

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Dominik Plešr

Kyberšikana na základních školách

Diplomová práce

Praha 2018

Autor práce: **Bc. Dominik Plešr**

Studijní program: **Veřejná a sociální politika**

Vedoucí práce: **Mgr. Jan Kohoutek, PhD.**

Rok obhajoby: **2018**

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že veškeré překlady použité v práci jsou volnými překlady autora práce.
3. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
4. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely, za podmínky citací nikoli parafrází.

V Praze dne 5.1.2018

Dominik Plešr

Bibliografický záznam

PLEŠR, Dominik. *Kyberšikana na základních školách*. Praha, 2018. 116 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Jan Kohoutek, PhD.

Rozsah práce: 181 325 znaků

Abstrakt

Tato práce se zaměřuje na téma kyberšikany na vybraných základních školách v České republice. Konceptuální základ je z teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga a teorie konfliktu uvnitř skupiny. Skrze desk research relevantních českých a mezinárodních výzkumů, a skrze expertní interview, jsou cíle práce především průzkumné, tzn. prozkoumat dnešní situaci (zahrnující efekty a prevenci) kyberšikany na vybraných základních školách v České republice.

Abstract

This thesis focuses on the theme of cyberbullying at selected basic schools in the Czech Republic. The conceptual basis rests upon Lawrence Kohlberg theory of moral development and theory of social pathology. Through the desk research of the relevant Czech and international research, and through experts interviewing, the aims of the thesis are mainly exploratory, i.e. to explore the nowadays situation in (incl. effects and prevention/fighting of) cyberbullying at sample basic schools in the Czech Republic.

Klíčová slova

kyberšikana, šikana, základní školy, vzdělávací politika, sociální patologie, expertní rozhovory, kvalitativní výzkum

Keywords

cyberbullying, bullying, basic schools, educational policy, social pathology, experts interview, qualitative research

Cyberbullying at basic schools

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Janu Kohoutkovi PhD.
za vedení a konzultaci mé diplomové práce.

Obsah

ÚVOD.....	3
1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	4
1.1 CÍLE VÝZKUMU	4
1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	5
2 METODY A DATA.....	5
2.1 HODNOTOVÁ VÝCHODISKA	5
2.2 PŘEHLED POUŽITÝCH METOD	6
2.2.1 <i>Metody sběru dat:</i>	6
2.2.2 <i>Metody analýzy dat:</i>	7
2.3 ZDROJE DAT	8
2.3.1 <i>Zdroje primárních dat</i>	8
2.3.2 <i>Zdroje sekundárních dat</i>	8
2.4 POSTUP VÝZKUMU.....	9
3 KONCEPTUÁLNÍ A TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
3.1 SOCIÁLNÍ PATOLOGIE	12
3.2 ŠIKANA.....	16
3.2.1 <i>Definice</i>	16
3.2.2 <i>Typy šikany</i>	17
3.2.3 <i>Vznik šikany</i>	17
3.2.4 <i>Účinky</i>	20
3.2.5 <i>Rozsah</i>	21
3.2.6 <i>Šikana souhrn</i>	22
3.3 KYBERŠIKANA.....	23
3.3.1 <i>Definice</i>	23
3.3.2 <i>Typy</i>	25
3.3.3 <i>Příčiny</i>	27
3.3.4 <i>Účinky</i>	30
3.3.5 <i>Rozsah</i>	31
3.3.6 <i>Kyberšikana skrze teorii morálního vývoje Lawrence Kohlberga a teorii vnitřního konfliktu skupiny Turnera a Tujfala</i>	33
3.3.7 <i>Kyberšikana učitelů</i>	34
3.3.8 <i>Kyberšikana souhrn</i>	35
3.3.9 <i>Komparace šikany a kyberšikany</i>	37
3.3.10 <i>Možné souvislosti tradiční šikany a kyberšikany</i>	40

3.4	PREVENCE A MOŽNÁ ŘEŠENÍ KYBERŠIKANY	41
3.4.1	<i>Prevence</i>	41
3.4.2	<i>Pomoc</i>	45
4	STAV KYBERŠIKANY V ČESKÉ REPUBLICE	48
4.1	ROZSAH KYBERŠIKANY V ČESKÉ REPUBLICE.....	48
4.2	EXISTUJÍCÍ OPATŘENÍ PREVENCE V ČESKÉ REPUBLICE	49
4.2.1	<i>Aktéři</i>	49
4.2.2	<i>Instituce primární pomoci</i>	54
4.2.3	<i>Koncepční dokumenty</i>	56
4.2.4	<i>Programy prevence ve školách</i>	58
4.2.5	<i>Programy expertní</i>	59
4.2.6	<i>Projekty</i>	62
4.2.7	<i>Shrnutí stavu kyberšikany v České republice</i>	65
4.3	IMPLIKACE K PREVENCÍ KYBERŠIKANY	67
4.3.1	<i>Shrnutí implikací prevence</i>	69
5	EXPERTNÍ INTERVIEW.....	70
5.1	REFLEXE VÝSLEDKŮ EXPERTNÍCH INTERVIEW.....	70
5.1.1	<i>Šikana a kyberšikana</i>	70
5.1.2	<i>Pomoc a prevence</i>	72
5.1.3	<i>Současná opatření</i>	74
5.1.4	<i>Identifikace dalších aspektů ve výzkumu kyberšikany</i>	76
5.1.5	<i>Souhrn poznatků expertů</i>	78
6	DISKUSE DOPORUČENÝCH OPATŘENÍ.....	79
	ZÁVĚR	82
	SUMMARY	85
	POUŽITÁ LITERATURA.....	88
	SEZNAM PŘÍLOH.....	111
	PŘÍLOHY	112

Úvod

Téma diplomové práce „*Kyberšikana na základní škole v ČR*“ bylo vybráno na základě specializace na oblast vzdělávacích politik, a na základě intenzity a eskalace problému, který vyžaduje veřejně politické řešení. Výchozím kontextem a základním kamenem pro autora práce bylo studium fenoménu šikany v letech předcházejících. Kyberšikana je relativně novým fenoménem, neustále se aktualizujícím skrze technologický pokrok. Tato Geneze je ilustrována třemi vlnami výzkumu v letech - 2000, 2005, 2009. Nejprve se tedy objevila na přelomu milénia (ilustrativně Bamford 2004, Byers 2004), kdy došlo k massifikaci užití mobilních telefonů. Následně v roce 2005 po spuštění portálu Youtube, nabízející možnost sdílení videí online, (ilustrativně Kowalski, Limber, Agastion 2008, O'Railly, O'Neill 2008) a následně došlo k aktualizaci za okolnosti spuštění sociálních sítí (ilustrativně Chang 2010, Khawar Batool 2015, Chalmers 2016). Primárně byla kyberšikana indikována v populaci dospělých, a se vzrůstající mírou přístupnosti a dostupností informačních technologií, také u dětí a dospívajících. V současnosti představuje jednu z největších výzev pro vzdělávací systém, jak dokládají související problémy a primární data, jež budou představena v průběhu této práce, tak zkušenost Linky důvěry z posledního roku (Radiožurnál 3.12.2017).

Lze evidovat důvody, proč by se vzdělávací systém měl zabývat tímto fenoménem. *Za prvé*, se jedná o sociálně patologický problém (Panáček 2012), tzn., problém společnosti škodlivý, který je nezřídka také ilegální. *Za druhé* má kyberšikana negativní vliv na vzdělávací proces, kdy produkuje nerovnosti v podmínkách vzdělávání, a tvoří v důsledku negativní klima třídního kolektivu a školy, i proto je daný problém v působnosti vzdělávacího systému jako celku, respektive vzdělávací politiky. I když problém existuje již od massifikace použití mobilních telefonů až nejnověji po sociální sítě v prostředí internetu, doteď základní školy, respektive vzdělávací systému, nedařilo jej úspěšně eliminovat, či alespoň minimalizovat. Na základě výše řečeného vyplývá nezbytnost efektivní systémové intervence. Proto se tato práce zaměřuje na exploraci specifické situace kyberšikany v České republice, teoretické a praktické prevence. Na základě toho potencionálně definovat, jak problém uchopit, a co ustanovit specifickou rezolucí.

1 Cíle a výzkumné otázky

1.1 Cíle výzkumu

Pro výzkum fenoménu kyberšikany pro účel a z perspektivy vzdělávací politiky, byly zvoleny následující cíle, jež zkoumání ukotvují a zaměřují na klíčové oblasti a specifika kyberšikany.

- ✓ *Explorace fenoménu kyberšikany* - pomocí odborné tuzemské a zahraniční literatury, nevyjímaje relevantní veřejné zdroje sekundárních dat, zmapovat a systematizovat dosavadní vědění o fenoménu kyberšikany v prostředí základní školy.
- ✓ *Evidence praktických zkušeností* - Skrze expertní interview provést analýzu a syntezu hlubšího vědění o stavu kyberšikany v České republice, včetně rozporů teorie, pravidel a praxe.
- ✓ *Deskripce a explanace současné situace* - syntetizovat výsledná zjištění a navrhnout doporučení pro rozhodovatele veřejných politik za účelem resoluce respektive minimalizace kyberšikany ve vzdělávacích institucích základních škol.

1.2 Výzkumné otázky

V rámci šetření byly položeny tři hlavní výzkumné otázky. Zároveň každá z nich zahrnuje podotázky, které pomáhají zodpovědět jednotlivé aspekty hlavních výzkumných otázek.

Jak působí kyberšikana v prostředí základních škol?

- *Jaké příčiny a účinky má kyberšikana ?*
- *Jaký je rozsah tohoto fenoménu v prostředí základních škol?*
- *Lze nalézt rozdíly u tradiční šikany a kyberšikany?*

Které instituce a aktéři se kyberšikanou zabývají?

Jaká existují preventivní opatření proti působení tohoto fenoménu na základních školách?

- *Jaké existují veřejné programy a služby za účelem prevence kyberšikany?*
- *Jak by měla vypadat možná prevence kyberšikany na základních školách?*

2 Metody a data

2.1 Hodnotová východiska

Práce vychází z normativních stanovisek, tzn. při šetření fenoménu je znám definovaný cílový stav věci, založený na určitých hodnotách (Veselý, Nekola 2007: 144). Fenomémem kyberšikany na základních školách, je součástí tematiky vzdělávání a vzdělávací politiky. Vzdělávací instituce navštěvuje cílová skupina dětí ve věku 6-15 let, jež je definována v Úmluvě o právech dítěte, kdy „*se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve*“ (ČR 1991 zákon č 104/ 1991, čl. 1). Pro účely této práce, nechť je Úmluva axiomem posuzování fenoménu kyberšikany dle teorie sociální

patologie (deviace)¹. Práce je současně kvalitativním výzkumem. To je typ výzkumu, jenž nepoužívá statistických metod k zodpovězení otázek (Strauss, Corbin 1999: 10). Stojí za to upřesnit, že všechny formy výzkumu, jež bychom měli označit za kvalitativní, zahrnují nejčastěji alespoň jednu z následujících metod – analýzu dokumentů, systematické pozorování, a hloubková interview (Darlington, Scott 2002: 2). Kvalitativní výzkum je specifický díky pluralitě vnímání reality (Flick 2009: 11), tzn. přijetí předpokladu, že lidé sociální realitu, a v ní existující podmínky, nevnímají identicky.

2.2 Přehled použitých metod

2.2.1 Metody sběru dat

- Desk Research

Deskresearch je základem každého výzkumu, jedná se o průzkum zkoumané oblasti skrze sekundární data obsažená v literatuře a na webu, zejména knihy, odborné články, tiskové zprávy, důvodové zprávy. Zpravidla největší limity, které metoda skýtá jsou technické při sběru a selekci zdrojů, kdy přístup k řadě zdrojů je presenční či zpoplatněn. Za druhé, technické spojené s jazykovou vybaveností výzkumníka, což je obzvlášť patrné u primárních dokumentů, kde autoři nejsou povinni překladu, nebo dokumentů s lokální platností.

- Polostandarizovaný rozhovor - Expertní interview

Expertní interview je typ polo-standardizovaného výzkumného rozhovoru (Meuser and Nigel 2002 in Flick 2009: 165). Kdy jako expert „*je vnímán nositel odborné a kvalifikované informace, resp. role, kterou může přijmout odborně erudovaný jedinec a která se blíží roli konzultanta, poradce, arbitra*“ (Večerka 2014: 23). Tato metoda je osamoceně vhodná ke komparaciv problematice, kde je mnoho kompetentních aktérů (Flick 2009: 168)

¹ Jak bude odkázáno v průběhu práce, toto vymezení je nezbytné.

2.2.2 Metody analýzy dat

- Tematická analýza

Tematická analýza je metoda práce s textem či s transkripcí rozhovorů sestávající se z pěti kroků. Ty definuje (Aronson 1994 2-3) jako sběr dat, přiřazení v rámci daných schémat, posledním krokem je vytvořit platnou argumentaci k výběru témat (což lze realizovat studiem odborné literatury).

- Otevřené kódování

Otevřené kódování je kvalitativní metodou analýzy textu. Prvním krokem je znázornění dat a fenoménu ve formě konceptů ... Další krok je kategorizovat tyto data okolo fenoménu... ...Výsledkem otevřeného kódování by měl být seznam kódů a kategorií, vztažný k analyzovanému textu. (Flick 2009: 308-310). *"Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem. Lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců, anebo podle celých textů a případů. Problém, položená otázka nebo osobní styl práce určují, která z těchto alternativ se zvolí"* (Hendl 2005: 246).

- Komparace

Je analýza podobnosti a odlišnosti jevu od jevů analogických anebo očekávané představy o realitě. Geißler a Mouralová zmiňují, že srovnávané subjekty musí být srovnatelné a samotné srovnání předpokládá vysvětlení vztahu mezi těmito subjekty (Geißler a Mouralová

- Modelace problému

Model je komplexní struktura konstruovaná v procesu defragmentace dat a znázorňující realitu nebo její část. Proces modelování lze rozdělit na 5 fází - 1. *Formulace problému*, 2. *Základní návrh modelu*, 3. *Budování modelu*. 4. *Verifikace a validace*, 5. *Simulace a analýza*, 6. *Sumarizace výsledků* (Pelánek 2011: 52). Příklady použití modelu v analýze politik jsou síť aktérů, strom problému, strom cílů apod.

2.3 Zdroje dat

2.3.1 Zdroje primárních dat

Na základě informací z deskresearch byl sestaven seznam expertů, kteří byli osloveni příslušnictvím dopisu. Jedním z expertů byl Prof. PhDr. David Šmahel Ph.D. z Masarykovi Univerzity v Brně, vedoucí výzkumného týmu IRTIS. Dalším z oslovených expertů byl Mgr. Kamil Kopecký z pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, vedoucí výzkumného a praktického Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, jeden ze zakladatelů projektu E-bezpečí. Na seznamu nechyběl ani Prof. PhDr. Pavel Říčan Csc. z Husitsko – teologické fakulty Univerzity Karlovy, který se dříve intenzivně věnoval výzkumu šikany. PhDr. Michal Kolář se na seznam dostal jako expert na šikanu, autor Hradeckého programu proti šikanování, člen národního institutu pro další vzdělávání a spolu koordinátor projektu Minimalizace šikany. Mgr. Alena Černá Ph.D. Masarykovi Univerzity v Brně je psychologka členkou IRTIS. Posledním členem primárního seznamu expertů byla Renata Vordová hlavní metodička a garantka projektu Minimalizace šikany.

2.3.2 Zdroje sekundárních dat

Byly zvoleny odborné články, knihy, vědecké publikace a veřejné dokumenty, které referovaly k tématu kyberšikany. Zahrnuty byly, jak české, tak zahraniční zdroje, neboť v zahraničí je problematika často v pokročilém stádiu výzkumu.

Zdroji byly za první knihovny – *knihovna sociologického ústavu AV ČR, knihovny FSV UK, ETF UK, PedF UK*, dále *Národní knihovna, Národní pedagogická knihovna*. Za druhé databáze *Jstor, Soc.cas, Proquest, a EBSCO*. Za třetí archiv disertačních diplomových prací *Dart – Europe*. Nedílnou součástí představovaly veřejně politické dokumenty aktérů vzdělávací politiky. Byly zahrnuty také webové stránky, které obsahem a autorem objímaly dané téma.

Řetězce

Pro vyhledávání sekundárních dat byly vybrány následující řetězce ²

- ✓ Kyberšikana
- ✓ Kyberšikana základní školy
- ✓ Cyberbullying
- ✓ Cyberbullying basic school
- ✓ Cyber – bullying
- ✓ Cyber – bullying basic school

2.4 Postup výzkumu

Nejprve byla sestavena teoretická koncepce jako předpokládané schéma sloužící ke zkoumání jevu kyberšikany (viz. Příloha č.1). Následně byl proveden deskresearch relevantních akademických zdrojů, což je průzkum zkoumané oblasti skrze sekundární data obsažená v literatuře a na webu, zejména knihy, odborné články, tiskové zprávy, důvodové zprávy. Lze se setkat s dokumenty dvou typů – obecnými dokumenty (jako zdroji teorií a konceptů) a úzce zaměřenými dokumenty (jako zdroji dat) (Veselý a Nekola 2007: 160). Na základě referencí v literatuře byly vyhledány veřejně politické dokumenty, zákony, vyhlášky, nařízení a doporučení, které referovaly k tématu kyberšikany. Následně byla modelována síť současných preventivních opatření. Včetně aktivity preventivních projektů, kde byly prostudovány všechny aktivní projekty, ale rozvedeny byly pouze ty nejvýznačnější. Teoretické poznatky vztahující se k jevu byly společně s poznatky o současné stavu kyberšikany a její prevence v České republice byly zhodnoceny v oddílu teoretické části práce. Na základě toho byla sestavena tematická šablona k expertnímu šetření. V rámci navrženého schéma tento deskresearch poskytoval základní načrtnutí komponent a vztahů mezi nimi.

² Pozn. aut. V anglickém jazyce se slovo kyberšikana píše jak cyberbullying, tak cyber-bullying, který nepřímo odkazuje ke spojitosti s tradiční šikanou k. Pro zachování šíře výzkumu a posílení diversity dat, byly použity obě formy.

Za účelem analýzy a syntézy hlubšího vědění o stavu kyberšikany v České republice, nevyjímaje vztahy jednotlivých komponent, byl sestaven seznam předních expertů na kyberšikanu v ČR, ti byli osloveni skrze průvodní dopis. Těm, kdo na dopis nedopověděli byl zaslán opětovně po uplynutí 30 dní. Respondenti, kteří participaci odmítli nebo, kteří se nadále nevyjádřili, byli substituováni druhou vlnou expertů. Tato druhá vlna vznikla efektem sněhové koule, dle referencí odmítajících expertů. S experty, kteří inklinovali kooperovat bylo provedeno expertní interview. Expertní interview je typ polo-standardizovaného výzkumného rozhovoru (Meuser and Nigel 2002 in Flick 2009: 165), kdy respondentem je expert v daném oboru. Jako expert „*je vnímán nositel odborné a kvalifikované informace, resp. role, kterou může přijmout odborně erudovaný jedinec a která se blíží roli konzultanta, poradce, arbitra*“ (Večerka 2014: 23). Vaudenhove dodává (2007: 5), že experti mají jako respondenti nesporné výhody v tom, že stojí uprostřed sítí problematiky³, a jsou motivováni podělit se o své vědění, které je velmi agregované a specifické. Tato metoda je osamoceně vhodná ke komparaci v problematice, kde je mnoho kompetentních aktérů (Flick 2009: 168). Expertům byly nejprve představeny tematické oblasti, a až poté, pokud nevěděli, jak začít, nebo naopak už nevěděli, co dalšího sdělit, byli použity příslušné upřesňující otázky. Expertní interview bylo zachyceno na audiozáznam, který byl následně přepsán. Dle vymezených témat byly tyto transkripce analyzovány a relevantní a specifické informace expertů syntetizovány v tematických blocích. Z této syntézy byly uvedeny zejména ty poskytnuté informace, které byly obohacující výzkum, byly navzájem odlišné nebo specifikovaly určitý aspekt kyberšikany a její prevence.

V rámci této práce měly být provedeny case study na školách, v nichž za a) došlo k případů kyberšikany, za b) tyto školy se s problémem vypořádaly příkladně, za c) charakteristika škol byla podobná (region a velikost)⁴. Takové školy byly doporučeny oslovenými experty. Case studies měly zahrnovat, rozhovor s ředitelem školy, s metodikem školní prevence a studium minimálního preventivního programu školy, včetně programu proti šikaně a kyberšikaně, které byly platné v době případu. Ředitelé těchto škol byli kontaktováni průvodním dopisem s žádostí o spolupráci z důvodu jejich příkladného řešení daného problému. Z oslovených škol

³ Pozn. Aut. Lze se dokonce domnívat, že největší z odborníků jsou významnými články pro agendy veřejných problémů, a spojují rozdílné arény

⁴ Pozn. aut. Při uplatnění všech tří kritérií pro výběr základní školy je výsledkem dosti úzká skupina.

však přišla odpověď pouze jediná a to zamítavá. Protože nebyly žádné další školy, které by naplňovaly zvolená kritéria, bylo od realizace case studies upuštěno.

Hlavní limitou výzkumu je fakt, že kyberšikana musí být zkoumána z mnoha rovin. Prvně jako motivy, které k takovému jednání vedou (v psychice) agresora, a pocity, jež zažívá jedinec, kterému je taková věc provedena, tedy oblast psychologie. Druhou oblastí je sociologie, která vysvětluje kyberšikana jako jev zapříčiněný skupinovou dynamikou. Třetí oblastí je sociální pedagogika, kde kyberšikan je jednou z forem chování, jíž se pedagogové z výchovného hlediska musí zabývat. Poslední, a nikoli bezvýznamnou, je oblast vzdělávacích politik a jejich tvůrců, kteří musí do vzdělávacího procesu implementovat opatření a nástroje, které by minimalizovaly vlivy šikany na vzdělávací proces a školní prostředí. Představa, že kyberšikana může zkoumat člověk jediný je téměř nereálná. Přesto jsem se jako aspirant na analytika politik pokusil syntetizovat ve schématu jednotlivé aspekty v jeden celek – model, který by reflektoval kyberšikana na základních školách v ČR komplexně. Tato aspirace, by mohla být jak největším přínosem, tak největší limitací práce.

3 Konceptuální a teoretická východiska

Pro potřeby výzkumu byla autorem práce navržena teoretická koncepce jako předpokládané schéma sloužící ke zkoumání jevu kyberšikany (viz. Příloha č.1). Toto schéma obsahuje pět komponent, jež je nutné poznat při výzkumu kyberšikany, jsou jimi A) *charakteristika, podstata problému*, B) *podobnost, odlišnost tohoto jevu*, C) *ideální prevence problému*, D) *existující opatření – stav problému*.

Kyberšikana je jako problém definována „*charakteristikou, podstatou problému*“ a „*podobností a odlišností s podobnými jevy*“, přičemž jsou vzájemně podmíněny. „*Ideální prevence problému*“ vyplývá z „*charakteristiky, podstaty problému*“ a „*podobnosti, odlišnosti s podobnými jevy*“. „*Existující opatření*“ by měla vycházet z „*ideální prevence*“ a „*charakteristiky, podstaty problému*“. „*Stávající stav problému*“ vychází z „*charakteristiky problému*“ a „*existujících opatření*“. Dle verifikace vztahů těchto komponent, lze eventuálně identifikovat, zda a jak problém intervenovat.

3.1 Sociální patologie

Zásadní teoretickou koncepcí pro výzkum kyberšikany jsou teorie sociální patologie, moderněji teorie sociální deviace. „*Sociální patologie se vztahuje k oblasti vědění, která je formována také termíny sociální dezorganizace, sociální problémy, aplikovaná sociologie, praktická sociologie a sociální technologie. Přestože se tyto termíny vyskytují ve variaci různých odstínů významu, jsou používány jako synonyma*“ (Sutherland 1945: 429)⁵. Kdy pojmem sociální deviace se rozumí odchýlení chování nebo jednání jedince či skupiny osob od sociálních norem dané společnosti (Muhlpachr 2008: 36), které nese čtyři charakteristické rysy - opakovatelnost, hromadnost, sociální závažnost, podobnost příčin (Petrušek 1991 In Munková 2004: 14). Z výše uvedeného vyplývá, že sociálně deviantní jednání je determinováno sociokulturním kontextem, neboť normy různých společností se jedna od druhé liší.

Existenci a vliv sociálně patologických jevů lze nahlížet teoriemi, jež je popisují a vysvětlují. První skupinou jsou teorie *biologicko – psychologického* přístupu, jež vysvětlují vznik sociálně patologických jevů determinací jednání jedince skrze biologicko-psychologické faktory. Druhou skupinou jsou teorie *sociálně psychologické*, kdy původ sociálně patologických jevů lze spatřit v reakci jedince na společnost. Za třetí, *teorie sociologické*, jimiž jsou především teorie kulturního přenosu a teorie diferenciální asociace E. H. Sutherlanda (Fischer 2014: 31-41), a teorie sociálního konfliktu R. Dahrendorfa.

Společnost se rozděluje do kvazi skupin, na základě svých zájmů, kdy zájmy změny jsou spojovány negativními rolemi a zájmy zachování jsou spojovány s pozitivními rolemi. Konflikt mění strukturu sociálních podmínek ve smyslu dominance ve společnosti, kdy forma a intenzita závisí na podmínkách, za jakých se odvíjí, podobně možná změna sociálních podmínek závisí na změně struktury společnosti (Dahrendorf 1958: 178).

⁵ „The term social pathology refers to an area of knowledge which is designated also by terms "Social disorganization", "social problems," "applied sociology" and "social technology." Although these terms have variations in shades of meaning, they are commonly used as synonyms.“ (Sutherland 1945: 429)

Z uvedených teorií sociální patologie je nutné začlenit do úvah především teorii konfliktu ve skupině, a teorii morálního vývoje Lawrence Kohlberga. Důvody pro tyto teorie jako dominantní jsou. Prvně kyberšikana spadá do oblasti sociálních konfliktů, důležité jsou předně faktory dominance, resp. submisivity v jednání aktérů. Přínosná je také explanace konfliktu skrze diversitu kolektivu. Za druhé substinenti cílové skupiny, se teprve učí a poznávají konformitě – respektive poznávají a tvoří sociální normy, jejichž spektrum je morálkou společnosti, učí se asertivnímu jednání.

Teorie konfliktu ve skupině Dahrendorfova teorie sociálního konfliktu je sice přínosnou, ale je koncipována na explanaci interakcí makrosociálního významu, zatímco interakce marginální, mezi individui vysvětluje méně. Pro zaměření detailu interakce individuí v rámci společenských celků, bez čistě psychologických interpretací problematiky, je třeba rozšířit šetření o *theory of intergroup conflict* dle Turnera a Tajfela (1979), která v sobě spojuje procesy sociální kategorizace, sebehodnocení skrze sociální identitu a komparaci (Turner a Tajfel 1979: 46). Teorie pracuje s pojmy sociální mobilita (skupina je flexibilní a propustná) a sociální změna (prostředí a struktura společnosti ustanovují jedincům bariéru angažovat se v rámci menšinových skupin). Chování jedinců může být, buď čistě interpersonální anebo čistě interskupinové, ale ani jednoho nedosahuje, osciluje mezi těmito extrémy (Turner a Tajfel 1979: 34-35). „Interskupinové chování je dáno jako chování zobrazené jedním nebo více aktéry vůči jednomu nebo více aktérům, kteří se identifikují jako odlišní“ (Sherif 199: 62 In Turner a Tajfel 1979: 40). Sociální změna může proběhnout skrze tři cesty - individuální mobilitu (např. odchod jedince ze skupiny), sociální kreativitu (např. komparace skupiny dle nového faktoru), sociální souboje (např. pokus zvrátit pozice in-group a outgroup). Sociální souboj vede ke konfliktu nejčastěji ze tří jmenovaných (Turner a Tajfel 1979: 43-44). Konflikty lze rozdělit dle institualizace na explicitní a implicitní, (Turner a Tajfel 1979: 47), Míru konfliktu určuje míra kritiky ke „zrádcům“, tedy těm majícím jiné přesvědčení či zájmy než zbytek skupiny (Turner a Tajfel 1979: 36).

Teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga je víceméně sociálně-psychologickou teorií. Teorie představuje transformace, které postupem času nastávají ve formě a struktuře myšlení jedince. Morální vývoj vychází z dialogu mezi kognitivními strukturami zúčastněných a komplexností reprezentovanou prostředím (Kohlberg, Hersh 1977: 57). Také zmiňuje adekvátnost těchto principů v otázce dobra a zla, a vědomosti (Kohlberg, Hersh 1977: 53). Dle Kohlberga se za morálku často považuje soubor hodnot dané kultury, které ale nejsou přirozeně platnější nežli jiné, nad to je tento přístup neefektivní (Kohlberg, Hersh 1977: 53). Identifikuje tři fáze - prekonvenční, konvenční a postkonvenční fázi. V *první fázi* chápe jedinec morálku v podobě hmotných restrikcí a benefitů, systém příčiny a následku. V *druhé fázi* jsou děti sensitivní na pravidla dobra a zla, ale jen v případě, že je mohou přijmout od svých nejbližších. Čím více se dítě v této fázi identifikuje s moralisty, a čím větší má od nich podporu, tím větší účinek mají zmíněné rady. V *třetí, finální fázi* je příjem hodnot nezávislý na tom, kdo tyto hodnoty sděluje (Kohlberg, Hersh 1977: 54-56). Přesto existuje potencionální vylepšení morálního vývoje, tedy „(1) klást důraz spíše na formu než obsah, (2) zaměřit se na koncepty práv a povinností spíše než otázky dobra, (3) Klást důraz na morální úsudek, nikoli na chování“ (Kohlberg, Hersh 1977: 58)⁶.

Pojmy sociálně patologický jev, sociální deviace a sociální problém jsou v zásadě zastupující se. Ale ne každá deviace je patologická, a ne každý patologický jev je sociálním problémem. V případě, že sociálně patologický jev nabývá nepřijatelné intenzity nebo eskalující frekvence, získává tím na pozornosti, a stoupá tedy poptávka po jeho regulaci anebo dokonce eliminaci. Blumer tento proces rozděluje do pěti fází - 1. vznik sociálního problému 2. legitimizace sociálního problému, 3. mobilizace k aktivitě, 4. formování oficiálního plánu intervence, 5. transformace oficiálního plánu v jeho implementaci (Blumer 1971: 301)⁷. V takové situaci se působení sociálně patologického jevu stává sociálním problémem. Dle Hilgartnera a Boska „je sociální

⁶ „1) the stress placed on form rather than content 2) the focus on concepts of rights and duties rather than issues of the good 3) the emphasis on moral judgment rather than behavior.“ (Kohlberg, Hersh 1977: 58).

⁷ „I find that the process passes through five stages. I shall label these: the emergence of of social problem, The legitimization of problem, the mobilization of action with regard to problem, formation of an official plan of action, and the transformation of the official plan in its empirical implementation“ (Blumer 1971: 301)

problém obecně přijímaná podmínka nebo situace, kterou někteří z aktérů označují jako problém v arénách veřejného diskursu a jednání, a definují ji jako destruktivní a ukotvují do nejrůznějších rámců (Hilgartner, Bosk 1988: 70) ⁸. Pro Colemana „*sociální problém existuje, když velké množství lidí definuje určitou podmínku jako nevyhovující* (Kerbo, Coleman 2006: 363) ⁹. Důležitý je i vývoj sociálního problému, resp. eskalace intenzity dopadu. Většinu situací dokáže řešit společnost autoregulací dříve, než se situace sociálním problémem stane. Pokud je situace pro takovou regulaci již neuchopitelná, je třeba zasáhnout institucionalizovaně, jinak hrozí, že se situace stane kritickou a katastrofální (Beztužev-Lada 1984 in Potůček 2016: 91).

⁸ „A social problem is a putative condition or situation that (at least some) actors label a "problem" in the arenas of public discourse and action, defining it as harmful and framing its definition in particular ways" (Hilgartner, Bosk 1988: 70)

⁹ „a social problem exists when a significant number of people believe that a certain condition is in fact a problem" (Kerbo, Coleman 2006: 363).

3.2 Šikana

Za účelem poznání kyberšikany je nutné zjistit do jaké míry je identická s analogickým a anaforickým jevem šikany. „*Ač je fenomén šikany starý jako samotné lidstvo, nebyl do počátku 70. let 20. století studován, analyzován a řešen důsledně*“ (Riuz, Núñez: 2012: 603) ¹⁰.

3.2.1 Definice

Prof. D. Olweus, byl prvním výzkumníkem, který šikanu systematicky zkoumal. Definoval primární faktory šikany oproti agresii jako opakovatelnost a nerovnost sil (Dooley 2009: 1). MŠMT definuje, „*šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a opakované užití fyzických a psychických útoků jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit*“ (MŠMT 2008). Obdobnou definici představuje Kolář „*Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje, nebo to prostě bolí*“ (Sborník - Kolář 2009: 87). Vágnerová (2009: 11) charakterizuje šikanu jako „*zneužití moci*“. Z perspektivy oběti se jedná o proces *viktimizace* (Černá 2013: 148), z pohledu agresora jde uplatnění imperativu. Mnohdy je šikana mylně vnímána jen jako problém agresora a oběti, kdy aspektům skupiny není věnována náležitá pozornost (Escart et al. 2013; LaVan and Martin 2008; Rhodes et al. 2010 In Deschamps 2016: 63), ale skutečný aspekt šikany spočívá, že se odehrává ve společnosti. Pokud se cílem šikany stane pedagog, pak seto děje formou kyberšikany, neboť za přímé slovní nebo fyzické napadení učitele by žáci byli lehce postižitelní. Tomuto aspektu je tedy věnována pozornost až v samostatné části kapitoly Kyberšikana.

¹⁰ *phenomenon that is as primitive as humanity and that, up to the 1970s, had not been addressed, studied, or analyzed rigorously.*
(Riuz, núñez: 2012: 603).

3.2.2 Typy šikany

Šikanu lze rozlišit dle kontaktu, způsobu a přístupu, a to na *přímé* a *nepřímé*, *fyzické* a *verbální*, *aktivní* a *pasivní* (Kolář 2001: 32). Primárně dle kontaktu na *přímé* šikanování (bití, nadávky atd.) a *nepřímé* šikanování (pomluvy, manipulace, ostrakizace), jak uvádějí Yang a Salmivalli (2013: 724)¹¹. Cílem *fyzické* šikany je podrobení skrze fyzickou bolest, *verbální* skrze personální a společenské zahanbení. Šikana je určena i termíny *reaktivní* (emocionální a explosivní jednání) a *proaktivní* (plánované jednání) (Dooley 2009: 4)¹². Dále lze rozlišit šikanu dle délky efektu účinků na oběť na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé účinky, kdy závažnost je úměrná trvání (Riuz, Núñez: 2012: 605).

3.2.3 Vznik šikany

Vznik šikany, identicky jako jiné jevy, má své predispozice. Mezi nejvlivnější patří osobnostní rysy účastníků (Kolář 2001: 84), špatné školní prostředí a nedostatečné působení pedagogů na studenty, což vede k eskalaci míry násilí v kontextu školy (Bester & du Plessis, 2010 In Deniz 2015: 659)¹³. Neméně důležitou příčinou je reprodukováná diversita hodnot a přesvědčení, jež děti obdrží od svých rodičů (Jedlička a kol. 2015: 37). Tuto sadu hodnot a přesvědčení si testují ve školním prostředí s různou mírou asertivity¹⁴ až agrese, šikanu lze pozorovat jako výsledek těchto zkoušení (Ortega, 2010 dle Riuz, Núñez: 2012: 604). To koreluje s potřebou dětí zastoupit ve skupině nejlepší

¹¹ Traditionally, bullying and victimization have been discussed in terms of direct (e.g., hitting, kicking or calling names) and indirect (spreading rumours, manipulating or excluding) (Yang, Salmivalli, 2013: 724)

¹² *bullying has also been described in terms of reactive (i.e., emotionally volatile and explosive) versus proactive (i.e., planned and controlled aggression designed to dominate others or to acquire tangible objects such as lunchmoney)* (Dooley 2009: 4)

¹³ „*The poor support from school and community, as well as an inconsistent disciplinary style that teachers use in the classroom, are perceived as the main contributing factors to the escalating violence in the school context*“ (Bester & du Plessis, 2010 In Deniz 2015: 659)

¹⁴ Asertivitou můžeme rozumět takové chování, kdy si dokážeme prosadit své vlastní požadavky, nároky, potřeby, názory přiměřenými prostředky (Vališová 2002: 15-16)

pozice, tzn. nejen mít oblibu mezi ostatními, ale také obhájit vlastní hodnoty a postoje oproti jiným postojům a hodnotám (Černá 2013: 56). Matza definoval, že člověk, jenž se neintegruje do společnosti má dispozice k delikventnímu jednání (Matza dle Jedlička a kol. 2015: 107), u šikany je tomu naopak, šikanován je ten, komu se nepodařilo, nebo nebylo dovoleno, integrovat.

Před ukončením diskuse šikany, jako výslednici *hodnot* a *skupiny*, je nutné deklarovat, že děti a zejména adolescenti tvoří subkultury, které jsou uzavřeny před světem dospělých (Jedlička a kol. 2015: 41)¹⁵. Za předpokladu, že společnost (svět dospělých) je dominantní subkultuře mládeže, pak normy globální společnosti jsou nadřazeny normám subkultur. Pokud jsou normy subkultur jiné než normy globální společnosti, nonkonformní jednání bude definováno jinak, respektive delikventem bude označen někdo jiný. Za platnosti této sekvence je šikana neintegrovaného jedince ve školní třídě z hlediska globální společnosti delikventní, ač ve školní třídě je delikventem oběť. Tento aspekt dvojakosti je důležité zmínit především pro pochopení možné prevence šikany.

Kruciální otázka zní „*kdy se stává jednání jedince či skupiny vůči jinému jedinci či skupině šikanou?*“. Jak zmiňuje Kolář „*nejvýznamnější rizikové faktory pro nastartování šikany představují osobnostní charakteristiky jejich iniciátorů a obětí a jejich vzájemný vztah*“ (Kolář 2001: 84). Dle Olwea zásadními faktory pro rozpoznání šikany jsou nepříjemné pocity šikanovaného a nerovnováha sil (Olweus 1994 in Černá 2013: 24). Lze rozeznat pět fází šikany - *zrod ostrakismu, fyzická agrese a přitvrzování manipulace, vytvoření jádra, většina přijímá normy agresorů, totalita neboli dokonalá šikana* (Kolář 2001: 35 - 40). Při ostrakismu „*je jedinec vytlačen z kolektivu, je všemi ignorován, nikdo se s ním nebaví, mnohdy se přidávají pomluvy oběti, zesměšňování, nedochází ke kontaktu tělo na tělo*“ (Martínek 2004: 87), v této fázi má oběť šanci se bránit sama. Za stavu ostrakismu je možné skrze působení parciálních faktorů dospět do druhé fáze. V té přichází první známky fyzické agrese a snahy o manipulaci. Pravděpodobnost gradace roste, pokud se kolektiv nachází v situaci, již provázejí komplikace (Vágnerová 2009: 81). Ve třetí fázi se skupina krystalizuje na „*ochránce*“

¹⁵ Termín subkultura mládeže se začal šířeti užívat zhruba od šedesátých let 20. století a zprvu označoval svébytný systém norem a sankcí vznikajících ve vrstevnických skupinách, které proklamovaly svým životním stylem, kontakty a zvyklostmi život skupin nezávislých na autoritách dospělých. [Jedlička a kol. 2015: 41]

(seskupené okolo oběti), „*stádo*“ (nerozhodnuté) a „*tyrany*“ (podporující agresora), *ochránci* a *tyrani* soupeří o členy *stáda*. „*Postavit se na stranu oběti - nebo agresora - z pohledu skupiny v podstatě znamená postavit se na jejich úroveň*“ (Černá 2013: 72). *Pokročilé fáze se vyskytují převážně ve třídách, kde zastánci chybí nebo selhali a jsou málo „viditelní“* (Sborník – Stejskal 2009: 29). Ve čtvrté fázi tyrani se stanou majoritou, a jejich normy normami celku, skupina nedokáže bez pomoci zvrátit proces. Což vede k dokonalé šikaně, kde je kolektiv rozdělen na ty, kdo slouží tyranům (agresorům) a na šikanované. Agresor tak získává skrze jedince nadvládu nad celou společností (třídou).

Agresori často zmiňují, že si oběť šikanu zasloužila (Bouldan, Underwood, 1992 in Černá 2013: 31) Tato naivní interpretace postačuje agresorům, aby své jednání ve skupině rehabilitovali. Využívají při tom násilnou indoktrinaci – kombinaci brainwashingu a manipulace (Kolář 2001: 79). Vyznačují se také tím, že „*častěji chybí ve škole, mívají podprůměrné výsledky, ničí cizí majetek, častěji kouří a pijí alkohol – můžeme souhrnně říci, že u nich najdeme vyšší míru delikventního chování*“ (Campfield 2006, Sourander a kol. 2010 in Černá 2013: 65). Jsou nezřídka poznamenáni nevhodnou výchovou rodičů, kterou napodobují anebo jednají v reakci na ni (Sborník – Stejskal 2009: 36). Lze rozeznat tři typy agresorů - hrubiána, manipulátora a baviče. (Kolář 2001: 86). Hrubián preferuje fyzickou agresi, která je v mnohém případě imitací jeho výchovy. Manipulátor užívá ostatních členů kolektivu k šikaně, anebo šikanuje beze svědků, doma je vychováván k „dokonalosti“. Bavič šikanuje, aby přitáhl k sobě pozornost (Vágnerová 2009: 84–85). *Oběti*, naproti tomu, neovládají svůj strach a nedovedou využívat strachu druhých, tato vulnerabilita je rozpoznatelná (Kolář 2001: 87), druhou stranou je nízká resilience obětí. Protože sebehodnocení adolescentů vychází z akceptace jeho skupinou (Jedličkaa kol. 2015: 42), vede šikana u oběti k „*rozbití její identity a nastolení trvalého pocitu bezmoci, závislé otrocké poddajnosti a věrnosti agresorovi*“ (Kolář 2001: 101). Společnými rysy obětí šikany jsou menší atraktivita, malá sociální zdatnost, a především zjevná odlišnost (Katzler, Fetchenhauer, Belschak 2009: Raskaus, Stoltz 2007 in Černá 2013: 61). Specificky lze oběti typizovat dle jejich odlišnosti, síly a jednoznačnosti na „*slabé*“ s *tělesným a psychickým handicapem*, *oběti „silné“ a nahodilé*, *oběti „deviantní a nekonformní, a šikanované žáky s životním scénářem oběti* (Kolář 2001: 89).

3.2.4 Účinky

Již při ostrakizaci se dostávají pocity exkluze a izolace, které se transformují v citové deprivace, deprese, traumata a změny životních aspirací (Jedlička a kol. 2015: 359). „*Typické je, že jedinec v minulosti vystavený šikaně neusiluje o lepší společenskou pozici, nýbrž má tendenci stát se outsiderem ve všech skupinách, i tam, kde se již nešikanuje*“ (Lovasová 2006: 15). Mezi závažnější formy následků patří neuróza (onemocnění nervové soustavy) a psychóza (psychická choroba projevující se zhroucením vztahů, a to i k realitě samotné) (Jedlička a kol. 2015: 203 - 209). Patří sem také fyzické dopady, které v krajním případě končí invaliditou nebo sebevraždou. Je zde evidence vlivu šikany také na přihlížející (Vágnerová 2009: 13), dle Jeffryho se jedná o cennou zkušenost, která jedince vede k úvahám nad společenským uspořádáním a jednáním, k přehodnocení postojů (Jeffrey 2004 in Vašutová 2010: 94). „*Šikana jako projev nezapříčiněné agrese, neposlušnosti a morální nezpůsobilosti navozuje pocity, které výrazným způsobem narušují mezilidské vztahy a mají tak negativní efekt na učení a jejich rozvoj*“ (Ruiz, Núñez: 2012: 604) ¹⁶. Tedy oběti šikany jsou diskriminovány v procesu učení, neboť k obraně před šikanou používají veškerou svou sílu a koncentraci. Vzniká tak nerovnost v přístupu k učení. Analogie trestných činů a šikany je uváděna jen zřídka, (viz Sborník – Stejskal 2009: 35, Vágnerová 2009: 121-123). Lze deklarovat, že šikana zahrnuje jednání mnohdy ekvivalentní trestnému činu - § 146 Ublížení na zdraví, § 184 Pomluva, § 205 Krádež, § 173 Loupež, § 175 Vydírání, § 177 Útisk apod. Odlišnost situace spočívá v tom, že dospělý člověk může podat na druhého dospělého žalobu a řešit situaci za pomoci policie a soudu, dětem a adolescentům je k dispozici jen pedagog, který nemá relevantní kompetence a ability.

¹⁶ disaffection, unjustified aggression, and moral irresponsibility evolve as feelings and bonds that bias and disturb students' interpersonal relations, with a negative impact on their learning and development

3.2.5 Rozsah

Hromadnost je důležitým rysem pro uznání patologického jevu, jímž byla šikana definována výše. Problematickým aspektem šikany je, že není neobvyklá, respektive mechanismy a postupy, které jsou pro jev šikany typické, jsou v globální společnosti běžné (Kolář 2001: 96) ¹⁷. *Nejčastěji používaným instrumentem k měření šikany je revidovaný Dotazník šikany Olwea (OBVQ)* (Khawar, Malik, Batool, 2015: 24)¹⁸, lze také zmínit „SAHA dotazník“ (SAHA 2016 (online) cit. 2. 12. 2016). Problémem detekce a měření šikany je interpretační distorze, respektive rozdíl mezi určitou operacionální definicí šikany a potencionálním pocitem dětí, že jsou šikanovány, proto se sbírá to i ono. Druhým specifikem měření je roční a častější prevalence šikany, kdy roční bývá vyšší. Třetí specifikum se vztahuje k chybě měření, kdy naměřené výsledky jsou nízké, protože stav je nízký anebo se měří špatným instrumentem.

Prevalence roční šikany dosahuje 16 % (Fekkes et al. 2005: 87), 50 % (Dooley 2009: 2), 72 % (Khawar, Malik Batool 2015: 24). Modecki a spol. provedli metaanalýzu 80 výzkumů a dospěli k závěru, že prevalence roční šikany dosahuje v průměru 35 % (Modecki et al. 2014: 607). Prevalence roční šikany v ČR osciluje na 41 % (Martínek 2004: 86), 40 % v roce 2009 (Minimalizace šikany (online) cit. 2.12.2016). Opakované útoky šikany vykazují vyšší vnitřní validitu, neboť repetice agrese je charakteristickým znakem šikany. Avšak není jednotná frekvence, kterou by výzkumy zjišťovaly. Ilustrativně - Fekkes uvádí, že 10 % dětí bylo šikanováno častěji než jednou týdně (Fekkes at Al. 2005: 87). Report NCES uvádí šikanu vícekrát do týdne u 3 % ¹⁹ (Lennes, Cidade 2015: 9). V ČR jsou čísla také diferenciovaná, výzkum prof. Říčana z roku 1994 detekoval 18 % chlapců a 15 % dívek ve věku 11 až 12 let (Lovasová 2006: 20). Janošová a spol. (2014: 369) odkazuje na výsledky studie WHO z roku 2004 v ČR (Craig, Harel, 2004), kdy jen u 6 % dětí byla opakovaná agrese, zmiňuje i vlastní výzkum 11,4 % (Janošová a kol. 2009 dle Janošová et. al. 2014: 374).

¹⁷ Pozn.aut. Zároveň tato globální společnost hodnotí stejné jednání dětí jako nežádoucí.

¹⁸ „*The most commonly used measure to assess bully/victim status conflicts is the revised Olweus Bully/victim Questionnaire*“ (Khawar, Malik, Batool, 2015: 24).

¹⁹ Resp. 13,3 % ze skupiny šikanovaných, která zastupovala 21,5, % celkového souboru.

Výskyt šikany dle lokace udává, že se tento jev odehrává v 31 % během času oběda, 32 % na cestě do školy nebo ze školy, 33 % během návštěvy školní aktivity (Smith S. 2013: 594), shodně stanovuje Stejskal, že dva ze tří případů šikany jsou mimo školu (Sborník – Stejskal 2009: 37). V závěru lze o *hromadnosti* jevu říct, že šikana v ČR není tak častá jako jinde, ale dlouhodobý průměr 40 %, není uspokojivým stavem. *Hromadnost* (rozsah jevu) postačuje na to, aby byl dostatečně palčivý (patologický).

3.2.6 Šikana souhrn

Šikana je sociálně patologický, juvenilní jev, který se odehrává ve třídě a skrze ni mezi iniciátorem a obětí, kdy spočívá v nerovném poměru sil a opakování. Tyto činy jsou analogické k trestným činům, definovaných v trestním zákoníku. Účinky šikany jsou fyzická a psychická destrukce jedince (oběti), nastolení nerovnosti ve vzdělávání a špatné vztahy v zasaženém kolektivu. Dopady těchto účinků jsou tak intenzivní, že je lze klasifikovat jako patologické. Současně tento jev produkuje nerovnost ve vzdělávání, zasahuje tak do působení vzdělávacího systému (vzdělávacích politik), nejen identifikací v prostředí školy. Komplikací je interval mezi školou a domovem, kdy je odpovědnost za dítě sporná. Z výše popsaných důvodů by škola měla, z atributu své funkce paternalismu, proti šikaně intervenovat. Rizika skryté v šikaně jsou relevantními důvody ke stanovení šikany problémem.

3.3 Kyberšikana

Problém kyberšikany se ve společenském a akademickém diskursu objevil na počátku 21. století (Ruiz, Núñez 2012: 604), je tedy relativně novým problémem. Již v této počáteční fázi proběhly tři vlny zájmu o kyberšikanu. První vlna přišla na přelomu milénia (rozšíření mobilních telefonů), poté mezi roky 2004 a 2005 (spuštění youtube.com) a v mírném intervalu přišla vlna okolo roku 2008 (jako reakce na sociální sítě – MySpace (2005), Facebook (2006), Twitter (2007)). Tyto nové impulsy a možnosti rozvoje problému akcelerovaly výzkumnou činnost. Od roku 2005 existuje velké téma pro školní práci v podobě kyberšikany, a za tu dobu se akumulovaly implikace pro veřejnou politiku (Brown, Jackson 2006; Li 2007 In Deschamps 2016: 47)²⁰. V roce 2010 výzkum Aydogana a Dilmaca, populace 10 až 18 let, potvrdil, že problémem, který nejvíce roste mezi mladými se vztahuje k šikanování, a vyznačuje se umístováním ubližujících komentářů nebo pomluv v online prostředí. (Aydogan, Dilmac 2010 dle Waggoner 2013: 11)²¹. Současně výzkumná činnost prostupuje mnoha obory - pedagogika, psychologie, sociální pedagogika, vzdělávací politika nebo sociologie. Zkoumat tento problém jen jednooborově je prakticky nemožné.

3.3.1 Definice

Označení kyberšikana je doslovným překladem *cyberbullying*, eventuelně *cyber-bullying*. *Cyber* odkazuje na online prostředí, kde se jev kyberšikany odehrává, D. Haken vymezuje toto prostředí jako sociální arénu, do níž vstupují aktéři skrze informační technologie (Vašutová 2010: 14). Tato sociální aréna nespadá pod vliv určitých aktérů, aktéři jsou zde ekvivalentní, resp. v kyberprostoru neexistuje hranice

²⁰ Since 2005, a great deal of scholarly work on the effects of cyberbullying and the implications for public policy has accumulated (Brown, Jackson and Cassidy 2006; Li 2007 In Deschamps 2016: 47).

²¹ In a random survey of 4,400 students ages 10 to 18 in February 2010, it was discovered that a core problematic issue increasing among the youth of this generation is being subjected to bullying. This repeated harassment was in the form of mistreatment and ridicule of another by the avenue of posting mean or hurtful comments or spreading rumors online (Aydogan & Dilmac, 2010 dle Waggoner 2013: 11)

mezi státem a soukromým sektorem jako v off-line dimenzi, stát jako takový v oblasti internetu neexistuje. *Bullying* naznačuje analogii jevů šikany a kyberšikany. Před charakteristikou a explanací jevu v širších konsekvencích je nutné vymezit definici. „*Identifikovat specifickou podstatu kyberšikany je obtížné, protože je tento jev charakterizován mnoha případy a zažíván jako kontext individuální sociální reality*“ (Deschamps 2016: 65)²². Kyberšikana je v obecném smyslu sociálně patologický jev agrese jedince (agresora) vůči druhému jedinci v rámci dané společnosti (Panáček, Žáková 2009: 90), to je ale nedostačující vysvětlení. Totéž platí o formulaci Chalmerse (Chalmers 2016: 92), kdy kyberšikanu vymezuje jako použití kyber prostředí k ublížení druhému. Ideálně by vymezení kyberšikany mělo zahrnovat veškeré její podoby, nástroje a to, v jakém je vztahu ke staršímu a známějšímu jevu šikany (Shariff 2008 in Vašutová 2010: 76). Primární adekvátní definicí kyberšikany je implikace z definice šikany tradiční „*cyberbullying therefore can be defined as an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who can not easily defend him or herself*“ (Smith P., Mahdavi 2006: 1). V relaci k tomuto vymezení, je kyberšikana podle měřítek tradiční šikany šikanou jednoznačně nepřímou a verbální. Českou verzi definice kyberšikany poskytují Panáček a Žáková „*kyberšikana je negativní jev, spadající pod sociální deviace, který je šířen prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, jejich dostupností a vybaveností*“ (Panáček, Žáková 2009: 88). Jako stěžejní byla zvolena definice Ruiz a Núñez „*cyberbullying is a social problem of harassment, intimidation, bullying, and unjustified aggressiveness, using digital devices, which one person or group inflicts upon another person (the victim), either protracted over time or short-term, but whose harassment effects remain and are diffused exponentially, and the victim cannot defend him- or herself alone quickly and effectively*“ (Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Calmaestra, Ortega, & Mora-Merchán, 2008; Campbell, 2005; Smith et al., 2008; Smith, Smith, Osborn, & Samara, 2008; Tokunaga, 2010; Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011 In Ruiz, Núñez 2012: 604 - 605).

²² *Identifying the specific origins of cyberbullying is also difficult as the phenomenon is characterized by multiple causes and experienced in the context of individual social reality. (Deschamps 2016: 65)*

3.3.2 Typy

Kyberšikanu lze rozlišovat dle instrumentu, který je k jednání použit, nebo dle způsobu jednání. Do instrumentálního rozlišení lze zařadit - textové zprávy, obrázky videa, telefonní hovory, kyberšikana skrze email, kyberšikanu na chatu, dále skrze webové stránky apod. (Smith P. 2006: 1). V počátcích fenoménu se využívalo pouze mobilních telefonů, ve značně omezené podobě oproti dnešní situaci (pouze zprávy a hovory). Typizace dle způsobu je více respektována²³, lze se setkat - nevyžádaná sdělení (spam apod.), - flaming (rozohňování), - harrasment (obtěžování), - denigration (pomlouvání), - impersonation (vydávání se za někoho jiného), - outing and trickery (odhalení a podvod), - exkluze (vyloučení), - cyberstalking (pronásledování), - happy slapping (veselé fackování), - cybergrooming (vydávání se za někoho jiného na internetu za účelem osobní schůzky vedoucí k obtěžování) (Vašutová 2010: 83 – 88).

Flaming je případ, kdy se dvě osoby veřejně hádají v rámci diskusního fóra užívající vulgárního jazyka (Bamford 2004: 2).

Denigration znamená šíření pomluv vůči oběti, v jejím sociálním okolí skrze textové zprávy, nebo prostřednictvím internetu. Účelem je zasahovat do vztahů oběti nebo ji zničit pověst, to je realizováno jako drby a pomluvy (Willard 2007: 7).

„Impersonation je případ, ve kterém jedna osoba využívá získaných identifikačních údajů k tomu, aby se mohla vydávat za oběť (využívá negativní komunikace, krutých či nevhodných informací vůči ostatním tak, aby napodobovala myšlení oběti) a využívat různých forem kyberšikany“ (Vašutová 2010: 86). „Nebezpečné je zejména to, že agresor může komunikovat s přáteli oběti a způsobit značné škody v sociálních vztazích“ (Černá 2013: 25).

²³ V rámci výzkumu a vzdělávacího systému v České republice se užívá názvů jednotlivých forem kyberšikany v jejich původním znění

„Outing and trickery je veřejné odeslání komunikace nebo obrazu, zejména komunikací nebo obrazů, jež obsahují důvěrné, osobní údaje nebo jsou potenciálně trapné. V případě podvodu je nevinná oběť uvedena v domnění, že obsah zpráv internetové komunikace je soukromý, zatímco agresor má v úmyslu tyto materiály šířit nebo je použít jako zbraň“ (Willard 2007: 6–7)²⁴. Nejčastěji se jedná o případ, kdy chlapec po rozchodu publikuje intimní snímky dívky, které mu poskytla pro jeho interní potřebu, když byli spolu.

Exklusion znamená exkomunikaci oběti ze sociální sítě, diskuse, případně blokaci přístupu. Rovněž se může jednat o ostrakizaci, tedy oběť sice je součástí určité skupiny v kyberprostoru, ale komunikace jde mimo ni. Exkluze je proces, kdy je rozhodnuto, kdo je součástí skupiny a kdo ne. Často je to určeno technickým vybavením účastníků. Inklinace k tomuto druhu kyberšikany je typická pro dívky (Bamford 2004: 3)²⁵.

Cyberstalking je pronásledování pomocí informačních technologií. Za pronásledování se považuje, když agresor dlouhodobě vyhledává fyzický anebo komunikační kontakt s obětí, aniž by o to oběť stála. Rovněž „zahrnuje opakované zasílání výhrůžných zpráv, včetně vydírání. Tyto zprávy jsou velmi zraňující nebo extrémně útočné. Pronásledování se obvykle odvíjí zároveň i v osobním kontaktu“ (Vašutová 2010: 87).

Happy slapping spočívá v záznamu situace, kdy je oběť bita nebo jinak týrána, a následně publikaci záznamu na internetu. První případy probíhaly formou fackování oběti, odtud si získala tato forma kyberšikany název (Černá 2013: 27).

²⁴ *Outing is publically sending, or communications or images, especially communications or images that contain intimate personal information or are potentially embarrassing. ... innocent target can be tricked into thinking that communication or sending of image is private, when the cyberbully intends to trick the target into communicating or disclosing something embarrassing that will then be disseminated to others or used as threat* (Willard 2007: 6-7)

²⁵ *„Is the process of designating who is a member of the ‘in - group’ and who is an ‘outcast.’ In some cases, this is done by who has a mobile phone and who has not. Students, particularly girls, will also omit certain other girls from email lists, chat room conversations and so on“* (Bamford 2004: 3).

Cybergrooming znamená, že agresor se vydává osobu, o níž ví, že je akceptována obětí. Tento způsob kyberšikany je realizován často s aspirací transformovat kyberšikanu v tradiční šikanu anebo směrem k sexuálnímu obtěžování. Proces cybergroomingu, dle Hulanové má několik fází - *navázání přátelství, vytvoření vztahu, posuzování rizik, exkluzivní vztah, (sexuální vztah)* (Hulanová In Krčmářová 2012: 93-94).

Jen vzácně používá agresor jeden způsob kyberšikany, zpravidla jich bývá více. Závažnější formy kyberšikany vyžadují jisté schopnosti agresora, o to méně bývají časté (Smith et al., 2008 in Dooley 2009: 3)²⁶. Stejně jako u tradiční šikany, lze u kyberšikany najít analogii k trestným činům, jen skladba se mírně liší – § 354 *nebezpečné pronásledování*, § 175 *Vydírání*, § 231 *Omezování osobní svobody*, § *Neoprávněné nakládání s osobními údaji* apod.. I když se nejedná o fyzické ublížení, existuje ekvivalent trestní odpovědnosti (rodičů, opatrovníků agresora) a verifikace sociální relevance.

3.3.3 Příčiny

U kyberšikany lze identifikovat příčiny spočívající v prostředí, a příčiny, jenž se dotýkají charakteristiky aktérů. Tuto kombinaci potvrzuje i výzkum Oksanena a spol. (Oksanen, Minkinen, Kaakinen, Rasanen 2016: 11). Shoda působení těchto faktorů vede k charakteristickým rysům kyberšikany. Za hlavní faktory prostředí lze považovat podstatu kyber prostoru a vliv technologií na morální vývoj dětí. Vliv těchto technologií nelze substituovat za vliv rodiny a přátel, nicméně vliv ICT na ně působí (Jedlička a kol. 2015: 49). Právě u dětí a mladistvých je vliv na osobnost jedince největší (Panáček Žáková: 87). *Existence obrovské komunikační sítě umožňuje prezentovat své vlastní (a občas i úmyslně zvolené zastírající) identity, jakož i rozvíjet elektronické kontakty s řadou nejrůznějších osob. Jako každý prostředek lze tyto nové formy sdělování zneužívat podvodníky, vyšinutými osobnostmi či tzv. kyberšikaně.*

²⁶ *Othermore complicated forms of cyberbullying (e.g., manipulating and modifying pictures) require more advanced skills but these forms are relatively less common* (Smith et al., 2008 in Dooley 2009: 3)

Občas vede u mladých uživatelů elektronických sítí šikana na internetu až k sebevraždě, pokud je určitá osoba cíleně skupinově napadána, osočována zesměšňována. (Jedlička a kol. 2015: 52). Mezi nezanedbatelné faktory prostředí patří off-line vztahy a off-line komunikace. Jak bude ilustrováno níže, kyberšikana nezřídka vzniká jako reakce oběti tradiční šikany a je tak pokračováním špatných vztahů off-line světa v online světě (Černá 2013: 31-49).

Kyberprostor je sociální arénou a na rozdíl od jiných nespadá pod vliv určitých aktérů, všichni aktéři jsou si zde rovni. Tedy v kyber prostoru neexistuje hranice mezi státem a soukromým sektorem jako v off-line dimenzi, v podstatě lze tvrdit, že stát jako takový v oblasti internetu neexistuje, tedy ani základní škola. Kyberprostor je jinou dimenzí reality, ta se ale v prostoru bez hranic stává tekutou – není ukotvena v lokalitě a čase. Proto, dle Denize, kyberšikana jako produkt kyberprostoru není územně limitována, respektive je všudypřítomná. Tato **všudypřítomnost** je hlavním a nejdůležitějším znakem kyberšikany. Mezi další charakteristické znaky kyberprostoru patří komponenty „triple A engine“ modelu, které definuje Cooper jako accesibility (přístupnost), affordability (dostupnost), anonymity (anonymita) (Cooper dle Malíková In Krčmářová 2012: 138). S působením elektronických medií na děti, souvisí i faktor míry využití informačních technologií, jak u agresora, tak oběti. Trávení volného času prostřednictvím těchto prostředků je z velké míry způsobeno individuálním prostorem (dětský pokoj, volný čas) dnešních generací, kde jsou mimo dohled rodičů (Vašutová 2010: 25). Dnes mají děti mobilní telefony už při nástupu do první třídy základních škol, ne-li tablety. Vlastnictví těchto technologií zvyšuje dětem dostupnost (affordability) a zároveň přístupnost (accesibility) kyberprostoru. Tedy i přímé vlastnictví ICT a telefonů, včetně připojení k internetu, vede k potencionálnímu setkání dítěte s kyberšikanou (Panáček, Žáková 2014: 80). S tím souvisí i vyšší SES, jež mají ti kdo kyberšikanu zažili (Czech 2015: 37). Je to dáno tím, že s vyšším SES roste potenciál vlastnictví (mnoha) příslušenství a potenciál být online, a tedy časový sled možností jak kyberšikanovat nebo být kyberšikanován se zvětšuje. Kontrola ze strany rodičů, jak často, a k čemu děti IT a telefony užívají, může mít značný podíl na vzniku kyberšikany, jestliže je taková kontrola nedostačující (a to jak u oběti, tak agresora) (Vašutová 2010: 35), resp. kontrola ze strany rodičů a ze strany školy, omezuje přístupnost (accesibility) internetu.

Kombinace faktorů jako jsou podstata kyber prostředí, dispozice dětí v ranné pubertě hrát si s identitou, vedou při používání IT a telefonů k tzv. **disinhibičnímu efektu**, který je jedním z charakteristických rysů kyberšikany. Tento termín „*označuje chování na internetu, při němž máme menší zábrany a nedomyšlíme důsledky svého jednání natolik, jak bychom činili v off-line světě*“ (Černá 2013: 143), (Šmahel 2003: 80). K tomu se vztahuje také **anonymita** agresora, který má jistotu, že ho nikdo přes obrazovku neuvidí, a tedy ani nechytí (Deniz 2015: 660), právě to vede k tomu, že si agresor dovolí více, než kdyby jednal v běžném prostředí (Diamanduros 2011: 1). „*Z tohoto důvodu oběť často nemůže nijak účinně zabránit ani předcházet útokům. Nedostupnost či anonymita útočnicka je tak novou formou nabývání převahy* (Ybarra, Mitchell 2004; Heirman Walrave 2008 in Černá 2013: 58).

Z charakteristik účastníků je nejprůkaznějším faktorem věk, kdy je kyberšikana závislá na věku (Aisis 2010: 10). Šmahel dodává, že to jsou především děti v ranné pubertě, které mají více sklon, lhát a přetvářet se (Šmahel 2003: 32). „*Anonymita v kombinaci s přístupem a dostupností vede k pocitu svobody a disinhibici, která se projevuje v rychlejším tempu vlastního odhalení*“ (Beyers 2004: 158)²⁷. Tento věk lze upřesnit jako věkovou kohortu dětí mezi 9 a 14 lety (Martin 2005 dle Deniz 2015: 661).

Procesem viktimizace a jeho výsledkem – obětí v kyberšikaně se věnovaly výzkumy především Helweg-Larsen, Schütt, & Larsen 2012 a již zmíněná publikace Sourander et al., 2010 (Oksanen, Minkinen, Kaakinen, Rasanen 2016: 3). Gorzig a Macháčková uvádějí jako potvrzené faktory „*sociální nevýhody, psychické těžkosti a gender*“ (Gorzig, Macháčková 2016: 18). Pro *oběti* kyberšikany je charakteristické, že se jedná o osoby, které na internetu odhalují svou skutečnou identitu, což je pro agresory ideální k tomu, aby nad obětí získali kontrolu (Černá 2013: 63 - 64). Větší sklon kyberšikanovat a zároveň být kyberšikanovány mají dívky, což souvisí s jejich somatotypem (Dooley 2009: 5). *Agresori* kyberšikany mají především větší sebevědomí ve své schopnosti ohledně práce s informačními technologiemi (Walrave, Heirman 2011 in Černá 2013: 66). Což je potvrzeno jakosebevědomí oprávněné, neboť kyberšikana jako nepřímá agrese vyžaduje od agresora určitou sociální inteligenci, sociální sílu a schopnost manipulace (Kaukiainen et al., 1999 dle Yang Salmivisalli, 2013: 725).

²⁷ *anonymity combined with access and affordability leads to a sense of freedom and disinhibition which manifests itself in a faster pace of self disclosure.*

In suma (viz Příloha č. 3) jsou zde faktory prostředí – *off-line vztahy, vliv IT na děti, podstata kyberprostoru*, a faktory charakteristik účastníků – *charakteristiky obecné, charakteristika agresorů a charakteristika obětí*. Komponentami off-line vztahů jsou – odplaty a narušené vztahy. Vliv IT na děti spočívá v možnosti seberealizace dětí, a jako nedokonalá náhražka rodiny a off-line vztahů. Kyberprostor se vyznačuje přístupností, dostupností, anonymitou. Obecné charakteristiky zahrnují – věk, morální vývoj a socioekonomický status (SES). Pro charakteristiky agresorů jsou typické gender, SES a sociální inteligence. U charakteristik obětí to jsou gender, morální vývoj a SES. Z povahy těchto faktorů vycházejí podstatné znaky kyberšikany jako jsou **disinhibiční efekt, anonymita, a všudypřítomnost**.

3.3.4 Účinky

Hovoříme-li o účincích kyberšikany, primárním aspektem, který musíme zohlednit je prostředí, kyberprostor, kde se kyberšikana odehrává. „*Materiály a informace na internetu jsou však poměrně trvalé a velmi lehce šířitelné* (Heirman, Walrave 2008: Kowalski, Limber Agatston: 2008 in Černá 2013: 74). Že jsou snadno šířitelné znamená, že mohou tyto informace proudit kyberprostorem, aniž by je měl agresor, nebo oběť pod kontrolou (Vašutová 2010: 89). Tedy potenciální publikum (beystenders) je neomezené a dopad kyberšikany na oběť potenciálně nekončí. Proto obrázky a videa na internetu mají větší dopad na oběť než dopad tradiční šikany (Smith P. 2006: 2). Ale tato forma je nejméně častá [Smith, 2006 in Černá 2013: 85].

Mezi bezprostřední dopady kyberšikany patří okamžité reakce na kyberšikanu - vztek, smutek, bezmoc, strach sebeobviňování, a pláč (Sourander et al. 2010: Beran, Li. 2005: Dehue, Bolman Vollink 2008 in Černá 2013: 86). Tyto pocity mohou mít za následek destruktivní jednání oběti vůči ní samotné, jako je sebepoškozování, anorexie, bulimie apod. Jako známky působení kyberšikany na oběť se mohou objevit také aspekty v chování oběti - *náhlé ukončení práce s počítačem, proměnlivé chování a nálady, nervozita při čtení SMS nebo emailů, somatické potíže nebo nechut' či strach chodit do školy, příp. časté pobývání v blízkosti pedagoga, zhoršení školního prospěchu, rozčilenost, expresivnost nebo frustrace při odchodu od počítače, jedinec je ustrašený/smutný/apatický nebo nezvykle agresivní, poruchy spánku, noční můry*

(Člověk v tísní in Vašutová 2010: 99-100). Lze zahrnout také zvýšenou frekvenci užívání návykových látek [Sourander a kol., 2010 in Černá 2013: 89], a to jak paliativních, tak stimulačních.

Hinduja a Patchin upozorňují na nový termín cybersuicide – označuje se jím sebevražda jako přímá anebo nepřímá reakce na elektronickou agresi (Hinduja and Patchin, 2010 dle Waggoner 2013: 12). Na straně jedné jsou tyto případy marginální, na straně druhé jsou to právě tyto případy, kterými média potencionálně téma kyberšikany uvedou do politické agendy (Sabella, Patchin and Hinduja 2013 in Deschamps 2016: 50). Obdobné účinky, jaké má kyberšikana u obětí, má také u agresorů (Černá 2013: 92).

3.3.5 Rozsah

Rozsah kyberšikany je důležitý z hlediska klasifikace jevu jako sociálního potažmo veřejně politického problému, který by měla veřejná politika (vzdělávací politika) řešit. Na základě dotazníkového šetření 92 studentů ve věku 11–16 ze 14 škol v Londýně²⁸, Smith uváděl v roce 2006, že 22 % dětí se alespoň jednou stalo obětí kyberšikany (Smith P. 2006: 2). V roce 2013 naměřili v USA, že 6,9 % tamních dětí zažilo někdy kyberšikanu (Lessne, Cidade 2015: 21), pro týdní kyberšikanu uvádí hodnoty pouze 0,6 %. Kanadský výzkum Ipsos Reid uvádí postižených kyberšikanou 18 % dětí (Ipsos Reid 2012 In Deschamps 2016: 47). Průzkum EU kids online II v rámci populace školáků zemí devětadvacítky uváděl průměrnou kyberšikanu u dívek na 8 %, u chlapců na 6 %, přičemž výsledky v ČR byly lehce nad průměrem – dívky 11 %, chlapci 7 % (Gorzig, Macháčková 2016: 22).

Výskyt kyberšikany dle instrumentu, jímž byla provedena – prostřednictvím *mobilního telefonu (lživá, hanlivá SMS zpráva) – 68 %, chaty (ICQ, AOL, ...) – 30 %, e-maily – 29 %, komunitní sítě (Facebook, Libimseti) - 14 % - vzhledem k prudkému rozvoji sociálních sítí se dá předpokládat, že se bude zvyšovat* (Aisis 2010: 4). Pozdější výzkum, jenž se také soustředil na výskyt jednotlivých podob naměřil - 42 % (pomluva na sociální síti), 42 % (SMS), 40,6 % (zcizení účtu), 34,8 % (cyberstalking),

²⁸ A questionnaire was returned by 92 students aged between 11-16 years, from 14 different London schools (Smith P. 2006:2)

33 % (spam), 24,6 % (výhrůžky na sociální síti), 21,7 % (zveřejnění zahanbujícího obsahu), 17,4 % (ukradení identity) – (Czech L. 2015: 20). Čtyřicet procent těch, kteří se dopouštějí kyberšikany tak činí pro zábavu (Dooley 2009: 4). Z výzkumu na Hawaii vyplývá, že 48 % obětí zná agresora osobně (Mark 2009 in Deniz 2015: 660), tedy v případě dětí navštěvujících základní školy se nabízí, že to je škola, respektive školní třída odkud se agresor a oběť znají. To je důležitý poznatek pro apel na školní intervenci.

Pokud je počet dotčených kyberšikanou tak malý, jak je, tak je otázkou, jestli má tento problém nějakou výzkumnou či politickou hodnotu (Lane 2011: 1810). „*Často ale politiky a sociální hodnoty hrají větší roli než evidence problému*“ (Bardwell 1991: Dery 2000 in Deschamps 2016: 49)²⁹. To je v zahraničí i případ kyberšikany. Nad to, kyberšikana dosahuje takové míry, že učitelé, školní úředníci a právní zástupci ve vzdělávacím systému vzali tento fenomén v úvahu (Lane 2011: 1795). Dle Yilzmana považují kyberšikanu učitelé dokonce za problém velmi vážný (Yilzman 2010 dle Holla 2012: 175). Toto je dalším důležitým zjištěním, které poskytne možnost apelovat na řešení situace, neboť aktéři vzdělávací politiky, včetně dětí považují za problémový tento jev i při tak malé prevalenci.

²⁹ Often politics and social value play a greater role than evidence in the problem definition stage (Bardwell 1991: dery 2000 in Deschamps 2016: 49)

3.3.6 Kyberšikana skrze teorii morálního vývoje Lawrence Kohlberga a teorii vnitřního konfliktu skupiny Turnera a Tujfala

Jak bylo prokázáno sekundárními daty v průběhu deskresearch kyberšikana je svázána svědkem, který je jedním z faktorů, který zvyšuje potenciál jejího vzniku. Toto období je vymezeno 4. až 5. Třídou. Právě tady teorie morálního vývoje, je zde platnou, neboť kyberšikana je v tomto pojetí výslednicí, chování jednotlivce, kdy zkouší budování vlastní identity – identit, zkoušení asertivity, hry s pravdou demagogií a lží. Tato doba zkoušení je znakem přelomu z fáze předkonveční do konveční fáze. V této fázi morálního vývoje se člověk orientuje na konformitu, na řád a vymezující zákony. Aby si ověřil, že takové principy platí, snaží se je neadekvátními způsoby chování otestovat ³⁰. Dle této teorie tedy není úplně adekvátním přístupem motivovat jednání jedince skrze tresty a odměny (i když trestu se prakticky vyhnout nelze). Proto je nutné motivovat jedince skrze možnost prosadit se v kolektivu, a to, aniž by použil některý z „ověřovacích“ postupů.

Teorie konfliktu ve skupině naproti tomu vysvětluje způsob, kterým dochází k ostrakizaci jedince z kolektivu, kdy zachází až do vyústění v podobě konfliktu fyzického. Kyberšikana je v perspektivě této teorie způsobem, kterým je jedinec v kolektivu zdiskreditován, tedy označen jako nežádoucí. Tady se teorie doplňují v tom smyslu, že oběť kyberšikany, v kolektivu školní třídy není vnímána pozitivně ale negativně, jako ten kdo je horší, kdo špatný. Morální pravidla skupiny školní třídy a školy se tak rozcházejí, a nastává jakási morální smyčka, obrat. Je tedy třeba intervence zvenčí, která smyčku rozmotá tím, že oběť v kolektivu rehabilituje a agresora naopak zdiskredituje., ve smyslu označení jeho chování jako nevhodného. Právě tím, že se jedná o jev sociální, skupinový není náprava jednoduchou. To značí nutnost intervence, zaměřené na celou skupinu, a která bude vedena v principu smysl terapie a stimulace.

³⁰ Pozn aut. Což může trvat celou adolescenci

3.3.7 Kyberšikana učitelů

Stále častěji se účastníky šikanování se stávají i učitelé (Holla 2012: 167). Mnoho studií (e.a., Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009) dokládá, že se pedagogové stali terčem šikany (Kauppi, Parholla 2012: 1060). Ostatně již v 70. letech minulého století studenti skrze hluk, nerespektování učitele a nevhodné chování byly zdrojem stresu učitelů (Kyriacou, Sutcliffe, 1978). *Dnešní dospívající nechtějí být a priori poslušní, chtějí být hlavně dobří, takže se snaží poukazovat na špatnosti kolem sebe. Pokud k tomu volí drsnější, či dokonce vulgární způsoby odpovídá, to spíše obecnému trendu.* (Mleziva 2010: 8). To potvrzuje Holla, kdy negace učitelů ze strany žáků a studentů je daná celospolečenským kontextem v poklesu morálky a rozvojem technologických médií (Holla 2012: 169–170). Pokud studenti šikanují učitele, je to situace, kdy nižší status šikanuje ten vyšší status (Kauppi, Parholla 2012: 1061).

Učitelé jsou šikanováni nejčastěji formou kyberšikany, neboť ta není signifikantně přímým útokem na učitele, jako klasické formy šikany, za které by mohly být děti ihned potrestány. Tato obrácená nerovnost je způsobena právě tím, že v rámci dimenze kyberprostoru jsou si aktéři ekvivalentní. Podle Hollé lze identifikovat dva hlavní způsoby kyberšikany – tedy jako přímý útok, nebo útok zprostředkovaný (Holla 2012: 171). Kauppi a Parholla uvádí, že „se jedná nejčastěji o kyberšikanu skrze email, telefonní hovory, a textové zprávy, a několik z učitelů je kyberšikanováno také umístěním obrázků a videí na internet (Kauppi, Parholla 2012: 1060)³¹. Z tohoto výčtu prostředků dávají Kopecký a Szotkowski důraz na útoky skrze mobilní telefon (Kopecký, Szotkowski 2016: 7). Až nekriticky populární kyberšikanou je filmování učitele v hodině a následné umístění tohoto videa na internet. Kopecký a Szotkowski (2016: 2) tento způsob kyberšikany nazývají jako „cyberbaiting“. „Oběťmi některého z projevů kyberšikany se stalo 21,73 % (1118 z 5136) oslovených pedagogů“ (Kopecký, Szotkowski 2016: 6). Dle údajů NAUWT u více jak poloviny učitelů, kteří byli šikanováni, se objevily zdravotní a psychické následky (Holla 2012: 73).

³¹ teachers had been bullied by means of e-mail, telephone calls, and text messages; and a few teachers had been cyberbullied over the Internet (e.g., by the posting of abusive texts or images (Kauppi, Parholla 2012: 1060)

Průzkum Aisis zjistil od žáků, že 6 % z nich zná případ kyberšikany učitele na jejich škole, 7 % slyšelo o případu z jiné školy a 32 % dětí slyšela o nějakém případě tohoto jevu skrze média (Aisis 2010: 7).

„Nejčastěji využívají učitelé strategie zaměřené na přímé odstranění či zablokování závadného obsahu z internetu – ty tvoří více než pětinu (22 %) všech strategií, které se k útoku využívají“ (Kopecký, Szotkowski 2016: 13). V budoucích studiích by se měli výzkumníci věnovat komunikačnímu chování a interpersonální komunikačním schopnostem učitelů při práci se studenty, a rozvoji jejich vztahů se studenty, jako možným faktorem vysvětlujícím šikanování učitelů (Kauppi, Parholla 2012: 1066)³². Oproti šikaně je kyberšikana charakteristická tím, že obětí jejího jednání se stávají také pedagogové, kantoři. Jestliže, kyberšikana mezi žáky zasahuje do vzdělávacího procesu tvorbou nerovností, pak kyberšikana učitelů útočí již na úředníka vzdělávacího systému, čímž tento proces přímo napadá. Právě to je jedním z důvodů, proč se kyberšikana dostává do politické agendy. Jedná se jak o apel k řešení kyberšikany na základních školách, tak jednu z hlavních charakteristik problému v prostředí základních škol.

3.3.8 Kyberšikana souhrn

Kyberšikanu lze charakterizovat jako „sociální problém harašení, zastrašování, šikany a neopodstatněné agrese, používající digitální přístupy, kterými jedna nebo více osob způsobí jiné osobě-oběti, buď vleklé časem nebo krátkodobě, ale kterým účinek harašení zůstane a jsou exponenciálně rozptýlené, a oběť se nemůže rychle účinně bránit“ (Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Calmaestra, Ortega, & Mora-Merchán, 2008; Campbell, 2005; Smith et al., 2008; Smith, Smith, Osborn, & Samara, 2008; Tokunaga, 2010; Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011 In Ruiz, Núñez 2012: 604 - 605). Indikace výskytu je spjata s příchodem moderních technologií. S rostoucí přístupností a dostupností těchto technologií dětem, pronikl také do školní třídy. Kyberšikanu lze

³² In future studies, more attention should be paid to teachers' communication behaviour and interpersonal communication skills when working with students, and to the development of their relationships with students, as possible factors explaining the bullying of a teacher by students. (Kauppi, Parholla 2012: 1066).

klasifikovat, buď podle nástroje anebo podle způsobu. Kdy mezi instrumenty patří textové zprávy, obrázky videa, telefonní hovory, kyberšikana skrze email, kyberšikana na chatu, dále skrze webové stránky apod. (Smith P. 2006: 1), a způsoby zahrnují - flaming (rozohňování), - harrasment (obtěžování), - denigration (pomlouvání), - impersonation (vydávání se za někoho jiného), - outing and trickery (odhalení a podvod), - exkluze (vyloučení), - cyberstalking (pronásledování), - happy slapping (veselé fackování), - cybergrooming (vydávání se za někoho jiného na internetu za účelem osobní schůzky vedoucí k obtěžování) (Vašutová 2010: 83 – 88). Uvedené formy kyberšikany jsou analogické k přestupkům a trestným činům. Kyberšikana je bezkontaktní formou agrese a její účinky jsou především psychické - *vztek, smutek, bezmoc, strach sebeobviňování, a pláč* (Sourander jako., 2010: Beran, Li.2005: Dehue, Bolman Vollink 2008 in Černá 2013: 86). Specifikem kyberšikany je, že obětí i agresorem se může stát kdokoli, bez ohledu na to, jak silnou má pozici v off-line světě, tedy učitele nevyjímaje. Skrze působení na žáky, tak potenciálně učitele, tvoří kyberšikana nerovnosti ve vzdělávání a významně narušuje vzdělávací proces (výkon vzdělávacích politik). Rozsah kyberšikany je těžce měřitelný, protože nejsou ustálené definice toho, co kyberšikana je, není dána jednotná věková kohorta, ani jednotná otázka po frekvenci jevu. Z dosud známých dat vychází prevalence roční zkušenosti 15 % (Modecki 2014: 607), 6 % (LSE 2015: 2). V České republice zkušenosti 10 % v ČR (AISIS 2010), respektive 7 % (Haddon, Livingstone et al., 2014: 15).

3.3.9 Komparace šikany a kyberšikany

I když lze generalizovat, že internet násobí efekty šikany (Chang 2010: 516), komparace šikany a kyberšikany je nutná ze dvou souvisejících důvodů. Za prvé ukáže podobnost a rozdílnost těchto fenoménů, tedy do jaké míry lze přistupovat k těmto jevům jako k problémům, a za druhé ukáže do jaké míry lze aplikovat stejné postupy při jejich řešení. Komparace je založena poznatcích předchozích částí a zaměřena na sledování aspektů - *hromadnost, společenská závažnost, opakování, nepoměr sil, faktory vzniku, účinky*.

Nepoměr sil je v tradiční šikaně dán rozdílem fyzických nebo sociálních schopností agresora a oběti. Kdy nejvíce signifikantním je nepoměr fyzických sil, který je násoben počtem asistentů agresora. Naproti tomu kyberšikana (krom happyslapingu), jako nepřímý kontakt, eliminuje faktor fyzických sil. Konceptualizace a detekce nerovnosti sil je u kyberšikany více komplikovanou než u šikany [Dooley 2009: 3]. Z charakteristiky kyberprostředí pak vyplývá, že agresorem kyberšikany se může stát kdokoli (na rozdíl od šikany), což je zaručeno eliminací jak fyzické síly, tak klasické hierarchie (dominance-submisivita). Tedy agresorem kyberšikany se může stát i ten, kdo by v případě šikany tradiční byl slabším (Dooley 2009: 5). To je také důvod, proč se kyberšikana dotýká toliko dívek a učitelů.

Společenská závažnost nabývá u obou jevů značné intenzity. Jak tradiční šikana, tak kyberšikana svou skutkovou podstatou naplňují podstatu trestných činů. Pokud je společenská závažnost hodnocena restrikcemi za tyto trestné činy, pak restrikce u extrémních forem tradiční šikany bývají přísnější nežli u jakékoli formy kyberšikany. Nicméně je třeba také zohlednit, že u kyberšikany je daleko menší kontrola jejího vzniku a působení než u tradiční šikany.

Opakovatelnost je základním předpokladem při definování šikany. Kontrola agresora nad obětí musí být neustále připomínána. Na rozdíl od tradiční šikany kyberšikana používá internet a zejména sociální sítě, a je mnohdy jednorázovým aktem, kde je zárukou kontroly agresora nad obětí trvalost dat umístěných na internet, jejich všudypřítomnost a možnost aktualizace účinku.

Hromadnost tradiční šikany je dominantní, její zastoupení v populaci 35 % (Modecki et al. 2014: 607), cca 40 % v ČR (Minimalizace šikany (online) cit 2.12.2016)) je větší než zastoupení kyberšikany 6 % (LSE 2015: 2), respektive ČR 7 % (Haddon, Livingstone 2014: 15). To má tři důvody, za prvé výskyt kyberšikany je závislý na faktorech vlastnictví technologií a věku, za druhé míra identifikace kyberšikany je ovlivněna komplikacemi rozpoznání ze strany škol, a za třetí normy nastavené v kyberprostoru dovolují extrémnější formy projevu, které jsou tam zcela normální a tolerance k tomu je tedy vyšší než v prostředí základních škol (Černá 2013: 60). Avšak šikana a kyberšikana se ve většině případů překrývají (Černá 2013: 48).

Faktory vzniku jevů šikany a kyberšikany jsou parciálně identické. Zatímco tradiční šikana má mnoho faktorů, které vedou k jejímu vzniku, jako jsou *osobnostní rysy účastníků* (Kolář 2001: 84), *školní prostředí a působení pedagogů na studenty* (Bester & du Plessis, 2010 In Deniz 2015: 659), *diversita hodnot* (Jedlička a kol. 2015: 37), u kyberšikany se jedná především o *vliv IT na děti, podstata kyberprostoru, parciálně off-line vztahy* a faktory charakteristik účastníků – *charakteristiky obecné, charakteristika agresorů a charakteristika obětí*. Kyberšikana je méně závislá na prostředí školy a vztahů mezi žáky, na druhou stranu vliv prostředí kyberprostoru je velmi silný. K kyberšikaně je na prostředí ale závislá více. Jev tradiční šikany je však více závislý na lokaci.³³ Motivace vedoucí k agresivnímu jednání jsou podobné. „U obou typů chování byly nejčastěji uváděnými důvody pro agresi získání pozornosti druhých, cítit se sám/a lépe, prosadit se a zasednout si na někoho, kdo je jiný než ostatní. Agresoři tradiční šikany spíše chtěli něco od oběti získat (tedy klasický případ šikany/agrese přímé) či chtěli rozesmát ostatní. Důvod pro kyberšikanu pak byly cítit se sám/a lépe... (Černá 2013: 32). Přesto tu dvě difference existují, prvou je motivace agresora u tradiční šikany vzhledem a jednáním oběti, zatímco v kyberšikaně je tento faktor eliminován. „V realitě má člověk téměř neomezené pole možnosti chování, pomocí nichž může projevit agresi. Může na svou oběť nejen mluvit ale může svému hlasu dát intonaci, použít gest mimiky či přímo fyzické inzultace“ (Šmahel 2003: 81). Naopak u kyberšikany se objevuje faktor pomsty, kdy kyberšikana bývá nezdědkou odplatou oběti tradiční šikany agresorovi způsobem, který to dovoluje.

³³ Pozn. aut. Rozdíl mezi lokací a prostředím je, že lokace je konkrétním místem v prostoru, zatímco prostředí je typ takového prostoru.

Rozdíl v **účincích** lze detekovat ve způsobu, míře a lokaci. Tradiční šikana má širší diversitu účinků - nabývá více forem, tato rozdílnost platí předně v dimenzi fyzických účinků. Kyberšikana sice působí především na psychiku, ale účinky (působení na jedince) se mohou kdykoli aktualizovat. Publikum tradiční šikany je omezeno na lokaci, kde se tradiční šikana odehrává (třída, škola), zatímco publikem kyberšikany je potencionálně každý v kyberprostoru. Tradiční šikana je vymezena místem, kde se agresor setkává s obětí. Oproti tomu před účinky kyberšikany není skrytí, „*nebezpečí kyberšikany spočívá v tom, že je oproti klasické šikaně invazivnější*“ (Vítečková 2009: 9). Dle Smithe (Smith P. 2006: 2) jsou z těchto důvodů účinky kyberšikany palčivější.

Jak je níže vidět, v řadě komponent jsou jevy rozdílné, ač podstata jevů je podobná.

	Šikana	Kyberšikana
Hromadnost	cca 40%	cca 6 - 8 %
společenská závažnost	trestné činy a přestupky větší restrikce	trestné činy a přestupky menší restrikce
Opakovatelnost	nutné opakování skrže činy agresora	opakování není nutné aktualizace v kyberprostoru
faktory vzniku	zisk, nuda, moc	nuda, pomsta
Účinky	širší spektrum, méně intenzivní méně stálé méně veřejné	užší spektrum, více intenzivní, více stálé, více veřejné

3.3.10 Možné souvislosti tradiční šikany a kyberšikany

Jestliže předchozí část ilustrovala rozdílnost kyberšikany a šikany, pak tato část nastiňuje podobnost těchto fenoménů, respektive jejich možnou syntézu. Z důvodu, že tradiční šikana je již etablovaným veřejně politickým problémem, nejenom v resortu školství. S proměnnou (školního) prostředí se proměňují i formy patologických jevů jako je šikana (Vašutová 2010: 75, Waggoner 2013: 12). V této souvislosti lze referovat právě k ICT a jejich přístupností a dostupností dětem základních škol, které dětem umožňují být kyber-šikanovány i kyber-šikanovat (Kohout 2008: 26 dle Vašutová 2010: 88). Z tohoto pohledu geneze lze vidět kyberšikanu jako součást tradiční šikany. Někteří označují kyberšikanu jako nový patologický jev, jiní míní, že se jedná o novou formu již známého fenoménu tradiční šikany (Černá 2013: 59). Ale podle Kolář mimoškolní šikana (jakou je také kyberšikana) má významný vztah ke škole a proto by její škola měla řešit (Kolář 2001: 199). Často je kyberšikana se školní šikanou koreluje, také proto by škola měla kyberšikanu řešit, i když se tento jev neodehrává přímo ve škole (Cross et al., 2009: Dooley, Pyzalski, Cross 2009: Riebbel Jager Fischer 2009 in Černá 2013: 133), ale „pouze“ tam působí.

Zde stojí sekvenci doplnit, že vztahy mezi žáky nejsou konstruovány pouze v off-line světě, ale též v kyberprostoru, dopad destruktivního jednání na oběť se v konečném důsledku objevuje v off-line světě, a tedy i ve škole, proto je záhodno, aby se tomu škola věnovala. O symbióze a propojenosti těchto jevů vypovídá také motiv kyberšikany jako odplaty za šikanu tradiční, kdy kyberprostředí umožňuje bezkontaktní komunikaci (Černá 2013: 66). Skupinu těch, kdo byli šikanováni a zároveň sami šikanu iniciovali, Yang a Salmisvalli nazývají bully-victims (šikanující oběti), kdy se jen vzácně jedná o dívky (Yang Salmisvalli, 2013: 734). Souvislost tradiční šikany a kyberšikany spočívá především ve konexi světa školní třídy (školy) se světem kyberprostoru skrze vztahy žáků, kteří v obou prostředích tyto vztahy realizují jako komunikaci. Tedy jak tradiční šikana, tak kyberšikana se v konečném důsledku projevují ve školním prostředí, kde narušují vzdělávací proces. Dalším spojením je, že mnohdy jsou případy kyberšikany odplatou za tradiční šikanu.

Podobnost se je charakteristická zejména tím, že kyberšikana, působí ve školním prostředí, a jako reakci na tradiční šikanu, což parciálně explánuje pojem bully-victims.

3.4 Prevence a možná řešení kyberšikany

Intervence vůči jevu kyberšikany má dva aspekty – prvním je zaměření na blokaci a eliminaci výskytu – čili prevenci -, druhý aspekt spočívá v pomoci obětem již probíhajícího jednání – tedy pomoc. Bude představena nejdříve (ideální) prevence, poté intervence v podobě (ideální) pomoci. Boj proti šikaně je jako boj proti mafii, jedná se také o organizovaný zločin, kdy sekundárním cílem strůjců děje je uzmutí dominantní pozice ve skupině, kdy moc (ovládání konformity skupiny) je cestou i primárním cílem iniciátora takového jednání. *Někdy se přihlížející proti probíhající šikaně otevřeně vystoupí a odsoudí toto jednání v rámci skupiny. Podobná reakce je jedním z nejsilnějších faktorů bránících jejímu dalšímu pokračování a šíření“* (Černá 2013: 70). Zabývat se kyberšikanou, ať už jako rodič, pedagog, škola nebo politik je komplikované, protože v jednom z prostředí jev vzniká (kyberprostor), ale působí ve dvou (kyberprostor a školní třída).

3.4.1 Prevence

Škola vychovává žáky v širších občanských souvislostech, ale rodinnou výchovu nahradit nemůže (Jedlička a kol. 2015: 43). Proto by na děti měli působit primárně rodiče a sdělit jim, že kyberšikana je nesprávné jednání (Černá 2013: 98), ale informativní postup rodičů je pouze mandatorní položkou prevence. Protože je pedagog omezen ve svém působení a škola nemá toliko způsobilosti a vlivu, je třeba, aby při prevenci kyberšikany také rodiče dětí byli interesováni proaktivně. Problémem je, že samotní rodiče by potřebovali být vzděláváni v oblasti IT. Hranice mezi dětmi a dospělými je zde velmi široká (Chang 2010: 527)³⁴. *„Zaměření se na vzdělávání rodičů dětí o rizicích, která dětem hrozí při užívání internetu, včetně možnosti dětem stanovit pravidla, je další možností aktivní prevence“* (Diamanduros 2011: 3)³⁵.

³⁴ *One problem is that many parents may themselves need education. The gap in technical prowess between parents and children could be very wide.* (Chang 2010: 527)

³⁵ *Teaching parents about Internet safety and helping them establish rules for Internet use is another way to play an active role in the prevention of cyberbullying.* (Diamanduros 2011: 3)

Školy, které se systematicky nevěnují prevenci a potencionálnímu řešení problému šikany a kyberšikany, tento problém podceňují (Kolář 2001: 20), nicméně se často stává, že se škola od těchto jevů distancuje (Černá 2013: 99). Především je třeba ve školním řádu definovat kyberšikanu a sankce za její realizaci (Holla 2012: 176), další vrstvou je definovat taková pravidla v rámci třídy (Vališová 2002: 113), tak, aby žáci měli pocit, že dodržují „svá“ pravidla. Na základě tohoto vymezení by škola měla jednat adekvátně v dalších krocích. Například by „škola měla nechat propadnout nebo vyloučit žáka, který se podílí na harašení, ohrožení, zastrašování mířenými na osoby školy nebo studenty“ (Smith S. 2013: 591)³⁶. Jedním z prvoplánových nápadů je zákaz technologií v prostředí školy, bývá však z podstaty problému neflexibilní (Hu, 2013 dle Waggoner 2013: 12) a neúčinný (Černá 2013: 99). Mírnějším je návrh Kubase v podobě sledování žáků a blokace stránek při práci na školní IT (Kubas 2011: 17), ale má stejné nevýhody. Mezi ty lepší strategie patří v obecném znění propagace toho, co kyberšikana zahrnuje a jaký má efekt na ostatní děti (Diamanduros 2011: 2). Dalším návrhem je využít oblíbenosti komiksu a pomocí zahrnutí tohoto druhu literatury do osnov, nabídnout takové příběhy, které by žákům a studentům, ukázaly kyberšikanu jako špatnou věc (Diamanduros 2011: 3). Konkrétní doporučení škoře podává Aisis (Aisis 2010: 13), nutnost vzdělávat učitele a spolupracovat také s IT pracovníky, obeznámit žáky, co kyberšikana je, a jak mezi sebou vzájemně jednat. Kolář tato ustanovení prevence šikany a kyberšikany upřesňuje „společné vzdělávání a supervize všech pedagogů“ (prostřednictvím užšího realizačního týmu (ředitel, zástupci třídních učitelů z 1. a 2. stupně, metodik školní prevence, metodik programu školy podporující zdraví, řešitel projektu), to by mělo zahrnovat aktivity jako jsou - zmapování situace a motivování pedagogů pro změnu - společný postup při řešení šikanování (šest skupin základních scénářů) – prevence v třídních hodinách - prevence ve výuce - prevence ve školním životě mimo vyučování, - ochranný režim (demokraticky vytvořený smysluplný vnitřní řád, účinné dozory učitelů) - spolupráce s rodiči, - školní poradenské služby - spolupráce se specializovanými zařízeními -vztahy se školami v okolí“.

³⁶ „Schools may also suspend or expel a student for engaging in “harassment, threats, or intimidation, directed either towards school personnel or towards students.” (Smith S. 2013: 591)

Pedagog je v prevenci a pomoci při výskytu kyberšikany tzv. key-actor. Ideální pedagog by měl umět zastávat řadu funkcí, jako jsou – diagnostická (sledování kolektivu), poradenská (poskytnutí rad žákům), informační (poskytnutí informací rodičům dítěte, jak o jeho studijních výsledcích, tak hlavně pozici v kolektivu školní třídy a všeobecně o chování žáka), konzultační (poskytnutí rad rodičům dítěte) a koordinační (sdílení zkušeností a problémů v rámci pedagogického sboru) (Muhlpachr 2008: 74). Kolář to konkretizuje jako nutnost pedagoga zastávat více povolání, bude nucen stanovit strategie pro šetření kyberšikany a garantovat pomoc oběti, což vyžaduje také určitou dávku vcítění pedagoga do situace, v níž se žák (kolektiv) nachází (Kolář 2001: 108). Při působení na žáky využívají pedagogové následující strategie - *verbální pacifikační strategie, fyzické přiblížení k žákovi, rozděl a panuj (divide and conquer), diktování textu, vyvolávání žáků za trest* (Dvořák 2011: 233), ty však nebývají v případě kyberšikany efektivní, navíc zvyšují riziko, že se stane obětí i pedagog. Nelze ani hodnotit - sankcionovat žáka za chování mimo školu, jak tomu bylo do roku 1991 (Dosoudil 2009: 8). Na základě výše zmíněných skutečností se lze domnívat, že jen dvěma směry vedená prevence, totiž jak od škol, tak rodičů, může být úspěšnou (Lane 2011: 1805)³⁷. Je tu předpoklad, že kooperace více aktérů by mohla přinést nové způsoby prevence kyberšikany i technologických řešení (Černá 2013: 138). Taková sociální akce si žádá podporu celé komunity (Riuz, Núñez: 2012: 604).

Při řešení kyberšikany je škola zároveň sociálním prostředím a zároveň institucí. Jako sociální prostředí je formována aktéry, kteří v tomto prostředí jsou, kvalitou a strukturou jejich vztahů. Zde hovoříme především o pedagozích a žácích. Jako instituce je škola součástí vzdělávacího systému, který skrze působení škol zajišťuje proces vzdělávání. Pro prevenci a pomoc při výskytu kyberšikany je důležité zmínit, že kyberšikana je problém velmi složitý, a proto je záhodno jej řešit skrze spolupráci více aktérů (Černá 2013: 127). Pokud je třeba řešit kyberšikanu v intencích sociálního prostředí, tak pro systematičnost a efektivitu je třeba ustanovení koncepce pro tuto problematiku vrcholnými aktéry vzdělávací politiky, kteří mohou koordinovat činnost ostatních aktérů vzdělávací politiky tak, aby bylo možno problém efektivně řešit.

³⁷ Therefore, a twopronged prevention program dealing with Internet abuses directed toward both parents and school officials would be most effective. (Lane 2011: 1805)

To zahrnuje i tichý předpoklad, že kyberšikana je součástí politické agendy (vzdělávací politiky), a zaujímá tak významné postavení, aby byla aspirace problém řešit. I když pedagogové nejsou prozatím veřejnými činiteli, jako součást vzdělávacího systému jsou v podstatě příslušející k MŠMT jako nepřímí zaměstnanci. Proto jsou to pedagogové, kdo má největší váhu při apelu po řešení problému. Jak dokládá Dvořák jsou to právě pedagogové, kdo volá po systémové změně (byť kyberšikana je jen malou součástí) (Dvořák 2011: 280). A to navzdory faktu, že škola zahrnuje i jiné, mnohdy kompetentnější aktéry, kteří by se měli iniciovat. „*Kyberšikana představuje výzvu vládám, v tom smyslu že zahrnuje chování, které může být bráno některými skupinami jako sociálně akceptovatelné*“ (Deschamps 2016: 54)³⁸. O’Railly a O’Neill považují dokonce za povinnost vlády zajistit dětem bezpečné prostředí pro jejich rozvoj, zahrnující i online prostředí. Proto by vláda měla ustanovit takové politiky, koncepce, jež by informovaly o nebezpečích internetu (O’Railly, O’Neill 2008: 47)³⁹. V mnoha případech iniciativy proti kyberšikaně jsou updatované současné intervence proti šikaně, to ale může mít za následek neefektivní vrstvení efektů instrumentů (Howllet 2009 In Deschamps 2016: 62).

Právě koncepce prevence kyberšikany má v současné době největší deficity. Pro policy makery se jedná se však o multidimenzionální, neuchopitelný a apolitický problém (Deschamps 2016: 49). Disfunkci paternalismu ze strany základních škol ohledně kyberšikany je třeba napravit skrze věnování se tomuto problému a pokusem ustanovit mezi dětmi normy, jak se v kyberprostoru chovat (Panáček, Žáková 2009: 90). „*Zároveň by měla politika zahrnovat proaktivní prvky ke komunikaci hodnot ohleduplnosti a respektujícího chování mezi studenty, tolerance, bezpečí a opatřujícího prostředí k promoci zdravého rozvoje*“ (Cassidy and Jackson 2005 in Chalmers, Campbell. 2016: 93)⁴⁰. Při tvorbě koncepce se dá postavit systém proti kyberšikaně,

³⁸ Cyberbullying presents a challenge to governments in the sense that it involves behaviours that may be considered socially acceptable for some groups (Deschamps 2016: 54)

³⁹ *It is the duty of government to ensure that all children grow up in a safe environment. That includes the virtual environment of the Internet. Governments must adopt policies that ensure that children are properly educated about the dangers of the Internet* (ORailly, Oneill 2008: 47).

⁴⁰ „*The policy should also include proactive elements to communicate the value placed on caring and respectful behaviour between students, tolerance and a safe and nurturing environment to promote healthy development*“ (Cassidy and Jackson 2005 in Chalmers, Campbell. 2016: 93)

buď ustanovením nových norem, jako je například NSSF (Cross, Epstein et al. 2011) Chalmers, Campbell 2016: 94), nebo na použití aktuálních norem skrze instrumenty trestního a školského práva (Deschamps 2016: 45), anebo přenechat tvorbu koncepce na občanském sektoru.

Na jedné straně, při jakékoliv intervenci do komunikačního procesu mezi lidmi ze strany státu, přichází námitka, že jde o cenzuru, a že se tím ohrožuje právo svobody projevu, například v Americe první dodatek Ústavy (Lane 2011: 1797), nebo všeobecně Úmluva o právech dítěte (č. 104/1991 Sb.). Na druhé straně „*je třeba si uvědomit, že neexistuje absolutně účinná obrana proti kyberšikaně*“ (Vašutová 2010: 101), ilustrativně Austrálie má jeden z nejpropracovanějších a nejpodloženějších preventivních systémů, ale výskyt kyberšikan je na analogické levelu jako v jiných zemích (Chalmers, Campbell 2016: 95).

3.4.2 Pomoc

Základní školy, jako aktéři vzdělávací politiky, jsou postaveny před velice komplexní otázkou, jak a zda jev kyberšikanu řešit (Waggoner 2013: 17). Nicméně z funkcí, které by škola měla zastávat, vyplývá, že otázka „zda“ je pouze řečnická. Což je v praxi doloženo opatřením „školského“ zákona č. 561/2004 Sb., zněním Úmluvy o právech dítěte zákon č 104/ 1991 a metodickým pokynem MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Současně stanovit hranici mezi tím, zda kyberšikana mezi žáky vzniká v lokaci školy či nikoli, je bezpředmětné, neboť se tento jev kyberšikanu odehrává v kyberprostředí (Wisniewski in Lane 2011: 1806-1807), zároveň je základní škola hlavní lokací, kde se kyberšikana mezi žáky v rámci off-line prostředí projevuje. Toto působení zásadně zasahuje do vzdělávacího procesu (Dosoudil 2013: 36). Nezřídka bývá kyberšikana spojena s tradiční šikanou, proto i když kyberšikana vzniká mimo školu, měla by škola tento problém řešit (Cross et al., 2009: Dooley, Pyzalski, Cross 2009: Riebbel Jager Fischer 2009 in Černá 2013: 133).

Ostatně, např. „v Austrálii (Katz et al. 2014) jsou školy hlavními aktéry, které reportují situaci s kyberšikanou dalším aktérům. Také v Británii je školám doporučeno zahrnout problémy šikany a kyberšikany, které se vyskytují (ze své podstaty) i mimo školu, do agendy vzdělávacích institucí implikující odpovědnost škol za řešení těchto jevů“ (Chalmers, Campbell 2016: 92 - 93)⁴¹.

Prvním krokem je **rozpoznání** kyberšikany, než je možno ji řešit. Jen zřídka existuje přístup k důkaznímu materiálu kyberšikany, neboť je ukryt v dimenzi internetu, kam moc ani způsobnost školy nesahá. Škola může odkrýt jen ty důkazní materiály, těch aktů kyberšikany, jež se odehrály skrze školní IT. Proto chce-li s kyberšikanou bojovat, musí sledovat její účinky v kolektivu školní třídy. Takové sledování je značně obtížné a vyžaduje velkou sensitivitu zúčastněných. Mezi nepřímé ukazatele kyberšikany, účinky při působení na oběť, patří - *náhlé ukončení práce s počítačem, proměnlivé chování a nálady, nervozita při čtení SMS nebo emailů, somatické potíže nebo nechut' či strach chodit do školy, příp. časté pobývání v blízkosti pedagoga, zhoršení školního prospěchu, rozčilenost, expresivnost nebo frustrace při odchodu od počítače, jedinec je ustrašený/smutný/apatický nebo nezvykle agresivní, poruchy spánku, noční můry* (Člověk v tísní in Vašutová 2010: 99-100).

Pokud se dítě stane obětí šikany, kyberšikany nezřídka tuto skutečnost před rodiči zatají, i když jsou rodinné vztahy ideální (Kolář 2001: 165). Záleží tedy na celkovém přístupu rodičů, jak a jestli s dítětem komunikují. Pokud na kyberšikanu přijdou, častým řešením bývá blokáce přístupu k IT. Ač je toto řešení účinné pro vznik kyberšikany, na dopady má menší efekt, pokud jsou agresor a oběť z jedné školy, třídy. Škola by měla být jedna z prvních věcí, na níž by se rodiče měli zaměřit při pomoci dítěti (Černá 2013: 128).

⁴¹ Indeed, Katz et al. (2014), who examined responses to cyberbullying incidents in Australia, found that schools were the main context for the reporting of cyberbullying, distinct from reporting to community or policing organisations. Similarly, schools within the UK are advised to incorporate bullying and cyberbullying incidents that occur beyond the school premises and outside of the school hours in their anti-bullying policies, as these incidents are said to be the responsibility of the school (Smith et al. 2012). (Chalmers, Campbell 2016: 92 - 93)

Dalším krokem je *posouzení* situace kyberšikany a dopadu jejich účinků ve školním kolektivu a vzdělávacím procesu. Ilustrativně vhodnou metodou je nenápadná sondáž mezi studenty (Vašutová 2010: 102). Při identifikaci šikany a kyberšikany je třeba se soustředit na tyto aspekty a podle nich situaci vyhodnotit - *chování spolupráce, vztahy, - celkovou atmosféru, - závažnost a četnost agresivních projevů, - dobu, po kterou šikanování trvalo, - počet obětí a agresorů* (Kolář 2001: 111-112). U tradiční šikany v průměru dokážou pedagogové rozeznat 87 % případů (Khawar, Malik, Batoool 2015: 27), pro kyberšikanu taková data neexistují, lze se však domnívat, že hladina rozpoznání bude o mnoho nižší. Jak již bylo uvedeno kyberšikana a šikana jsou podobné patologické jevy, mezi kterými je kauzální vztah, nicméně mají svá specifika, a proto k řešení těchto jevů nelze přistupovat do detailu identicky.

Je nutné rozlišit lehčí a těžší formy šikany, tedy to, do jaké míry se dopady účinku objevují v celé skupině (školní třídě), neboť náročnost řešení se tak liší (Kolář 2001: 44). Doubrava definuje tyto položky pro lehčí případy „*rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili a s oběťmi, - nalezení vhodných svědků, - individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky, - zajištění ochrany obětem, - rozhovor s agresory*“ (Doubrava 2009: 13), a následující kroky pro těžší případy „*Překonání šoku pedagogického pracovníka a bezprostřední záchrana oběti, domluva pedagogických pracovníků na spolupráci a postupu vyšetřování, - zabránění domluvě agresorů na křivé výpovědi, - pokračující pomoc a podpora oběti, nahlášení policii, - vlastní vyšetřování*“ (Doubrava 2009: 13). Při vyšetřování kyberšikany jsou škola a pedagog limitováni dvojitými dimenzemi kyberšikany. Pokud se odehrává kyberšikana prostřednictvím IT ve škole, může škola eliminovat přístup iniciátorů kyberšikany k této technice, ale to je jen částečné řešení, neboť si tito iniciátoři najdou alternativu, jak v kyberprostoru šikanovat své spolužáky. Zneužití osobních dat, respektive citlivých aktů v kyberprostoru je možno částečně regulovat pomocí policie, ale ani zde není stoprocentní úspěšnost. Jednou z metod, které škola, pedagog má je tzv. metoda vnějšího nátlaku (Kolář 2001: 121), kdy restrikcí (nebo její vidinou) přinutí iniciátory-agresory, aby s kyberšikanou přestali, nebo nezačínali.

4 Stav kyberšikany v České republice

4.1 Rozsah kyberšikany v České republice

Intenzivní zájem v českém prostoru o jev kyberšikany vyvstal během třetí vlny interestu o fenomén. Pionýrem byl výzkum projektu Minimalizace šikany z roku 2009, který uvádí, že 6 až 10 % dětí zažilo v posledním půlroce kyberšikanu (Aisis 2010: 5).

Významným centrem výzkum kyberšikany je Centrum prevence rizikové virtuální komunikace při pedagogické fakultě univerzity v Olomouci, jež skrze projekt E – bezpečí publikovalo sadu výzkumů kyberšikany. Ty identifikovaly kyberšikanu u 46,8 % (Kopecký Krejčí 2010: 7), 59 % (Kopecký Krejčí 2011: 8), 56,53 % (Kopecký, Szotkowski, Krejčí 2012: 15), 50,62 % (Kožíšek, Kopecký 2013: 5), 50, 90 % dětí (Kožíšek, Kopecký 2014: 5). Tyto výzkumy, na rozdíl od jiných, čítají soubory v rámci tisíců respondentů, a kooperují se stovkami škol, na druhou stranu nesledují rozlišení mezi opakovanými a jednorázovými událostmi kyberšikany.

Během let 2012 až 2013 byl proveden výzkum členy IRTISu (Interdisciplinary Research team on internet and society), kdy jedním z témat bylo zkoumání kyberšikany, Zde byl kladen velký důraz na provázanost a podmíněnost jednotlivých specifík fenoménu. Byla sledována nejen četnost kyberšikany jako takové 4 % (první sběr) a 5 % (pozdní sběr), ale také spojitost kyberšikany a tradiční šikany 3 %, resp. 2 %. Rovněž bylo zjištěno, že jen 1 % respondentů zažilo kyberšikanu v obou vlnách dotazování (Macháčková, Dědková, Ševčíková 2015: 17). V roce 2014 proběhl výzkum EU kids online, v němž českou účast zastupoval právě tým IRTIS pod vedením prof. Šmahela z Masarykovi Univerzity. Výsledky ukazují, že prevalence kyberšikany u dětí v České republice je 7 % (Haddon, Livingstone et al., 2014: 15). Výzkum Sociofaktor z roku 2015 se ptal dětí na jejich zkušenost s kyberšikanou, přičemž 5,1% dětí ⁴² uvedlo zkušenost osobní (Czech L. 2015: 19). Ve své poslední inspekční zprávě ČŠI uvádí, že kyberšikana byla identifikována v 52 % ze škol, kde se objevily nějaké příznaky šikanování (ČŠI 2016: 8).

⁴² N = 798 „Když vezmeme v úvahu popis kyberšikany uvedený výše, jakou máte s kyberšikanou zkušenost? Označte pouze jednu možnost“.

4.2 Existující opatření prevence v České republice

Pro deklaraci, jak a co dělat pro zlepšení situace, je třeba reflektovat nejenom teoretické znalosti o případné prevenci, ale prozkoumat i její existující opatření. Pro lepší porozumění situaci je nutné představit aktéry, kteří se zde nacházejí, jejich funkce a akontabilitu. Aktéři, jež se věnují poradenské činnosti ve školství, jsou uvedeni v rámci samostatné podkapitoly. Finální verzi sítě aktérů prevence lze najít jako samostatnou přílohu práce (Příloha č. 4).

4.2.1 Aktéři

Nestátní neziskové organizace „Nestátní neziskové organizace jsou formální (profesionální), nezávislé, sociální organizace, jejichž hlavním cílem je zaručit společné cíle na národní a mezinárodní úrovni“ (Martens 2002: 282)⁴³. „Jsou definovány těmito zákony jako – občanská sdružení (č. 83/1990 Sb.), obecně prospěšné společnosti (č. 248/1995 Sb.), nadace a nadační fondy (č. 227/1997 Sb.), církevní právnické osoby (č. 3/2002 Sb.)“ (Vostrovský 2008: 10). Některé organizace poskytují školám instruktáž, jak udělat efektivní preventivní program proti kyberšikaně, jiné pomáhají přímo dětem. Působení a vznik těchto organizací je schvalován MŠMT. Služby těchto NNO jsou školám distribuovány na vlastní žádost škol, nikoliv přes působnost MŠMT, i když častěji NNO nabídnou své služby škole.

OSPOD Orgány sociálně právní ochrany dětí mají za úkol kontrolovat a usilovat o ochranu sociálních práv dětí, mj. ukotvených v Úmluvě o právech dítěte, a vyšetřit případy, kdy porušení anebo podezření z porušování těchto práv,. Mezi OSPOD patří „obecní úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské a magistrátní úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí“ (Matoušek, Pazlarová 2016: 12). Konkrétní oblast působení je vymezena zákonem č. 359/1999 Sb. - o sociálně - právní ochraně dětí. Školy jsou povinny hlásit případy

⁴³ „NGOs are formal (professionalized) independent societal organizations whose primary aim is to promote common goals at the national or the international level“ (Martens 2002: 282)

ohrožující sociální práva dítěte sociálním odborům obcí s rozšířenou působností, pokud uzná škola za vhodné, může se obrátit na státní zastupitelství (Veselá, Pospíšilová 2012: 3 - 4).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy MŠMT je nejvyšším aktérem vzdělávací politiky v České republice, primárním direktorem je ministr školství. Práva, výsady a povinnosti instituce, včetně ustanovení, jsou zaneseny v zákoně (č. 2/1969 Sb.). Mezi agendu nepatří jen vzdělávání, ale značná část problematik souvisejících s dětmi mladistvými. Výkon a činnost ministerstva jsou ovlivněny i jinými ministerstvy, např. Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo práce a sociálních věcí (Kalous, Veselý 2006: 37-38). V otázce prevence sociálně patologických jevů, je to MŠMT, které koncepčně ukládá, co má být realizováno a kým. Zároveň je orgánem, kterému se na jedné straně každý odpovídá, a na straně druhé je ministerstvo ve finále odpovědné. Je garantem jak Rámcového vzdělávacího programu (RVP), tak Vzoru Minimálního primárního preventivního programu.

Česká školní inspekce „ČŠI je organizačně členěna na ústředí se sídlem v Praze a 14 inspektorátů v souladu s krajským uspořádáním České republiky. V čele ČŠI stojí ústřední školní inspektor, jehož výběr, jmenování a odvolání se řídí zákonem o státní službě.“(ČŠI 2016 (online) citováno 20.12.2017). Existence České školní inspekce je zaručena dle novelizace školského zákona z roku 2004 (č. 561/2004) a současně je vymezena činnost této instituce. Obecně činnost ČŠI spočívá v kontrole plnění povinností škol, především se zaměřuje na evaluaci Minimálního preventivního programu rizikového chování, který školy tvoří. Jednotlivé inspekce jsou evidovány skrze inspekční zprávy (ČŠI 2016 (online)).

Základní škola je vzdělávací instituce v systému českého školství, která poskytuje primární a nižší sekundární vzdělání, jehož obsah a forma jsou definovány opatřením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, dle zákona č. 82/2015 Sb., upravujícího zákon č.541/2004 Sb.). Mezi funkcemi základní školy, jako vzdělávací instituce, jsou „*výchovná, vzdělávací, socializační, kvalifikační, integrační, selektivní, ochranná, inovativní*“ (Kalous Veselý 2006: 26). Jsou zřizovány obcemi, ale spadají pod působnost MŠMT. Jsou povinny vytvořit Minimální preventivní program – dokument popisující a zajišťující prevenci a nápravu rizikového chování v dané škole -, a to dle Vzoru Minimálního preventivního programu. Tento dokument školy je součástí ohlášených i neohlášených inspekcí ČŠI. Zároveň je v zájmu škol vytvořit specifický program proti šikaně a kyberšikaně. Jestliže zkoumáme problém v určitém prostředí, je nutné jej vymezit, v případě tohoto výzkumu jsou tímto prostředím základní škola. Základní školy lze vnímat jak instituce vzdělávací politiky, tak sociální prostředí (Procházka 2012: 127).

Jako vzdělávací instituce základní škola poskytuje základní vzdělání, jehož obsah a forma jsou definovány opatřením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, čj. MSMT-28603/2015, dle zákona č. 82/2015 Sb., upravujícího zákon č.541/2004 Sb.). Vzdělávání v rámci ZŠ je klasifikováno dle ISCED jako primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání (UNESCO 2011). Primární vzdělávání zahrnuje 1. - 5. třídu, 6. - 9. třída jsou nižším sekundárním vzděláním. Mezi funkce základní školy patří „*výchovná, vzdělávací, socializační, kvalifikační, integrační, selektivní, ochranná, inovativní*“ (Kalous Veselý 2006: 26). V ČR je 4115 základních škol s 44091 třídami, 880 251 žáky a 60 220 učiteli (ČSÚ 2016: 1).

Jako sociální prostředí je škola místem, kde se setkávají žáci z různých sociálních prostředí, na různých mírách morálního rozvoje kognitivních schopností. Školní třída je uměle vytvořenou skupinou lidí, kteří by se za jiných okolností nepotkali, a mezi které bylo vsazeno rovnítko. Přirozenou snahou žáků v tomto umělém uspořádání je prosadit takovou strukturu, která by maximálně saturovala jejich potřeby, resp. hodnoty. Někdy se také hovoří o morálním relativismu mládeže, prakticky charakteristickým pro

prostředí školy jako takové (Vališová 2002: 116). Tato snaha žáků je v rozporu se systematickým přístupem školy - vštěpit všem žákům jednotné normy a hodnoty, které jsou ve společnosti vyžadovány, a které jim dovolí integrovat se do světa dospělých. Na druhé straně zde působí faktor kompetice, v podobě hodnocení od učitele, tedy děti chtějí být v kolektivu a mít v něm reálnou šanci na úspěch (Vojtová dle Procházka 2012: 127). Celkově lze říct, že žáci jsou na prvním stupni ještě ve fázi relativní morální naivity. Teprve v ranné pubertě, na přelomu 5. a 6. třídy, se zkoušejí socializovat nápodobou dospělých - lži a přetvářky-, přestože tak činí v neumírněné formě. Testují tak své vlastní hodnoty oproti normám, které jsou jim předkládány školou a vrstevníky. Skrze tento proces dochází, vinnou diversity hodnot a norem, neumírněností jednání a nápodobou dospělých, ke značným sociálním konfliktům. Velký podíl má i jednání učitele působící na děti určitým způsobem, který nemusí být adekvátní jejich aktuálnímu morálnímu rozvoji.

Na jedné straně je tu potřeba dětí se odlišit a na druhé straně se integrovat do společnosti jako platný jedinec. Zvýšené riziko patologických jevů nastává u jedince, tak celé skupiny, jestliže se mění prostředí, v němž žije, a na jehož změny musí reagovat. Takových změn je v průběhu základního vzdělání několik. Prvně lze deklarovat (Dvořák 2011: 271-272) rozdílné přístupy mezi prvním a druhým stupněm základní školy, jež se prakticky rovnají zcela jinému prostředí. Tedy situace, kdy rozdíl přístupu mezi 5. a 6. třídou je větší než faktická diferenciací dětí v těchto třídách. Za druhé je to potencionální změna ve strukturaci třídy, kdy řada žáků odchází na gymnázia. Třetí takovou změnou je příchod žáků z jiné školy.

Vysoké školy Jsou vzdělávací a výzkumné instituty pro zajištění terciárního vzdělávání. Lze je členit dle zřizovatele na *státní, soukromé a církevní*, či podle typu na *univerzitní a neuniverzitní* (NÚOV 2012 (online)). Jsou ustanoveny zákonem o vysokých školách (č. 137/2016 Sb.). Zajišťují vzdělávání budoucích pedagogů, asistentů, metodiků prevence, *in suma* pracovníků ve vzdělávání. Kvalita a vědomosti pedagogů základních škol tedy vycházejí z působení vzdělávání na pedagogických fakultách vysokých škol.

Národní ústav vzdělávání NÚV vznikl 1. července 2011 fúzí Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR) (NÚV 2016 (online)), ustanovený Opatřením MŠMT č. 10690/2011 v návaznosti na příkaz ministra č. 17/2011 (MŠMT 2011 (online)). Tento institut je tvůrcem Vzoru minimálního preventivního programu a Rámcového vzdělávacího programu, také komponoval Strategii primární prevence rizikového chování 2013 - 2018. Dále poskytuje další vzdělání aktérům vzdělávacího systému, ilustrativně *Kurz evaluace a tvorby Minimálního preventivního programu*.

Rodiče, opatrovníci dítěte jsou zákonní zástupci dítěte nebo mladistvého. Z hlediska prevence by měli být prvními aktéry, kteří o případu kyberšikany uslyší a měli by situaci řešit. V případě, že škola nebo příbuzní nabydou podezření ze zanedbání péče dítěte jeho rodiči (např. neřešení kyberšikany), pak je záležitost řešena skrze OSPOD. Vztah základní školy a rodičů, by měl být svým způsobem partnerský, neboť jde na obou stranách o dobro dítěte, nicméně rodiče se svých dětí zastávají v maximální intenzitě, což může komunikaci komplikovat. Jak uvádí Kalous a Veselý (Veselý, Kalous 2006: 41) změnu ve vedení škol, či dokonce systému lze očekávat spíše tam, kde je soutěživost intenzivnější, a tedy asertivita rodičů vůči škole menší.

Pedagogové Ač jsou pedagogové zaměstnanci základních škol, nad to nepřímými zaměstnanci MŠMT, jsou tak specifickými aktéry, že je třeba je uvádět jako samostatné aktéry. Jsou vzdělávání v rámci vysokých škol, kde se částečně formuje jejich schopnost práce s třídním kolektivem, včetně řešení a rozpoznání kritických situací. Obecně lze říci, že stejně jako základní škola má vícero funkcí, tak i pedagog by měl být svým povoláním multifunkční. Pokud se pedagogovi funkce nedaří naplňovat, což lze jen vzácně, přináší to problémy jak praktické - *na půdě třídy* -, tak teoretické – *na půdě instituce*. Právě pedagog je aktérem, který je posledním článkem školy jako instituce (tzv. street level bureaucrat), který musí čelit oné dvojakosti základní školy jako sociálního prostředí a instituce. Zároveň je nositelem vícera zájmů: *zájmy školy, osobní zájmy, a zájmy žáků*, efektivně naplňovat všechny je komplikované. Z hlediska možnosti změn jsou tito aktéři nejméně náchylní k tomu měnit školský systém, nebo jen jedno z jeho pravidel (Veselý, Kalous 2006: 39).

4.2.2 Instituce primární pomoci

Školní poradenské pracoviště tvoří, spolu se speciálními pedagogickými centry a středisky výchovné péče, primárně preventivní a primárně pomáhající síť ve vzdělávacím systému. Proto je třeba uvést jejich pozici v problematice prevence kyberšikany, a povahu stávající potencionální pomoci. Z podstaty činnosti Speciálních pedagogických center, budou vynechána z rozpravy, a pozornost bude upřena na ostatní instituce poradenství.

Školní poradenské pracoviště (školní psycholog, školní metodik prevence) Školní psycholog je poměrně nová profese, která se ve školách začala objevovat – prosazovat a formovat – v 90. letech minulého století (Jedlička a kol. 2015: 340). Školní psycholog primárně pracuje s kolektivem třídy. Tím aspiruje k pochopení a tvorbě příznivého klimatu dané třídy. Nicméně významnými kooperátory jsou pro něj učitelé, kteří se setkávají se třídou častěji, a kteří vidí, jak se žák chová, když jej nikdo nepozoruje (NÚV 2016 (online)). V Doporučení – školní psycholog a školní pedagog – MŠMT jmenuje faktory, které hovoří pro to, aby určitá základní škola měla školního psychologa, jsou to – školy s více jak 300 žáky, lokalita školy, x % žáků se speciálními potřebami, pravděpodobnost „nevychovaných“ dětí (cca 10 – 30%), školy spojené s mateřinkou (zde je školní psycholog velkým pozitivem, neboť dokáže děti připravit k přechodu na povinnou školní docházku) (MŠMT 2016: 1).

Pedagogicko psychologické poradny „Hlavní součástí činnosti PPP je přímá práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání a s jejich rodiči, a to zejména formou individuální péče, ale i formou skupinové práce. Na základě doporučení PPP je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků“. (NÚV 2016c (online)). Jejich činnost je garantována zákonem č. 72/2005 Sb..

Střediska výchovné péče „Střediska výchovné péče zajišťují preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole“ (MŠMT 2016b (online)). Jsou ustanoveny zákonem č. 109/2002 Sb. (NÚV 2016b (online)). „...Pracují především na úrovni druhé hladiny prevence rizikových forem chování, tedy se školní populací, která je bez vnějšího terapeutického zásahu přímo ohroženou sociálně patologickými jevy“ (Jedlička a kol. 2015: 363). Činnost těchto středisek mimo jiné zahrnuje – speciálně pedagogické a psychologické aktivity, poradenství a diagnostiku (NÚV 2016b (online)).

In suma – školní psycholog pracuje v první linii přímo s žáky a kolektivem, jeho působení je školám doporučeno, nikoli mandatorní. PPP jsou druhým stupněm, kdy konkrétní problémové případy (oběti či agresori rizikového chování) jsou řešeny přímo v poradnách vně školy, a to za účasti rodičů, ale také pedagogů, a OSPODu. Střediska výchovné péče pak poskytují ochrannou a preventivní výchovu jedincům školního kolektivu, kteří nebyli pod působením těch výchovných opatření, jenž by zabránily těmto dětem dostat se do problémové situace. Nicméně podle názoru aktérů, kteří se přímo zabývají řešením kyberšikany, systém podpory je nedostatečný. Střediska výchovné péče, které mají školám pomáhat se stabilizací skupin, kde došlo k závažnějším případům šikany (3-5 fáze) nemají kapacitu na to, aby zvládly, byť jediný závažnější případ v regionu. V některých krajích je situace lepší, někde je hůře, ale průměr je na 10.000 žáků alokován jeden psycholog/etoped, který se intervencí ve skupinách zasažených šikanou zabývá (Aisis 2015). Jsou zde personální deficity pro obsazení všech pozic jako single pozic pro boj proti šikaně a kyberšikaně, jak kapacitní, tak expertní (Doubava 2009: 13).

4.2.3 Koncepční dokumenty

V první řadě existují zákony, vyhlášky a nařízení, jež jsou v působnosti MŠMT. Kontrolu daných zákonů, vyhlášek a nařízení provádí Česká školní inspekce (ČŠI) a mimořádně policie ČR. Tyto zákony, vyhlášky a nařízení ukládají aktérům vzdělávacího procesu povinnosti, včetně akontability jednotlivých aktérů. Dále ukotvují programy a opatření, jež jsou aktéry vzdělávací politiky prováděny. Jednotlivé zákony, vyhlášky, nařízení a doporučení byly uváděny v průběhu práce v konkrétním kontextu.

Zásadní strategické dokumenty pro boj s rizikovým chováním, resp. kyberšikanou lze nalézt v této sekci, jedná se *Metodický pokyn Ministerstva školství z roku 2013*, jenž je aktualizací metodického pokynu z roku 2009, kdy kyberšikana byla prvně zahrnuta mezi rizikové chování, a *Strategii primární prevence rizikového chování 2013 - 2018*, která obsahuje aktuální pokyny a nejnovější poznatky k prevenci rizikového chování.

Metodický pokyn MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních

K původnímu dokumentu z roku 2009, kdy byla kyberšikana poprvé uvedena do znění tehdejšího pokynu MŠMT, referovala Vítečková o nedostatečnosti dokumentu jako řešení situace - „*Ač byl vydán výše zmíněný metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování, prevence a postup v případném výskytu kyberšikany ve škole skutečný metodický pokyn, jak řešit tuto situaci chybí. Stejně jako chybí ve školách pedagog, který by byl v této oblasti vyškolen, který by měl sníženou vyučovací povinnost, chybí i provázanost jednotlivých institucí při řešení této problematiky*“ (Vítečková 2009: 10). Nicméně je pravděpodobné, že se situace změnila, neboť došlo k rozvoji vzdělávání pracovníků škol, metodiků a poradenských zařízení (viz. Projekty).

Pokyn z roku 2013 definuje kyberšikanu jako součást tradiční šikany, konkrétně jako psychickou typizaci šikany – „*Kyberšikana je jednou z forem psychické šikany. Je to zneužití ICT (informačních a komunikačních technologií), zejména pak mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, které mají někoho záměrně ohrozit, ublížit mu. Podobně jako u šikany tváří v tvář se jedná o úmyslné chování, kdy je oběť napadána útočníkem nebo útočníky*“ (MŠMT 2013: 2). Ve světle předchozích kapitol se zdá být toto vymezení nedostačující, ne-li mystifikační. Použití některé z habituálních definic kyberšikany by bylo vhodnější. MŠMT dále specifikuje kyberšikanu negací

- *kyberšikanou není oprávněná kritika na internetu bez zlého úmyslu, bez nadávek a ponižování. Termínem kyberšikana neoznačujeme rovněž vzájemné internetové psychické násilí a ani věcný konflikt (i opakovaný) mezi rovnocennými partnery* (MŠMT 2013: 2). K tomu lze poznamenat, že flaming je diskutovaný mezi experty a podle mnohých, je kyberšikanou. Na následujících řádcích MŠMT uvádí, oproti zahraničním a tuzemským poznatkům, že některé z typů kyberšikany kyberšikanou nejsou – „...*samy o sobě označují jiný typ násilného chování. Patří mezi ně například happy slapping, sexting, hoax, spam, cyberstalking, flaming, phishing*“ (MŠMT 2013: 2). Co lze považovat za zvlášť přínosné, a není tolik zmíněno v literatuře, že jednání kyberšikany je mnohdy trestným činem (MŠMT 2013: 4). Na straně jedné v celkovém vyznění pokyn nezmiňuje, že by se kyberšikana měla řešit jiným způsobem než tradiční šikana, ani neinformuje, že by takové řešení bylo ve větší míře komplikované. Lze hypoteticky předpokládat, že škola, která tento pokyn přečte, bude vědět, že jednání kyberšikany je analogií k trestným činům a součástí šikany. Na jednu stranu inkluze kyberšikany do šikany může způsobit, že se škola bude sama zajímat, co kyberšikana je, nebo se na druhé straně spokojí s tím, že ve stávající intervenci a prevenci proti šikaně může pokračovat.

V nejnovejší verzi pokynu pro řešení šikany je sice kyberšikana pojímána jako součást nepřímé tradiční šikany, ale její definice je ucelenější a více vypovídající o podstatě jevu (MŠMT 2016: 1 – 2). Pokyn opět zmiňuje kriminální podstatu kyberšikany (MŠMT 2016: 13). Oproti dřívější verzi přibyla část věnovaná šikaně cílené na pedagogy. Důvodem pro zmínění této změny je, že žáci zpravidla šikanují učitele prostřednictvím kyberšikany, kdy publikují zesměšňující či ponižující videa. Avšak žáci nejsou jmenováni jako jediní potencionální agresori, naopak je upozorněno, aby učitelé nezavdávali žákům příležitost pro to je šikanovat (MŠMT 016: 9).

Strategie primární prevence rizikového chování 2013 – 2018

Aniž by dokument kyberšikanu definoval, klasifikuje ji jako interpersonální agresivní chování (MŠMT 2013b: 9). Strategie stanovuje masivní podporu vzdělávání, v níž nejvíce bude podporován metodik školní prevence a pedagogicko-psychologické poradny (MŠMT 2013b: 17-19). Na rozdíl od pokynu prevence je strategie zaměřená více koncepčně než metodicky a zřejmě proto nevěnuje deskripci kyberšikany tolik pozornosti.

4.2.4 Programy prevence ve školách

Minimální preventivní program (MPP) – je dokument školy definující opatření, jež škola zavedla k prevenci a resoluci rizikového chování ve školním kolektivu. Dokument by měl obsahovat, co nejširší spektrum preventivních opatření ke všem potencionálním výskytům rizikového chování. Platnost dokumentu je v délce jednoho školního roku a během této doby jej musí zkontrolovat Česká školní inspekce (Hircz a kol. 2010: 4). Avšak Doubrava naznačuje, že školy tento program mají z principu, a Česká školní inspekce prý hodnotí, zda škola má vůbec nějaký školní program prevence rizikového chování, ale už nezáleží, jak kvalitní (Doubrava 2009: 13). V roce 2010 Pražské centrum primární prevence (PCPP) analyzovalo 152 Minimálních preventivních programů Pražských mateřských, základních a středních škol, kdy kvalitní Minimální preventivní program mělo 23 % škol. Takový program uvádí charakteristiku školy a adekvátně k situaci stanovuje zdroje a plánování prevence, disponuje časovým plánem, kooperuje s rodiči dětí, a postihuje i specifickou, primární prevenci (PCPP 2011: 8-11). Většina škol (92,4 %) má v MPP zahrnutou také prevenci šikany, ale jen vzácně připravuje MPP za asistence externích aktérů (ČŠI 2016: 8).

Školní program proti šikanování. *„Školy, které se systematicky nevěnují prevenci a potencionálnímu řešení problému šikany a kyberšikany, tento problém podceňují“* (Kolář 2001: 20). Za účelem prevence a intervence při výskytu šikany a kyberšikany, by škola měla prostřednictvím metodika školní prevence, zahrnout do MPP, také Školní program proti šikanování, jako specifické opatření prevence (Jedlička a kol. 2015: 367). *„Úkolem programu je, co nejdříve detekovat a účinně léčit případné onemocnění. Na vypracování a schválení programu se podílí všichni pracovníci školy“* (Kolář 2001: 190). *„Vytváření školního programu proti šikanování je dlouhodobý a trvalý proces. Určují ho dva znaky – celoškolský rozměr a zaměření na specifickou prevenci. (a) Aby škola děti účinně chránila před šikanováním, zapojí všechny pedagogické pracovníky. (b) Zaměření na specifickou prevenci vypovídá, že se program věnuje výhradně řešení šikany“* (MŠMT 2013b : 10). Primární background pro vytvoření školního programu proti šikanování představuje Metodický pokyn MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních.

4.2.5 Programy expertní

Cyberbullying; Encouraging Ethical Online Behavior

„Jedním z kurikul, které je volně přístupné, je *Cyberbullying; Encouraging Ethical Online Behavior*, vytvořený *Media Literacy Network of Canada*. Zahrnuje několik lekcí pro děti 5. až 12. třídy, tedy druhý stupeň základní školy a pro střední školy, jež promuje pochopení kyberšikany, a její etické zákonné implikace“ (Diamanduros 2011: 2). Kurikulum je zaměřeno na tři skupiny aktérů a jejich optimální postoje. Za prvé na vzdělávání dětí – k zodpovědnému používání ICT, ke svobodě a odpovědnosti, a k tomu přemýšlet dříve než jednat. Za druhé na aktivitu rodičů – stanovit pravidla používání internetu, ujistit děti, aby se na ně obracely v případě, že jim někdo bude ubližovat, sledovat možné známky chování dítěte jako oběti, a v případě, že je dítě kyberšikanováno, tak spolupracovat se školou a s policií. Za třetí, učitelé mohou nastavit respektuplné vztahy s žáky, integrovat stydlivé a marginalizované žáky do dění ve třídě (Media Awareness Network 2007 42-55).

Preventivní Curriculum kyberšikany pro vyšší třídy základní školy

Olweus bullying prevention program je stále vůbec nejúčinnějším preventivním programem proti šikaně (Kolář in Tribun 2009: 18). Ač Olweus vznesl otázku, již později rozvedl v článku (Olweus 2012), zda není problém kyberšikany přeceňován, tak v roce 2008 bylo v rámci pracovního týmu Olweova programu vytvořeno Preventivní curriculum kyberšikany pro vyšší stupně základní školy. *Cíli programu je - zvýšit povědomí žáků a rodičů o tom, co kyberšikana představuje a proč je tak zraňující. Vybavit studenty schopnostmi a zdroji k vzájemnému respektu, když používají ICT. Dát žákům informace o tom, jak dostat pomoci, když jsou kyberšikanováni. Naučit studenty jak používat ICT prospěšně.* (Susan et. al. 2008: 2)⁴⁴ Curriculum obsahuje pět setkání se studenty, kdy jsou žáci postupně uvedeni do tématu kyberšikany. Setkání začíná uvedením modelové situace, která je formou příběhu žákům interpretována, a v níž postavy získávají rozmanité zkušenosti s ICT a kyberšikanou. Po modelové situaci následuje diskuse učitele se třídou. Druhá část setkání zahrnuje obsah příběhu do nějaké

⁴⁴ This program strives to • raise students' and parents' awareness of what cyber bullying is and why it is so harmful. • equip students with the skills and resources to treat each other respectfully when they use cyber technologies. • give students information about how to get help if they, or others they know, are being cyber bullied. • teach students how to use cyber technologies in positive ways. (Susan et. al. 2008: 2)

aktivit anebo hry (Susan et. al. 2008: 3-4). Tato setkání tak naplňují model dokonalé výuky zařazením tří komponent – výklad, diskuse a praxe. Tématy setkání jsou – šikana, kyberšikana, účinky kyberšikany, vliv použití ICT, rozpoznání rizik. V souvislosti s programem kurikula lze uvést (Kowalski a spol. 2008: 1-4)⁴⁵ doporučené opatření, co by měli dělat úředníci, „A) *Rozvíjet pravidla a politik, které zakazují použití počítačů a dalších kybertechnologií ve škole k šikaně nebo harašení ostatních. B) Stanovit politiky a procedury, které limitují používat školní internetové zdroje pouze ke studijním účelům. C) Vzdělávat sbor, žáky, rodiče a opatrovníky o kyberšikaně a školních politikách a procedurách. D) Zaručit adekvátní supervizi a monitoring žáků, zahrnující jejich používání internetu. E) Ustanovit školní systém pro studenty, rodiče, opatrovníky, a sbor, který by sloužil k reportu o případné kyberšikaně*”.

Hradecký školní program

Vznikl v roce 2003 na základě potřeby MŠMT k redukci šikany. Účinnost programu byla jako jedna z mála na vysoké úrovni a krom OBPP neměl program konkurenci (Kolář in Tribun 2009: 18). Tento program obsahuje vzájemně provázaných 13 komponent - *Evaluace před zavedením programu a po něm, motivace pedagogů, Společné vzdělávání a supervize, Užší realizační tým, Prevence ve třídních hodinách, Prevence ve výuce, Prevence ve školním životě mimo vyučování, ochranný režim, spolupráce s rodiči, Školní poradenské služby, Spolupráce se specializovanými zařízeními, vztahy se školami v okolí* (Kolář 2013b dle Kolář 2013: 10). Na rozdíl do OBPP se Hradecký program soustředí na zajištění bezpečnějšího prostředí než na práci s dětmi. Je zde předpoklad, že základem takového prostředí uvnitř školy jsou dostatečně vzdělaní pedagogové, kteří budou primární jednotkou v prevenci šikany. Za tímto účelem Kolář navrhuje ve své knize „Výcvik odborníků v léčbě šikany“ „*klasifikaci odbornosti pedagogů a jiných aktérů vzdělávacího procesu na šikanu - Minimální úroveň (minimální připravenost), Základní úroveň (odborník na základní úrovni), Středně pokročilá úroveň (specialista na středně pokročilé úrovni), Pokročilá úroveň (specialista na pokročilé úrovni), Expertní úroveň (expert praktické šikanologie)*”

⁴⁵ 1. Develop rules and policies that prohibit the use of district computers and other cyber technologies at school to bully or harass others., 2. Establish policies and procedures that limit students' use of school Internet resources to academic purposes only., 3. Educate faculty, staff, students, and parents and guardians about cyber bullying and the school's policies and procedures., 4. Provide adequate supervision and monitoring of students, including their use of the Internet. 5. Establish a schoolwide reporting system for students, faculty, staff, and parents and guardians to report suspected cyber bullying or other misuse of cyber technologies. 6. Establish effective procedures to respond to these reports. (Kowalski a spol 2008: 1-4)

(Kolář 2013b: 13-14). Při řešení šikany je důležité stanovit její míru, a tedy způsob intervence. Proto je zde doporučení ve formě klasifikace situací, kdy škola musí, a kdy nemůže intervenovat sama - *Situace, které zvládne škola sama* 1. První pomoc pro počáteční stadia šikanování se standardní formou. 2. Celková léčba pro řešení zárodečného stadia šikanování, RTP – Rámcový třídní program. - a - *Scénáře, kdy potřebuje škola pomoc zvenku* 3. První pomoc pro počáteční stadia šikanování s nestandardní formou. 4. První pomoc (krizové scénáře) pro běžné formy pokročilé šikany. 5. První pomoc (krizové scénáře) pro pokročilé šikany s neobvyklou formou, patří sem např. výbuch skupinového násilí, tzv. školní lynčování. 6. Celková léčba do 3. stadia šikanování, ZIP – Základní intervenční program (Kolář in Tribun 2009: 21). Tyto úrovně jsou v zásadě propojeny s kvalifikací aktérů (odborníků).

Zoning

Není programem k přímé pomoci nebo prevenci, jako spíše koncepčním opatřením. Ve svém výzkumu jej popsal Preston (2007). V principu jde o techniku řešení kyberšikany, resp. bezpečného užívání internetu pro děti, kdy by byl striktně vymezen prostor pro dospělé, prostor pro děti a neutrální prostor. Řešení disponuje dvěma komplikacemi, prvou je, že ať pozitivní nebo negativní vymezení dětského prostoru internetu je obtížně definovatelné. Za druhé samotný zájem uživatelů - dětí užívat takový prostor (vymezený koncovkou *.kids*) se neseťkal se sympatiemi, někteří uživatelé ani tuto možnost nezaregistrovali.

4.2.6 Projekty

Deskripci a explanaci současného stavu problematiky lze nejlépe ilustrovat projekty a programy, které v oblasti šikany a kyberšikany byly a jsou realizovány anebo připravovány. Uvedení těchto programů je důležité, za prvé z hlediska zmapování současné míry interestu o problematiku, za druhé figurují jako zdroj možných konkrétních fungujících metod a instrumentů, jež by mohly k vyřešení problematiky přispět. Za třetí poskytne explanaci vztahů mezi jednotlivými aktéry společnosti v dané problematice, a zároveň komplexní strukturaci situace. Tyto položky mají kruciální význam, neboť spolu s akademickou znalostí o šikaně a kyberšikaně tvoří podklad pro návrh a realizaci expertních rozhovorů.

Společností a jejich projektů, programů, které podle Národního ústavu pro vzdělání mají dostatečné (certifikované) schopnosti pro činnost primární prevence, je 52 (NÚV 2016 (online) cit. 25.12.2016), a 12 z nich (22 %), se činnosti opravdu věnuje. Z těchto dvanácti pouze tři společnosti, věnující se kyberšikaně, mají globální záběr činnosti. Můžeme je rozdělit na ty s celorepublikovou působností např. E - bezpečí, ale také na regionální, jako je projekt *Nebud' obět'* v Moravskoslezském kraji, či projekt *Minimalizace šikany* v kraji Středočeském. Tyto projekty ve své velikosti za účelem lepších řešení realizují v rámci své struktury vlastní projekty, které působí především na lokální úrovni, přímo na jednotlivých školách. Mimo tyto projekty bude zmíněno i Národní centrum bezpečnějšího internetu, jež není oficiálním orgánem, jak by název napovídá, a které se v obecné rovině věnuje osvětě (ne)bezpečí internetu.

E-bezpečí je projekt založený v roce 2008 v rámci Pedagogické fakulty v Olomouci za podpory GAČR (E-bezpečí, 15.8.2016 a) a od roku 2015 certifikovaný NÚV a MŠMT (E-bezpečí, (cit.15.8.2016), s6). E-bezpečí se zaměřuje na rizikové chování mládeže v kyberprostoru a má působnost v celé ČR (E-bezpečí, 15.8.2016a). Problematikou kyberšikany se nezabývají intensivně, ale detailně diskutují jednotlivé typy. Ve své činnosti se zaměřují na terénní působení u subjektů, což zahrnuje hlavně vzdělávání jednotlivých aktérů, včetně pracovníků policie. Dodnes bylo proškoleno *33 757 školáků* (zahrnující také SŠ a VŠ studenty), *3268 učitelů*, *1244 policistů*,

90 zaměstnanců firem, 115 seniorů, 70 odborných pracovníků (E-bezpečí cit.15.8.2016): 5). Jako jeden z mála projektů se věnuje také kyberšikaně učitelů, čímž zaujímá zvláštní místo a význam mezi ostatními projekty.

Minimalizace šikany Tento projekt lokalizovaný do Středočeského kraje vznikl ze spolupráce skupiny Aisis a firmy Eurotel v roce 2005. V následujícím roce byla spuštěna pilotní fáze programu, které se účastnilo 17 škol, více než 200 učitelů a 2000 žáků. Na základě toho byl navázán dialog s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Ministerstvem vnitra (MV) a Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV) (Minimalizace šikany 2016a). Autoři programu definují cíle - Změnu postoje a dovednosti pedagogů, Vzdělávání žáků a školy preventivním postupům, Schopnost škol klasifikovat stádia (Minimalizace šikany 2016b). Tyto cíle zajišťuje skrze instrumenty vzdělávání pedagogů (54 hod. kurz pedagogů), workshop (tvorba školního programu proti šikaně), a konzultační podpora. Kyberšikana je pouze okrajovou oblastí projektu, který se primárně zaměřen na šikanu v celku. Součástí projektu je podprojekt „Dokážu to!“. Ten probíhal za podpory Evropského sociálního fondu (ESF), MŠMT a v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, mezi roky 2014 a 2015 Projekt Dokážu to! byl zaměřen na poskytnutí tréninku pedagogům ve třech tematických oblastech *Mentor minimalizace šikany*, *Lektor zdravé abecedy* a *Rozumíme penězům* (Dokážu to! 2016a). „Cílem projektu je vychovat z řad pedagogů experty, kteří budou dále šířit uvedená témata a budou schopni individuálně podporovat kvalitu pedagogické praxe ve svých i cizích školách“ (Dokážu to ! 2016b). Kurz soustředěný na šikanu, Mentor minimalizace šikany, není jen teoretický, ale především praktického charakteru, formou nácviku konkrétních dovedností potřebných k zvládnutí situací, jakých šikana nabývá. Kurz se sestává ze čtyř partů – výukový s následnými „domácími úkoly“, pouze výukovým, zbylé dva party jsou tvořeny krátkými setkáními, vždy s určitou časovou prolukou po výuce (Dokážu to ! 2016c). Pozitivem programu je, dle mínění autora práce že kurz umožňuje sdílení zkušeností jednotlivých účastníků programu, čímž přispívá k rozvoji a sensitivitě vnímání šikany v její diversitě forem a intenzity.

Nebud' oběť je projekt společnosti Rizika internetu a komunikačních technologií z.s., jež vznikla během roku 2009 (Nebud' oběť 2016a). Tento projekt se soustředí na kyberšikanu přímo, respektive zaměřuje se na nebezpečí spojená s užíváním moderních ICT. Během své činnosti spustil mnoho mateřských projektů, z nichž můžeme jmenovat *Řidičský průkaz internetového surfaře*, mířený na školáky a studenty, *Kyberšikana má červenou*, kreativní *S kyberšikanou v duši*, a další vycházející z předchozích uvedených.

Řidičský průkaz internetového surfaře byl první podprojekt v rámci projektu Nebud' oběť. Cílem projektu bylo informovat širokou laickou veřejnost o vzniku nového fenoménu v podobě nebezpečí spojených s užíváním ICT. Naplnění této aspirace mělo být zajištěno jednak sériemi přednášek pro cílové skupiny, tak žákovským sympoziem (Nebud' oběť 2016b). Z toho lze usuzovat, že projekt kladl velký důraz na zahrnutí poznatků samotné cílové populace, především direktivních aktérů potencionální kyberšikany, možné oběti a možné agresory – školáků a studentů. Výsledky projektu lze zařadit do dvou oblastí „*Zvýšení povědomí o nových rizicích internetu a komunikačních technologií, a to díky školení pro 1000 účastníků ze všech CS. V rámci prevence rizikového chování dojde k osvojení účinných způsobů řešení, odhalování, ale i účinných metod prevence na úrovni školy a rodičů. Žákovské sympozium pro 100 účastníků*“ (Nebud' oběť 2016c). Pod názvem *Kyberšikana má červenou* projekt pokračoval v roce 2015, s účastí žáků druhého stupně základní školy (Nebud' oběť 2016d).

Jestliže, projekt „*Řidičský průkaz internetového surfaře*“ zahrnoval děti jako partnery odborné diskuse, pak projekt „*S kyberšikanou v duši*“ koncentroval veškerou pozornost na školáky, probíhal v roce 2014 a netradičně pod patronací Ministerstva zdravotnictví (Nebud' oběť 2016e). Měl zejména podpůrnou funkci u mládeže, kdy jednotliví účastníci projektu viděli, že nejsou sami, kdo někdy viděl nebo zažil kyberšikanu. Pro vnější aktéry projekt představoval ilustraci a chápání kyberšikany mezi školáky, studenty napříč sociálním a generačním spektrem. „*Základním cílem projektu je realizovat komplexní klíčové aktivity vedoucí k minimalizaci a prevenci kyberšikany, k minimalizaci jejích projevů a následků a nabídnout cílové skupině žáků základní školy vhodnou náplň trávení volného času. Současně je cílem zviditelnění a rozšíření tématu kyberšikany mezi občany ČR prostřednictvím videoklipů...*“ (Nebud' oběť 2016f).

Národní centrum bezpečnějšího internetu (NCBI) je nezisková organizace, jejíž zaměření spočívá v osvětě veřejnosti o (ne)bezpečí používání internetu. V rámci toho pořádá konference, vzdělávací akce a kampaně (NCBI 2017 (online)), mimo to je autorem projektu Safer Internet. Safer internet je projekt, jenž zabezpečuje skrze menší projekty služby indikace a archivace patogenního obsahu internetu, služby vzdělávání a služby pomoci (SaferInternet 2017 A(online) citováno 20.12.2017). Vzdělávání se soustřeďuje na všechny myslitelné skupiny – zahrnující jak děti a pedagogy, tak rodiče, lektory a policisty (SaferInternet 2017 B (online)). Projekt navazuje jako jeden z mála v ČR na Evropské projekty, jmenovitě InSafe a INHOPE (SaferInternet 2017 A(online) citováno 20.12.2017). Přestože je NICB neoficiálním subjektem, patronát nad ním drží Národní bezpečnostní úřad.

4.2.7 Shrnutí stavu kyberšikany v České republice

Ač se jedná o souhrn stavu v české republice stejně jako ve světovém výzkumném prostoru, tak i v rámci České republiky se liší mezi výzkumy konceptuální vymezení problému, kritéria, identifikátory, a velikost vzorku. Zájem o fenomén kyberšikany vyvstal během třetí vlny interestu, tj. po roce 2009. O rozsahu tohoto fenoménu hovoří výzkumy Palackého univerzity, které identifikovaly kyberšikanu u 46,8 % (Kopecký Krejčí 2010: 7), 59 % (Kopecký Krejčí 2011: 8), 56, 53 % (Kopecký, Szotkowski, Krejčí 2012: 15), 50,62 % (Kožíšek, Kopecký 2013: 5), 50, 90 % dětí (Kožíšek, Kopecký 2014: 5). Výzkumy IRTISu z let 2012 a 2013 stanovily četnost kyberšikany jako takové 4 % (první sběr) a 5 % (pozdní sběr), ale také spojitost kyberšikany a tradiční šikany 3 %, resp. 2 %. Rovněž bylo zjištěno, že jen 1 % respondentů zažilo kyberšikanu v obou vlnách dotazování (Macháčková, Dědková, Ševčíková 2015: 17). Výsledky výzkumu EU kids online z roku 2014 ukazují, že prevalence kyberšikany u dětí v České republice je 7 % (Haddon, Livingstone et al., 2014: 15). Agregátem v potencionálním monitoringu je právě projekt E-bezpečí z pedagogické fakulty Palackého Univerzity v Olomouci, nicméně se nejedná přímo o součást nebo kooperátora MŠMT.

To, jestli by škola měla kyberšikanu řešit, má aspekt právní, aspekt ideální a aspekt zájmu. Škola není právně povinna být proaktivní ve vyšetřování, zda se něco jako kyberšikana děje. Pokud je však škole, respektive některému z jejích aktérů předán podnět, že mezi jejími žáky ke kyberšikaně dochází, je právně povinna tento incident řešit. Z aspektu ideálního, tedy perspektivě školy jako instituce, jejíž funkcí je krom jiných funkce výchovná, by škola měla být dětem, žákům nápomocna v případech, kdy jsou obětí (účastníky) kyberšikany, přestože se tento jev odehrává vně školního prostředí a záležitost se dotýká byť jednoho z žáků. Nemálo základních škol má ve školním řádu zákaz ITC ve škole, efektivita tohoto opatření je však diskutabilní. Zákaz technologií (mobilů, notebooků) ve škole není ve výsledku efektivním řešením, protože školní třída je spíše sítí vztahů než statickým, na lokaci školy vázaným subjektem. Základní kola jako aktér vzdělávací politiky musí vypracovat Minimální preventivní program rizikového chování ve školách, jehož součástí je Program pro řešení šikany a kyberšikany, a to v součinnosti ředitele školy, školního psychologa, školního metodika prevence a externích expertů (ilustrativně metodiků prevence z pedagogicko-psychologických poraden, z nestátních neziskových organizací apod.). Dalším možným faktorem v boji proti kyberšikaně je působení pracoviště školního psychologa, tato funkce je ale pouze doporučená.

Jako součást rizikového chování je kyberšikana společně s šikanou v repertoáru pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče, metodiků prevence a krajských koordinátorů prevence. Konceptně se tématem jako jedním z mnoha zabývá Národní ústav pro vzdělávání, který tvoří vzor Minimálního preventivního programu a certifikuje jednotlivé preventivní programy, a dále Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, jež je zadavatelem a tvůrcem Metodického pokynu MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních a Strategie rizikového chování ve školách.

V rámci akademické sféry se kyberšikanou zabývá především Centrum PRVOK a tým IRTIS. Mezi nejvýznamnější projekty patří E-bezpečí, Minimalizace šikany, a Nebuď obětí, které poskytují jak pomoc a osvětu dětem, tak se soustředí na edukaci dospělých. Rešerše projektů ukázala, že hlavními iniciátory řešení je odborná veřejnost, zastoupená z velké části akademiky. Aktivity nespočívají jen v referování o problému, ale nabízí konkrétní programy pro boj se šikanou a kyberšikanou. Jsou to autoři projektů, kdo oslovuje školy (naopak jen v malé míře), ze strany učitelů panuje

zájem o vzdělávání a nacvik praktických dovedností v oblasti šikany a kyberšikany. Jednou z nejsilnějších zbraní, kterou projekty poskytují je sharing knowhow a zkušeností účastníků se šikanou. Podstatným je, že školáci nejsou vnímáni pouze jako objekty, ale jako činné subjekty, kteří mohou poskytnout *in vivo* zkušenosti s fenoménem kyberšikany, jenž nynější odborníci a politici nemohli zažít. V případě jeho působení, řadou preventivních institucí pro boj s šikanou a kyberšikanou, zůstává otázkou, do jaké míry vzdělávat pedagogy ke zvládnání šikany a kyberšikany, nebo jestli je to funkce pro školní psychology, specialisty. S tím se pojí otázka, zda by vzdělávání pedagogů bylo mandatorní či ne, od toho se pak odvíjí způsob financování. Limitací by ovšem byla strukturace a rozsah edukační sítě - strukturace je rozsáhlá (žáci – pedagogové – cvičitelé pedagogů - lektoři cvičitelů) a tedy labilní pro budoucí rozvoj. Nicméně podpora, kterou ČR a EU projektům nabízí, je indikací, že i přes malou iniciativu EU a státu v konkrétních návrzích řešení, je tu značný interest situaci řešit.

4.3 Implikace k prevenci kyberšikany

Je nutné přistupovat pomocí rozdílných nástrojů k různě starým dětem (viz. Kohlberg teorie), proto při prevenci kyberšikany je třeba přistupovat různě k různě starým dětem. Oběť je ten, kdo je vně skupiny, ať symbolicky či fyzicky (viz. Teorie konflikt), proto je oběť slabší a osamocená. Nedá se tedy uplatnit demokratický princip a škola musí postupovat normativně. Šikana tu byla dříve (viz Šikana), vzdělávací systém je více zvyklý na tento starší fenomén (viz Dokumenty). Šikana a kyberšikana jsou parciálně podobné, ale existují zde zásadní specifika (viz. Komparace šikany a kyberšikany), proto nelze použít tytéž nástroje pomoci a prevence, ač základní principy jsou totožné. Protože jsou ICT běžnou součástí života, a protože je kyberšikana existující ve dvou prostředích, nelze řešit situaci zákazem informačních komunikačních technologií ve školách. Z toho plyne, že prevence kyberšikany musí být proaktivní, orientovaná podle věku a soustředící se na specifika tohoto jevu, opatření musí být širší nežli u tradiční šikany.

S ohledem na to, že kyberšikana existuje ve dvou prostředích (viz. Kyberšikana), je třeba mnoha aktérů k prevenci a k nápravě (viz. Prevence a možná řešení). Jak analýza aktérů (viz. příloha Existující opatření prevence v České republice), tak teorie ukazují, že konkrétní jednání v prevenci je především v rukou institucí základních škol a rodin. Tito aktéři mají možnost a povinnost využít služby jiných organizací k zaručení zdraví a bezpečnosti svěřených dětí, aby kyberšikaně zabránili, nebo řešili jednotlivé případy. Většina škol má v MPP integrován program proti šikaně (viz. Existující opatření prevence v České republice) a současně jen 4 % škol spolupracují s NNO nebo pedagogicko-psychologickými poradnami. V souvislosti s tím, že se nedaří projevy agrese minimalizovat a druhou nejčastější formou agresivního chování je kyberšikana (viz. Kyberšikana - rozsah) se nabízí dvě interpretace funkčnosti MPP na školách. Buď MPP nejsou dostatečně efektivní, protože jejich tvůrci nemají dostatečné znalosti. Anebo jsou neefektivní z důvodu, že školy nespolupracují s NNO, pedagogicko-psychologickými poradnami nebo s NÚV. Ať první či druhá možnost definuje nutnou chybějící odbornost v přípravě MPP a školního programu proti šikaně a kyberšikaně.

Z toho plyne, že je nutná větší aktivita ze strany škol. Jestliže samy školy možností nevyužívají, je třeba, aby byla stanovena tato aktivita koncepčně ze strany MŠMT – konkrétněji v Metodickém doporučení a Strategii prevence rizikového chování. Z toho dále, plyne, že samo MŠMT by mělo spolupracovat s odborníky a zúčastněnými NNO, a to ve větší míře než dosud.

Modelace sítě současné prevence (příloha č.4 prokázala, že jsou to škola a rodiče, kdo jsou přímými bojovníky s kyberšikanou a tvoří dvě významná epicentra zmíněné sítě (krom kyberšikany). Společně se školou a rodiči je to nepočtená kvazi skupina odborníků tématu, stojící za NNO a jednotlivými pedagogicko - psychologickými poradnami, a školními poradenskými pracovišti, která prosazuje kyberšikanu jako veřejně politický problém hodný řešení. Na základě toho lze usuzovat, že politika na jev navazující vzniká odzola, což je podle mnohých autorů public policy ideální případ.

S aspektem ideální prevence zároveň souvisí i potřeba účinného monitoringu situace. Ač je hodnocení ČŠI primárním kamenem pro monitoring o stavu kyberšikany, nemůže být jediným, protože ČŠI nesleduje všechny školy za školní rok. Sice proběhla jednorázová měření v podobě projektů Minimalizace šikany, EU kids online a České děti na Facebooku, nicméně nezahrnovaly všechny školy. Za zmínku by stálo

zdokonalit měření výzkumu. Jak je dobře vidět z výzkumů v zahraničí, je mnoho měř, kterými je kyberšikana zjišťována., na základě mnoha definic. Dle autora práce je tedy třeba, aby byl zaveden průběžný sběr dat od všech základních škol, a to na základě jednotné definice kyberšikany (např. Riuz a Núñez), zároveň by takový monitoring měl sledovat frekvenci jednotlivých forem kyberšikany, kdy tyto frekvence by byly klasifikovány pomocí jednotlivých pevně daných kategorií (intervalech).

Curriculum proti kyberšikaně, garantované programem Dana Olwea, se specializuje na vzdělávání dětí, respektive prevenci skrze děti. Kdežto Hradecký program primárně na prostředí, v němž se děti pohybují, respektive na vzdělávání aktérů prevence (viz. Kontext řešené tematiky - existující opatření – program expertů). Přestože oba programy vykazují největší úspěšnost, nejsou dokonalými. Proto stojí za úvahu vytvořit takový program prevence kyberšikany, který by kombinoval, jak vzdělávání dětí na základních školách, tak odborníků, kteří mají za úkol kyberšikaně zabránit a řešit ji.

4.3.1 Shrnutí implikací prevence

Prevence kyberšikany musí být proaktivní, orientovaná podle věku a soustředící se na specifika tohoto jevu, opatření musí být širší nežli u tradiční šikany. Součástí prevence by měl být program, který by kombinoval, jak vzdělávání dětí, tak odborníků. Zároveň musí být zapojeno více aktérů než pouze škola, to ale znamená, aby škola více spolupracovala s těmi aktéry, kteří jsou jí v otázce prevence k dispozici. Součástí systému prevence by měl být systém celoplošného monitoringu, na základě jasně dané definice a kategorizace.

5 Expertní interview

Vycházejíce z cílů a otázek bylo sestaveno schéma zkoumání. Skrze deskresearch byly stanoveny charakteristika kyberšikany, její rozdílnosti a podobnosti s analogickým jevem šikany, jakožto i teoretická ideální prevence, která by tomuto jevu měla zamezit. Následně byla reflektován stav kyberšikany v českém prostředí, kdy pozornost byla zaměřena zejména na zúčastněné aktéry, systémová preventivní opatření, koncepce a projekty neziskových organizací. Již v tomto bylo sledováno nakolik se liší teoretická a česká podoba prevence kyberšikany. Za účelem analýzy a synteze hlubšího vědění o stavu kyberšikany v České republice, včetně rozporů teorie, pravidel a praxe byly provedeny expertní interview s vybranými experty kyberšikany.

5.1 Reflexe výsledků expertních interview

Expertní rozhovory byly analyzovány dle struktury témat, jež byla vytyčena tematickými okruhy rozhovorů. Zde byly zkoumány především ty aspekty, jež oproti dříve zjištěným skutečnostem se lišily nebo je rozšiřovaly. Zároveň byla pozornost zaměřena na disparity v poznatcích jednotlivých expertů. Některé aspekty, poznatky jsou uvedeny odděleně, neboť vznikly jako specifické vědění pouze jednoho z expertů.

5.1.1 Šikana a kyberšikana

Expert B uvedl, že *„Ten základní rozdíl je, že kyberšikana se odehrává na internetu v rámci moderních technologií, šířeji moderních komunikačních technologií, které umožňují přenos informací virtuální cestou“* (expert B).

„je tam velký potenciál, aby tam bylo potencionálně hodně přihlížejících, jinak řečeno veliké publikum“ (expert B)

Je dobré vědět, že tradiční šikana, jak se ukazuje v návaznosti na výzkumy, je stále častější problém než kyberšikana (Expert B).

Rysem, který může komplikovat kyberšikanu je, že máme technologie všude, oproti tradiční šikaně, která se odehrávala právě ve škole, v sousedství někde na hřišti, ve sportovním týmu. (Expert B)

internet ovlivňuje to, jak jsou vůbec vztahy a komunikace dětmi chápány „*Jak může vypadat generace která má dva pět deset reálných vztahů v naší reálné realitě a kolik jich má ve virtuální realitě? Co všechno to obnáší? Že já odpovědět můžu a nemusím. To že si můžu vybrat komu budu psát a komu ne, na koho reagovat a na koho ne. Je zároveň spojený s nějakou virtuální identitou, s nějakým jak já se chci prezentovat na venek. A to je právě spojený s kyberšikanou a s těma spektry, kdy mě může kontaktovat kdokoli anonymní a já můžu kontaktovat kohokoli víceméně anonymně. Anebo s jinou identitou, takže to je ten balík vztahů, který jsou propojený se všema dalšíma oblastmi*“ (Expert A). K tomu expert B dodává, že úlohu technologií v životě dětí bychom neměli podceňovat „*Ale je dobré si uvědomit, že technologie mají velkou roli pro dnešní dospívající, že ve chvíli, kdy je dítě nucené si změnit telefonní číslo, změnit si profil na Facebooku, tak přichází o součást sociálního života, a to může vést k dalšímu sociálnímu vyloučení. Nemá profil, nemůže komunikovat, nemůže používat tento silný komunikační kanál. K tomuto řešení děti proto ani neinklinují, protože si uvědomují, že by kvůli tomu přišli o velkou část vlastního sociálního života. To je rys, o kterém se také hodně mluví a odlišuje kyberšikanu od školní šikany*“.

Expert (A) podal explanaci o možnosti agrese způsobené, a uskutečňované skrze virtuální svět *Když dáte do ruky dítěti umělohmotnou pistolku, tak po okolí střelí a dělá tututuu, ale nikdy nikoho nezastřelí. Zatímco v tom virtuálním světě jo, a to je strašnej rozdíl... .. Dítě má pocit, že když někomu ublíží, že se vlastně nic nestane*“. Ale ICT jsou jedním z prostředků, jejího možné ventilace „*určitě v nás je agrese, může bejt potlačena nebo nevědomá, a hlavně v případech kdy je nevědomá, například u těch dětí, které si nejsou vědomi že jsou agresivní .tak může být více modulovaná, může být více podporovaná, rozvíjená nebo naopak usměrňovaná*“.

Anonymita – Tenhle fenomén je hodně spojený s tou kyberšikanou, protože ty děcka, když to mají na internetu, nevnímají přímou odezvu toho člověka, nejsou na něj napojení nemají s ním žádný vztah. Do očí by mu to nikdy neřekli, a to je hrozně velký problém (Expert A). S touto anonymitou, způsobenou prostředím internetu a zároveň nepřítomností agresora v době činu, souvisí i hlavní rozdíl kyberšikany od šikany, jak jej vnímá (expert D) hlavní rozdíl kyberšikany od šikany je v tom, že agresor zaútočí (či útočí opakovaně) v „bezpečí“ domova oběti kde maximálně narušuje soukromí. Prostředí internetu a uskutečnění činu mimo školu (povětšinou) skrývají kyberšikanu před okolím. Právě tato skrytost je více typická pro kyberšikanu „riziko, že může být skrytější, může být trochu těžší ji odhalit, vyžaduje to znalost sociálních sítí a pohybovat se tam“ (Expert C).

Pokud se jedná přímo konfrontaci s jevem v terénu, školní třídě, pak " Za mě osobně v tom velký rozdíl není, což se mi potvrdilo při mé práci se třídami ve školách. Na základě zakázek škol nebo rodičů dětí řeším, vztahové problémy v kolektivech. A v těchto vrstevnických skupinách se občas projeví buď šikana (převážně 1. stadium „ostrakismus“) nebo kyberšikana. dodává (Expert D)

5.1.2 Pomoc a prevence

„Ono záleží, jak je kyberšikana měřena, a jaká jsou kritéria. Co chci říct, že se z toho dělá strašák a není to úplně dobré, protože při prevenci kyberšikany i šikany je musíme odlišit od něčeho, co lze nazvat jako online obtěžování, tzv. online harrasment.“ (Expert B)

První věc, kterou by rodič měl dělat je jít dítěti příkladem. (Expert A) ale problém je, že ...většina lidí není natolik silná nemá natolik velký ovládnutí a sama si není vědoma co všechno to způsobuje, že není dost schopná to předávat dětem. Takže v tom je ten problém.“ (Expert A). „Co ale víme je, že rodiče nejsou moc motivováni se tomuto věnovat. Pokud nenastane problém, tak to neřeší. Takže základ by byl mít základní přehled toho, co se děje dnes na internetu a mít základní představu, jak dítěti poradit. Poskytnout emoční podporu, když potřebuje. Znat základní kroky, jak zabránit agresorovi v útocích, a na koho se případně obrátit, aby jim pomohl se zvládnutím, aby jim pomohl s dalším řešením situace“. (Expert B)

„Tam je opravdu nutné zjistit, pokud se něco děje, zda to probíhá jen na internetu, nebo zda je dítě šikanované i v rámci třídního kolektivu. Protože pokud to není pouze na internetu a řeší se pouze tento incident, není možné zvládnout situaci, stále dochází k něčemu dalšímu jinde. U kyberšikany je tedy potřeba zjistit, jak závažným je incident, promluvit si s dětmi, vyslyšet je, co si o tom samy myslí. Jestli si myslí, že se něco děje nebo ne, jak to vidí agresor“ (Expert B)

Prevence

*Základem nejúčinnější školní prevence je, podle mé zkušenosti, kvalitní práce třídního učitele tzn. má a projevuje zájem o svou třídu, realizuje pravidelné třídnické hodiny, účastní se na školním i mimoškolním životě třídy dle společné domluvy s žáky apod. uvádí (expert D). K tomu dodává (Expert C) *Ale pokud se bavíme o velké škole tak by mi přišlo fajn aby tam psycholog byl. Ta vyhláška, ta legislativa mluví o tom že tam jsou služby školního poradenského pracoviště. Tam patří výchovný poradce, školní metodik prevence a ideální je pokud tam je i školní psycholog, školní speciální pedagog.**

*„Pokud jde o prevenci je podle mě důležité informovat děti o základní etiketě v rámci online chování, to je obdobné jako je informovat o tom, jak se chovat v mezilidských vztazích. Upozornit je, že na internetu dochází občas k online disinhibici, občas se tam chováme více extrémně, občas to vede k větší hostilitě. Upozornit je, že i když něco píšeme „pouze“ na email, a píšeme to „pouze“ na internetu, tak to může být zraňující pro druhého, i když my to bereme jen jako text. Upozornit je, že to, co dělají v online prostředí, může být zraňující a má svoje důsledky. Základy media literacy (mediální gramotnosti)...“ (expert B). Zároveň je potřeba pracovat s dětmi na jejich osobním rozvoji, jak uvádí další z expertů *„Myslím, že je velmi potřebné, aby se u dětí posiloval tzv. „deštník sebeúcty“ (ochrana sebe sama), emoce, vztahy k druhým, komunikace, asertivita. Na těchto tématech by se mělo ve škole hodně pracovat – např. v etické výchově, základech společenských věd, třídnických hodinách apod.“ (Expert D).**

Certifikace programů prevence *Tak tam jedou tři odborníci z praxe, jedou do těch poraden podívat, nebo na tu školu, jak ta organizace pracuje přímo na té škole. Hodnotí ten program, mají kritéria, co ten program musí splňovat, aby byl hodnocen jako efektivní a dobrý program primární prevence (Expert C). To doplňuje (Expert D) „je zde více pracovníků na tuto práci než má státní školský sektor. Myslím, že je to dobře, protože já jako oblastní metodik prevence mohu pak školám doporučit, na koho se mohou obrátit. Kontakty na tato nezisková zařízení má k dispozici každý protidrogový koordinátor na krajském úřadě. Pro práci v prevenci je nutné, dle mého, celoživotní vzdělávání, účast na školeních atd.“.*

5.1.3 Současná opatření

„Ale my bychom rádi a prostřednictvím té sítě, aby se věnovaly podpoře škol v oblasti, např. té šikany a kyberšikany, a to by měl mít na starost někdo, komu říkáme metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně“ (Expert C).

Míru vůle s kyberšikanou něco dělat má každá škola jinak, což zmiňuje (Expert B) *„...tak právně nemají pravomoc zasáhnout do něčeho, co není na půdě školy, což je samozřejmě komplikované. Jak mají řešit situaci, která se odehrává někdy večer, kdy si děti napíší něco na Facebooku, tak co s tím škola může dělat. Bohužel to u spousty škol vede k tomu přístupu, že s tím a priori nebudou dělat nic, protože to není v jejich kompetenci a není to jejich problém. Což podle mě není správné, protože ve spoustě případech je to jen jedna odnož nebo jedna dimenze toho, co se děje v off-line prostředí“.*

To, že většina škol nevyžívá možností, které se v současném systému nabízejí. *Myslím si že ta, že ty poradny jsou přetížené, ať to souvisí že je ta vlna s inkluzí, že se musí dělat opětovné vyšetření dětí, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, takže teďko je blbě období pro ty poradny, kdy hodně vyšetřují tyto případy, ale zároveň. Je to zároveň o nějaké dlouhodobé práci toho centra, setkávat se pravidelně s těmi školami (Expert C)*

Expert (A) uvedl „*ty školy musí chtít a dost se liší, co která chce*“, což dále rozvedl „*V jakékoliv psychologické nebo poradenské instituci platí, že když ten člověk ta instituce nechce tak se nedonutí a nemá to cenu a význam a s takovými školami nepracujeme a pracovat nebudeme.*“ „... nemám přehled, který by byl generalizovatelný, jak to vypadá v České republice. Mohu mluvit o případech, o typech škol, které jsou lepší a horší. Lepší přístup je, když škola adresuje tento problém, pokud s dětmi mluví o kyberšikaně, pokud se tam baví s dětmi, proč se to děje, jak se to může dít, jak poznat kyberšikanu, co s ní dělat, na koho se obrátit.“ (Expert B)

O nedostatku času metodiků prevence se prevencí zabývat. „*Ted', když řeknete něco metodikovi školní prevence, ted' kolegyně řešila aktuální metodický pokyn řešení šikany na školách, dáte tam nějaký metodický materiály, doporučení, vzdělávání, tak oni řeknou nemáme čas. A ten čas opravdu nemají, ten metodik je učitel, jde učit. Bývají to učitelé občanky, ale může to být matematik, tělocvikař, ředitel vybere a řekne budeš to ty.*“ (Expert C)

O stavu školního psychologa *Ale máte pravdu, pokud bychom se bavili šikaně a kyberšikaně tak školní psycholog je ta osoba, která je zapojená do toho řešení na místě. To naráží na to že ta škola nemá povinnost ho mít. Řada škol ho nemá, menšina škol ho má, a když ho mají tak mají na zkrácený úvazek na jedno odpoledne na dvě konzultace.* (Expert C). Současno situaci opatření zmiňuje (expert D), že „*Pořád se jen těží z dobré vůle a nadšení učitelů. Ale osobně si myslím, že to nejde donekonečna. Takže pokud chceme velmi kvalitní prevenci, bavme se o podmínkách pro práci. Nastavený systém prevence (MŠMT → KÚ → PPP → ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ) je dobrý a funkční, ale vážne to někdy na lidech, více na penězích a hlavně na čase.*“

Odpovědnost řešení kyberšikany vidí expert B u všech kdo se účastí výchovy dítěte „*Pokud jsou zapojeni všichni do výchovného procesu, mají zájem na dítěti, měli by ovlivňovat jeho vývoj. Všichni by měli být nakloněni a cítit zodpovědnost řešit tuto věc.*“ (Expert B). (Expert D) u upřesňuje, že škola nemá povinnost proaktivně řešit kyberšikanu, jeli ale na ni upozorněna musí jednat - „*pokud škola (třídní učitel, metodik prevence, ředitel školy) nespolupracuje v řešení šikany na oznámení rodičů či dětí je oprávněný postup oznámit tuto skutečnost na Českou školní inspekci, možno i zřizovateli*

školy". Expert C k tomu říká „Tzn. vždycky ta, na tu situaci v té škole to má vliv a podle mne, a není to právní interpretace, je to odborná interpretace, v tom případě to má škola jako povinnost to řešit. Je to věc, která se odráží v tom, jak se odehrává ten vzdělávací proces, byť ne že by se ta událost stala na půdě školy, ale odráží se to v tom, tak je to podle mne věc, kterou má ta škola řešit. My na to narážíme opakovaně“ (Expert C)

V otázce po tom - zda by se se systematickým přístupem podařilo do roka kyberšikanu eliminovat-byli experti skeptičtí, a to v různých aspektech. Expert (A) uvedl, že „takhle to určitě nebude“, a že "nějaké nařízení shora určitě nebude otázka několika měsíců možná ani let.“ Expert B také systémově jednotné řešení odmítl jako nereálné, na druhou stranu podporu ze strany státu vidí jako nedostatečnou „Pokud stát vydá závazné pravidlo, které vynutí velmi jednotný postup, tak to není úplně ideální, protože ne vždycky to funguje, a v nějakém kolektivu může být škodlivé. Pokud ale naopak nechají naprostou autonomii školám, tak máme školy, které nebudou dělat nic. Takže je to ta klasická situace, kdy se hledá střední cesta. Z mého pohledu by bylo ideální, kdyby ze strany státu byla větší podpora.“ (Expert C) tuto záležitost komentoval „že kyberšikana někdy ze škol zcela zmizí se nedomnívám, stejně jako se nedomnívám, že někdy zcela zmizí užívání návykových látek, vandalství a další projevy rizikového chování“.

Nicméně existují zde příklady zájmu a opatření, které by se daly následovat „Hezké příklady jsou, pokud se vrátím k tradiční šikaně, v rámci severských států Finska, Švédska, Norska, tam byly podpořeny některé větší preventivní projekty. Například jestli znáte KIVA projekt zaměřen proti šikaně,“ (Expert B).

5.1.4 Identifikace dalších aspektů ve výzkumu kyberšikany

Expert C vidí hlavní problém v tom, že školy nevědí o svých možnostech a povinnostech. *Myslím si, že školám není jasné, že školám není jasné rozdělení těch kompetencí. I když za mnou to dítě přijde a řekne pane učiteli z druhé třídy mi posílají nadávky založili mi falešný profil a dávají tam nahý fotky, nebo já nevím. Co bychom mohli definovat jako něco co směřuje ke kyberšikaně, tak tedy na jaké úrovni to může řešit škola,*

Dochází k rozvoji, technologickému pokroku, který přináší spoustu příležitostí, což všichni máme rádi, ulehčuje nám to život. Současně to ale umožňuje rozvíjení těchto negativních jevů, takže není možné říct „jo teď jsme skončili“, protože kyberšikana se rozvíjí i v závislosti na těchto prostředích, jež je potřeba zohlednit.... Jestli to, co nám pomáhalo řešit situaci v roce 2005 a 2012, může být efektivní v roce 2020, 2040 a dále.“ (Expert B).

Zkušenosti nynějších generací s technologiemi a kyberšikanou „Samozřejmě děti, které mají vlastní zkušenost (ať už vlastní či s ohledem na kamarády či spolužáky), jsou pro nás velmi cennými informanty. Je to pro ně běžná zkušenost, uvědomují si věci, které dospělým, nebo jiným lidem nemusí docházet, mají zkušenosti i s digitálními prostředími, které my už v podstatě ani nemusíme znát, protože nepoužíváme ty samé aplikace, nechodíme na ty samé webové stránky jako dospívající, čímž nám může unikat prostor, o kterém nevíme“ (expert B) „že děti dnes vyrůstají trochu v digitálním prostředí, že mají určité digital skills, do jisté míry vědí, jak s internetem nakládat. Když se dostanou do role rodičů, tak již mají určitou úroveň aspoň v tomhle aspektu, což je super. Jiný aspekt je, pokud samy zažili kyberšikanu, tak (jak se ukazuje i ve výzkumech), tato zkušenost ovlivňuje to, jaký názor na ni člověk má, což není moc překvapivé. Pokud rodič zažil kyberšikanu jako dítě, tak může být více nakloněn k tomu ji řešit, zatáhnout do toho instituce, protože si uvědomuje, jaký problém dítě ve výsledku má. Takže osobní zkušenost s kyberšikanou se může podepsat na tom, jak to ti rodiče uvidí.“ (Expert B) Na druhou stranu (Expert C) je skeptický v tom, že rychlost pokroku bude vždy větší než rychlost bádání toho, jak tyto technologie mění vztahy a komunikaci mezi lidmi. Ty možnosti se budou prohlubovat, co všechno bude za vymoženosti, že teda ty technické možnosti, kde se ta šikana může odehrávat, než ji budeme umět definovat identifikovat, vyškolit se, jak ji pojmenovat, zjistit, že něco takového existuje a ono mezitím, že je to chytání nikdy nedohonitelného zajíce, ale má cenu za ním běžet, co nejvíce se mu přibližovat šlapat mu na paty”.

5.1.5 Souhrn poznatků expertů

Jednoznačnými aspekty kyberšikany, kde panovala mezi experty shoda, byly identifikovány netransparence a anonymita jako hlavní znaky kyberšikany. Zda je kyberšikana součástí šikany nebo samostatným druhem rizikového chování v tom se odborná stanoviska lišila, avšak jednoznačný konsensus panoval na praktické souvislosti těchto jevů.

V souladu s praxí experti označili jako hlavní potenciální řešitele školu a rodinu, nicméně současně označili opatření a aktivitu státu jako nedostatečné. V této konsekvenci uvedli experti různé aspekty, ať to byl metodik školní prevence, selekce kvalitních preventivních programů, koncepční přístup nebo školní psycholog. Školy na jednu stranu nevěnují v praktickém snažení tomuto tématu toliko kolik by měly, včetně spolupráce s dalšími aktéry preventivní sítě, na druhé straně stát má tolik nároků na znalosti a dokumenty, které školy mají povinny znát a mít. Vzniká tak nedostatečná kapacita (vědomosti, lidé a nástroje) v rámci preventivní sítě a zároveň, aktivita škol je neúnosná a současně nedostatečná, nespécifická v konkrétních krocích prevence a intervence.

Úloha znalosti přímých účastníků jevu - dětí - má vzrůstající úlohu v přístupu a řešení kyberšikany, ale nelze očekávat, že by byla kyberšikana prakticky nebo jen teoreticky (vědění nebude úplné) vyřešena.

6 Diskuse doporučených opatření

Na základě zjištěných skutečností o kyberšikaně, a o vztazích komponent, jež problém kyberšikanu modelují, určují, byla autorem práce navržena potencionální doporučení zohledňující specifika a limity problému, jakožto i specifika a limity prostředí, v kterém je problém přítomen. Je tedy třeba:

= *definovat kyberšikanu v programových prohlášeních MŠMT adekvátně ku poznatkům expertů.* Toto doporučení není přímým preventivním krokem vůči kyberšikaně, ale je potřeba z důvodu sjednocení toho, co kyberšikana je, má - li fungovat kolektivní snaha o resoluci nebo minimalizaci jevu. Příslušná úprava musí proběhnout po konzultaci s širší odbornou komunitou a být zanesena do Metodického pokynu MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních a do Strategie primární prevence rizikového chování 2013 – 2018, jakožto i dokumentů následujících.

= *mít na každé základní škole školního psychologa mandatorně.* Pracoviště školního psychologa, je ten nejvíce proaktivní prvek, který institucionální síť prevence má k dispozici, proto musí být na každé škole přítomen. Toto opatření musí být realizováno úpravou zákona č. 563/2004 o pedagogických a ostatních pracovnících ve školství. Limitace finančními a lidskými zdroji bude vyřešena tak, že jeden školní psycholog bude na škole dva dny v týdnu, čímž dojde ke zlepšení stavu stávajícího, zároveň tak budou pokryty školy dvě, které si tak náklady na jednoho školního psychologa rozdělí mezi sebe.

= *vynahradiť školním metodikům prevence tolik času, aby mohli dobře pracovat.* Toto opatření bylo zčásti realizováno v září 2017, kdy byl čas školních metodiků prevence navýšen o 2 hodiny týdně. V zájmu zvýšení kvality musí být nadále navýšen, aby školní metodici prevence mohli svou práci konzultovat v širší míře s metodiky prevencez pedagogicko - psychologických poraden. Toto navýšení musí probíhat inkrementálně každý rok, dokud pracovní doba školního metodika nedosáhne 20 hodin týdně. Legitimita tohoto opatření spočívá v deklaraci MŠMT o podpoře této pozice v koncepčním dokumentu Strategie primární prevence rizikového chování 2013 – 2018.

= *specifikovat, který z nabízených preventivních programů je opravdu efektivní a účinný, který by kombinoval, jak vzdělávání dětí, tak odborníků.* Potřeba opatření spočívá v požadavku zabezpečit takové služby prevence, které budou skutečně kvalitní a prospěšné. Působnost tohoto opatření nadále zůstane v kompetenci Národního ústavu pro vzdělávání, financována bude skrze European Training Foundation. Prvním kritériem bude to, jak program kyberšikanu definuje, zda adekvátně aktuálnímu poznání. Druhým kritériem bude skrze benchmarking srovnat konkrétní programy s Hradeckým programem (vzdělávání odborníků) či s Preventivním programem D.Olwea (vzdělávání dětí).

= *zavést monitoring šikany a kyberšikany ve školách.* Potřeba opatření tkví v hodnocení nutnosti intervencí a v hodnocení efektivity výše zmíněných opatření. Monitoring bude zahrnovat následující údaje o případu - datum, délku trvání, počet účastníků, způsob kterým byla kyberšikana uskutečněna, a údaje o škole (region, velikost, způsob, kterým škola reagovala, opatření, která na škole existovala během incidentu). Sběr dat bude probíhat skrze evidenci případů u pedagogicko-psychologických poraden, OSPOD, Policie ČR a skrze inspekční zprávy České školní inspekce. Získaná data, budou zanesena v databázi Kyberšikana - monitoring České školní inspekce, přičemž přístup k datům bude zajištěn i MŠMT a NÚV. Pro upřesnění budou data komparována s daty individuálních výzkumů kyberšikany, jaké iniciuje Centrum PRVOK nebo EU Kids online.

= *sbírat poznatky samotných účastníků kyberšikany (dětí).* Potřeba tohoto opatření Limitou jsou nutné souhlasy účastníků, respektive jejich rodičů, s anonymním využitím poznatků z jejich výpovědí. Tedy jde o to skrze výpovědi jednotlivých účastníků anonymně zaznamenat jejich zkušenost s šikanou, zde je nutné nezaměřit se pouze na oběti, ale rovněž na agresory. Respektive zaměření na motivy kyberšikany, které agresora vedou, něco takového provést, a na účinky kyberšikany, které pociťuje oběť, a kterým se snaží bránit. Tyto poznatky by tak měly přispět k improvmentu jednotlivých programů a institucionálních opatření.

= *zohlednit při konkrétní prevenci a intervenci věk a morální vývoj dítěte*. Toto opatření je spíše mementem, které by měly vzít v úvahu konkrétní aktéři při prevenci a intervenci kyberšikany. Potřeba vzniká z toho důvodu, že na rozdílné úrovni si dítě uvědomuje co, vlastně právě dělá, a od toho se odvíjí i to jak mu ukázat, že činí špatně. Tato záležitost byla ostatně doložena skrze teorii konfliktu ve skupině a skrze teorii morálního vývoje. Konkrétně toto memento musí být zmíněno i v koncepčních dokumentech Metodického pokynu MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, a Strategie primární prevence rizikového chování 2013–2018, které se o kyberšikaně zmiňují.

Závěr

Explorace kyberšikany v prostředí českých základních škol není úkolem jednoduchým, k čemuž přispívá samotná podstata problému, tak neochota škol o fenoménu referovat. Na základě proběhnuvších šetření lze odpovědět na položené otázky o fenoménu kyberšikany v prostředí českých základních škol a koexistujících institucionálních podmínkách.

Bylo zjištěno, že kyberšikana je jako patologický jev - vykazující opakovatelnost, hromadnost, sociální závažnost, podobnost příčin -, skutečně sociálním i veřejně politickým problémem a je tak pochopen žáky i učiteli.

Na otázku - Jaké příčiny a účinky má kyberšikana – lze uvést následující. A sice, že mezi příčiny patří podstata kyberprostoru, vliv ICT a charakteristiky účastníků (věk, SES a morální vývoj). Kyberšikana lze vysvětlit jako výslednici chování jedince, který přechází z jedné morální fáze do druhé a zkouší platnost těchto nových morálních principů skrze neuměřené použití asertivity, lži a tvorby identit. Zároveň je kyberšikana vysvětlena i skupinovou dynamikou kolektivu. Zde se vysvětlení prolíná, kdy skupinová dynamika třídy otáčí morální pravidla a nastává paradox, kdy kyberšikanovaný je tím, nežádoucím. Mezi účinky kyberšikany patří, že narušuje vztahy mezi žáky, zhoršuje třídní klima, čímž vytváří nerovné podmínky ve vzdělávání, vzdělávacím procesu. Cílem kyberšikany se stávají také pedagogové.

Rozsah tohoto fenoménu v prostředí českých škol se pohybuje v relaci od 5,1 % až do 52 %, diversity je zapříčiněna odlišností měření a definic. Nejčastěji se ale pohybuje okolo 7 %, což se zdá málo, ale představuje to minimálně 61000 žáků. Ale oficiální monitoring neexistuje, nad to jsou školy neochotny o problému referovat.

Dále byly rozpoznány rozdíly mezi tradiční šikanou a kyberšikanou. Kdy se kyberšikana odlišuje, tím způsobem, že je jevem novějším, je podmíněna věkem a socio – ekonomickým statusem, kdy vyšší SES znamená větší možnost být kyberšikany účasten. Zahrnujíce činy kyberšikany jako více stálé, více intenzivní a více veřejné. Nad to kyberšikana svou formou umožňuje i (kyber)šikanovat pedagogy. Přesto existují souvislosti šikany a kyberšikany, jimi jsou působení jako jevů sociálních, vázaných na skupinu školní třídy a možnost vzniku kyberšikany jako pomsty za tradiční šikanu.

Kyberšikanou se zabývají pedagogicko-psychologické poradny, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Česká školní inspekce, Nestátní neziskové organizace, Národní ústav vzdělávání, Orgány sociální právní ochrany dětí, akademická pracoviště, Policie ČR, školní poradenské pracoviště, rodiče a pedagogové.

Existují zde preventivní opatření proti kyberšikaně na základních školách. A to veřejné programy nestátních neziskových organizací, jež jsou certifikovány NÚV. Příklady konkrétních efektivních programů je Hradecký program (vzdělávání pedagogů) a Program D. Olwea (vzdělávání dětí). V rámci preventivní sítě jsou tu pak služby poradenství a diagnostiky, jež poskytují pedagogicko psychologické poradny, školní poradenské pracoviště a střediska výchovné péče. Školy jsou povinny ustanovit Minimální preventivní program prevence rizikového chování ve školách a program proti šikaně a kyberšikaně. Měly by při tom spolupracovat s externími odborníky. Prevence kyberšikany musí být proaktivní, orientovaná podle věku a soustředící se na specifika tohoto jevu, opatření musí být širší nežli u tradiční šikany

Kyberšikana v českém prostředí má několik specifík hodných pozornosti.

Za první státní síť preventivních opatření je propracována a její povaha je posttraumatická. Fungování této sítě je limitováno lidskými zdroji a penězi jež by vynahradily těmto lidem dostatek času se věnovat své práci. Nad to školy ani stávající možnosti nevyužívají, tak jak by měly.

Za druhé preventivní opatření a zejména konceptuální opatření v koncepčních materiálech nedopovídají zcela poznání, vědění o kyberšikaně. A to navzdory faktu, že MŠMT outsorcuje vědění, respektive odborníky tématu.

Za třetí praxe v prevenci a intervenci má dvě význačné roviny Na jedné straně systém vytváří toliko nároků, co se mají ve jménu prevence dodržet, že věnování úsilí prevenci v konkrétních krocích se nedostává v míře dostatečné. Na straně druhé je tu přístup principální, jenž chápe kyberšikanu jako rozpoznáný a definovaný problém, na který lze řešení aplikovat, zatímco v praxi, terénu, je právě rozpoznání rizikového chování v třídním kolektivu, zda - li se něco děje a co, značně komplikovaným. Tím spíše, že je tato prvotní identifikace na učiteli, být sensitivní ke změně nálady vztahů v rámci skupiny, třídy.

Ve světle těchto faktů a tvrzení, pro budoucí minimalizaci kyberšikany, je třeba:

- = *definovat kyberšikany v programových prohlášeních MŠMT adekvátně ku poznatkům expertů.*
- = *mít na každé základní škole školního psychologa mandatorně.*
- = *vynahradiť školním metodikům prevence tolik času, aby mohli dobře pracovat.*
- = *specifikovat, který z nabízených preventivních programů je opravdu efektivní a účinný, který by kombinoval, jak vzdělávání dětí, tak odborníků.*
- = *zavést monitoring šikany a kyberšikany ve školách.*
- = *sbírat poznatky samotných účastníků kyberšikany (dětí*
- = *zohlednit při konkrétní prevenci a intervenci věk a morální vývoj dítěte*

Summary

Exploration of cyberbullying in the environment of Czech elementary schools is not a simple, to which the very nature of the problem contributes, and the reluctance of schools to refer to the phenomenon. On basis of the investigations carried out, the research questions should be answered on the phenomenon of cyberbullying in the context of Czech elementary schools and coexisting institutional conditions.

It was explored that cyberbullying as pathological act -defined by frequency, scope, social danger, similarity of reasons - it is trully social problem and public policy problem, and it is understanding by pupils and teacher in this way.

On the question – Which exist causes and consequences of cyberbullying? – it should be declared following. That is, the nature of cyberspace, the impact of ICT on kids and the characteristics of participants (age, SES and moral development). Also cyberbullying could be explained as result of individual behavior, who transforms from on to another moral phase and tests validity of the new moral principles through inadequate asertivity, lies and building identity. At the same time cyberbullying is explained as group dynamic of collective. The explanation blend here, when group dynamic of school class turns the moral rules and arises paradox, when the victim of cyberbullying is that an undesirable. Consequences include, that cyberbullying breaks relations among pupils, makes class clime worse, by this way makes inequityin conditions of education, education process.

The extent of this phenomenon in the environment of Czech basic school ranges from 5.1 % to 52 %, diversity is due to differences in measurement and definitions. Most often it moves around 7%, which seems low, but it represents at least 61,000 pupils. However, there is no official monitoring, schools are reluctant to refer to problem.

Above that there are differences between the bullying and cyberbullying, when cyberbullying varies from bullying, and it varies in these parameters - it is newer, it is reasoned by age and socioeconomic status, when higher SES means the higher possibility to be actor of cyberbullying. Also cyberbullying acts are more resistible, more intensive and more public. Above all Cyberbullying form is useful for (cyber)bullying of teachers. Nevertheless there exist causalites between bullying and

cyberbullying. These causalities are effect in school nature and possibility of cyberbullying as revenge for bullying.

Pedagogical-psychologists clinic, Ministry of School, Czech school Inspection, Non-government non-profit organizations, National institution for Education, Authorities of social-legal protection of kids, academic workplaces, Police of Czech Republic, school advisory offices, parents and teachers.

There exists prevention arrangements against cyberbullying on basic schools. And these are public programs of nongovernment nonprofit organizations, which are certificated by National Institution of Education. Examples of effective programs include the Hradec program (education of teachers) and program of D. Olweus (education of kids). There could be found services of pedagogical-psychologist clinics, school advosory offices, and centers of educational care in range of prevention network, such as advisory and diagnosis. Basic schools have to appoint Minimal program of prevention and Program against bullying and cyberbullying. They should cooperate with outside experts. Prevention must be proactive, oriented according to age of kids, and must be focused on specifics of this phenomenon arrangements mhave to be wider than arrangements against bullying.

Cyberbullying has some specific aspects in Czech educational system.

At first state prevention network is well organized and planned, but also its disposition is posttraumatic. Functioning of this network is limited by human and financial resources, which might compensate enough time to work well. Above all schools do not use current solutions and instruments so much how they should.

At second prevention arrangement, namely cenceptual arrangement in conceptual materials are not so adequate to current knowledge about cyberbullying, despite of that Ministry of Education is outsorcing knowledge, or cyberbullying experts.

At third prevention and intervention practice has two sides. On the one hand system makes a lot of requests, which are need to be done, that there is not the enough dedication of effort to prevention in particular steps. On the other hand, there is authoritative approach, which frames cyberbullying as recognized and defined problem, which could be able to solution. However, the practice recognition of the risk behavior

in class, whether something is going to wrong, is very complicated. Above that, the teacher has to identified the risk behavior, who has to be sensitive to class relations and climate.

In the light of these facts and mentions it is need for the future resolution or minimalization of cyberbullying:

- = *to adequately define, according to expert knowledge, the cyberbullying in the programs declaration of the Ministry of School*
- = *to state mandatory school psychologist in each primary school*
- = *to make up for methodists enough time to work well*
- = *to specify, which one of offered prevention programs is really effective and efficient and which would combine education of kids and man*
- = *to implement central monitoring of bullying and cyberbullying in primary schools*
- = *to collect kids knowledge about cyberbullying*
- = *to take into account the age and moral development of kids, when we try to help*

Použitá literatura

ARONSON, J. (1995). *A Pragmatic View of Thematic Analysis*. The Qualitative Report, 2(1), 1-3. Dostupné z: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3>

BAMFORD, Anne. Cyber-bullying. In: *AHISA Pastoral Care National Conference, Melbourne*. 2004.

BYERS, LJ; MENZIES, KS; O'GRADY, WL. The impact of computer variables on the viewing and sending of sexually explicit material on the internet: testing cooper's "triple-a engine". *Canadian Journal of Human Sexuality*. 13, 3/4, 157 - 169, Sept. 2004. ISSN: 11884517

BLUMER H.. "Social Problems as Collective Behavior." *Social Problems*, vol. 18, no. 3, 1971, 298–306.

COLEMAN J., KERBO H. R. *Social problems*. 9th ed. /. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, c2006. ISBN 013154053X.

CZECH, Lumír. Kyberšikana 2015, výzkumná zpráva, Sociofaktor, září 2015, 20s

ČERNÁ, Alena. Kyberšikana: průvodce novým fenoménem. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-6374-7.

Česká školní inspekce *Tematická zpráva - Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového násilí 2016*, s43, Čj.: ČŠIG-3529/16-G2

ČSÚ, Školy a školská zařízení za školní rok 2015/2016,
<https://www.czso.cz/documents/10180/34193311/2300421613.pdf/cd7460e2-358f-4e32-bca1-81f6a49a15b6?version=1.1>

DAHRENDORF, Ralf. "Toward a Theory of Social Conflict." *The Journal of Conflict Resolution*, vol. 2, no. 2, 1958, pp. 170–183.

DARLINGTON Y., DOROTHY S. *Qualitative research in practice: stories from the field*. 1. publ. Buckingham, [Angleterre]: Open University Press, 2002. ISBN 033521147X.

DĚDKOVÁ L. MACHÁČKOVÁ H., ŠEVČÍKOVÁ A., *Dospívající na internetu zpráva z výzkumu*, Brno, 2015, 20s Dostupné z: http://irtis.fss.muni.cz/wp-content/uploads/2015/10/Dospivajici_na_internetu_2015.pdf

Van DENHOUE L., *Expert interviews and interview techniques for Policy analysis*, Vrije Universitat Brussel, 2007, p33

DENIZ M. A Study on Primary School Students' Being Cyber Bullies and Victims According to Gender, Grade, and Socioeconomic Status, *Croatian Journal of Education* Vol.17; No.3/2015, pages: 659-680, doi: 10.15516

DESCHAMPS R., McNUTT K. Cyberbullying: Whats the problem ? *CANADIAN PUBLIC ADMINISTRATION / ADMINISTRATION PUBLIQUE DU CANADA* VOLUME 59, NO. 1 (MARCH/MARS 2016), PP. 45–71

DIAMANDUROS T., DOWNS E. *Creating a safe school environment: how to prevent cyberbullying at your school*, 2011, p36-39

DOOLEY J. J. et al.: Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying, *Zeitschrift fur Psychologie / Journal of Psychology* 2009; Vol. 217(4), p182–188
DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.182

DOSOUDIL P. Kyberšikana: postup při plánování prevence a řešení kyberšikany *Školní poradenství v praxi* Roč. 2, č.3, 2013, s36-37, ISSN 2336 3436

DOUBRAVA L. Nový metodický pokyn definuje kyberšikanu *Učitelské noviny* roč. 112., č.2., 2009

DVOŘÁK, Dominik. Česká základní škola: vícepřípadová studie. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

EU KIDS ONLINE, *Klíčová zjištění*, London school of economics and the political science. 2015, 6

FEKKES M., PIJPERS F. I.M., VERLOOVE-VANHORICK S. P. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior *Health education research: Theory & Practice* Vol.20 no.1 2005, p81–91

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.

FLICK, Uwe. An introduction to qualitative research. 4th ed. *Los Angeles: Sage Publications*, c2009. ISBN 978-1-84787-324-8.

GORZIG, Anke a Hana MACHÁČKOVÁ. Cyberbullying in Europe: A Review of Evidence from crossnational Data. In *A social-ecological approach to cyberbullying. A social-ecological approach to cyberbullying*. Hauppauge: Nova Publishing. 2016.s.295-326, 32p, ISBN 978-1-63483-755-2.

HADDON Leslie., LIVINGSTONE Sonia and the EU kids online network, *EU kids online: national perspectives*, The London school of Economics and political science, London: 2014, p74, ISSN 2045-256X

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

HILGARTNER S., BOSK CH. L., The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arenas Model *American Journal of Sociology* , Vol. 94, No. 1 (Jul., 1988), 53-78

HIRCZ a kol. *Manuál pro tvorbu Minimálního preventivního programu* Pražské centrum primární prevence, Praha: 2010, 21

HOLLÁ Katarina Kyberšikanovanie učiteľov *PEDAGOGIKA.SK*, 2012, Vol. 3. s166-180

CHALMERS C., CAMPBELL M., SPEARS B.A., BUTLER D., CROSS D., Slee P., Kift S., School policies on bullying and cyberbullying: perspectives across three Australian states, *Educational Research*, 2016, Vol. 58, no. 1, 91–109, ISSN 0013-1881

CHANG Charllote, *Internet Safety Survey: Who Will Protect the Children*, 25 Berkeley Tech. L.J. 501 (2010). DOI:10.15779/Z38HQ3D

JANOŠOVÁ P., KOLLEROVÁ L., ZÁBRODSKÁ K. Školní šikana v současnosti - její definice a operacionalizace, *Československá Psychologie*; 2014; 58, 4; ProQuest Central p368

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KAUPPI, PORHOLA *School teachers bullied by their students: how they share their experiences* *Attributions and* 2012, Volume 28, Issue 7, October 2012, p1059–1068

KHAWAR R., MALIK F. BATOOL S.S., Validation of the urdu version of Olweus bully questionnaire, *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, No.1 vol. 12, 2015, p24-28

KOHLBERG L. HERSH H. L. Moral Development: A Review of the Theory *Theory into Practice*, Vol. 16, No. 2, Moral Development. (Apr., 1977), 53-59, ISSN: 00405841

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal. Jak účinně a bezpečně řešit školní šikanu a kyberšikanu
Konference Šikana a kyberšikana ve školách Hradec Králové, 2013, 76

KOLÁŘ, Michal. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013b. ISBN 978-80-904748-2-6.

KOPECKÝ K., SZOTKOWSKI R. *Národní výzkum kyberšikany učitelů – výzkumná zpráva*, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace 2016, s20

KOPECKÝ K., KREJČÍ V., *Nebezpečí internetové komunikace 2010*, Výzkumná zpráva Olomouc 2010, s 22, Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/0B5sdIAT8WtLBSm9VLThGZ2tqc1U/view>

KOPECKÝ K., KREJČÍ V., *Nebezpečí internetové komunikace 2010*, Výzkumná zpráva Olomouc 2011, s 27, Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/0B5sdIAT8WtLBMVJQtk9HYWVLdjQ/view>

KOPECKÝ, Kamil, René SZOTKOWSKI a Veronika KREJČÍ. *Nebezpečí internetové komunikace III*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3088-1. Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/0B5sdIAT8WtLBek8zZEZfTnJ6MDA/view>

KOWALSKI, R. M., S. P. LIMBER, and P. W. AGATSTON. 2008. *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

KOŽÍŠEK M., KOPECKÝ K., *Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu 2013*, Olomouc Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s19, Dostupné z:

<https://drive.google.com/file/d/0B5sdIAT8WtLBAgXscXVWbFc3aW8/view>

KOŽÍŠEK M., KOPECKÝ K., *Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu 2013*, Olomouc Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s20, Dostupné z:
<https://drive.google.com/file/d/0B5sdIAT8WtLBOTdKZVdmMENFWHc/view>

KRČMÁŘOVÁ, Barbora. *Děti a online rizika: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. ISBN 978-80-904920-2-8.

KUBAS P. *Obrácená kyberšikana aneb když žák terorizuje učitele* Řízení školy roč. 8, č.5 2011 ISSN1214-8679

LANE K.D. Taking the Lead on Cyberbullying: Why Schools Can and Should Protect Students Online university of Iowa *Iowa Law review* Vol. 96:1791-1811, 2011,

LESSNE D., CIDADE M., Student Reports of bullying and cyber-bullying: Results From the 2013 school Supplement to the National Crime Victimization survey, NCES, 2015, p53

LOVASOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.

MARTENS, Kerstin. Mission impossible? Defining nongovernmental organizations. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 2002, 13.3: 271-285.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3336-7.

MARTÍNEK Z., Šikana – varianta agrese In Rozehnalová *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: .. odborný seminář ..* Praha: Free Teens Press, 2004. ISBN 80-902898-6-X.

MODECKI, K. L. et al. Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying *Journal of Adolescent Health*, Volume 55 , Issue 5 , 2014, 602 - 611

MLEZIVA M. J Žák versus učitel na internetu *Rodina a škola* roč. 57. č.3. 2010, s8, ISSN 0035-7766

MŠMT *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení* 2008, cit. 29.11.2016, s 12

MŠMT *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení* 2013, cit. 3.1..2016, s 12

MŠMT *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení* 2016, cit. 29.11.2016, s28

MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace: (přehled sociologických teorií)*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0279-2.

MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-069-2.

NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena MOURALOVÁ, ed. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024618654.

OKSANEN, Atte, Matti NÄSI, Jaana MINKKINEN, Teo KEIPI, Markus KAAKINEN a Pekka RÄSÄNEN. Young people who access harm-advocating online content: A four-country survey. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* [online]. 2016, 10(2), - [cit. 2017-06-25]. DOI: 10.5817/CP2016-2-6. ISSN 18027962.

OLWEUS D. *Cyberbullying: An overrated phenomenon?* EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 2012,

O RAILLY D., ONEILL C., *An Analysis of Irish Primary School Children's Internet Usage and the Associated Safety Implications* International Journal of Information and Communication Technology Education, Volume 4, Issue 3, 40-48, 2008

PANÁČEK M., ŽÁKOVÁ E., *Kyberšikana – závažný sociálně patologický jev v současné populaci dospívajících v České republice a na Slovensku*, *Sociální práce* roč.14., č.1, 2014, s79 – 97, ISSN 1213-6204

POTŮČEK, Martin. *Veřejná politika*. V Praze: C.H. Beck, 2016. ISBN 978-80-7400-591-6.

PRAŽSKÉ CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE *Minimální preventivní program*, Praha 2011, 19

PRESTON B. Cheryl, *Zoning the Internet: A New Approach to Protecting Children Online*, 2007 BYU L. Rev. 1417 (2007).

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

RUIZ O. R., NÚÑEZ C. J *Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts*, *Psicothema* 2012. Vol. 24, n°4, pp. 603-607, ISSN 0214 - 9915

ŘÍDÍCÍ VÝBOR K INKLUZI (MŠMT), NÁRODNÍ ÚSTAV VZDĚLÁVÁNÍ, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, MŠMT, 2015, s165

SMITH P., MAHDAVI J., An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the Relationship between age and gender in cyberbullying, University of London, 2006,

SMITH S. Cyberbullying in Schools: Chapter 157 Updates the Law on Suspension for Online Conduct, McGeorge Law Review / Vol. 44, University of Pacific, 2013, p591-601

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SUSAN P. LIMBER, Ph.D., ROBIN M. KOWALSKI, Ph.D., AGATSTON P, Ph.D. *Cyber Bullying: A Prevention Curriculum for Grades 3-5 Scope and Sequence* Hazelden 2008, 10

SUTHERLAND E. H. Social pathology *American Journal of Sociology* Vol. 50, No. 6 (May, 1945), 429-435, ISSN 1537-5390

ŠMAHEL, David. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003. Psychologická setkávání. ISBN 80-7254-360-1.

TURNER TUJFALA An integrative theory of intergroup conflict January 1978

TRIBUN EU Šikana jako etický psychologický a pedagogický problém, Praha 2009, 274, ISBN 978-80-7399-857-8

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. International standard classification of education: ISCED 2011. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics, 2012. ISBN 9789291891238.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické problémy v teorii a praxi*. Praha: ISV, 2002. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-03-8.

VÁGNEROVÁ, Kateřina a Markéta BAJEROVÁ. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Proměny šikany ve světě nových médií*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-858-5.

VESELÁ M., POSPÍŠILOVÁ K., *Spolupráce školy s policií a orgány sociálně právní ochrany dětí při řešení školní šikany, Společně k bezpečí o.s.* 2012, 12

VESELÝ A., a Martin NEKOLA (eds.). *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-75-5.

VEČERKA, Kazimír (ed.). *Metodologické problémy identifikace a interpretace sociálních deviací: konference sekce sociální patologie MČSS : Červená nad Vltavou, 9.-11. dubna 2014*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2014. ISBN 978-80-905443-1-4.

VÍTEČKOVÁ M., *Kybershikana – přehledová studie Řízení školy* Roč. 6. č.7 2009
ISSN 1214-8679

VOSTROVSKÝ, Václav a Jaromír ŠTŮSEK. *Strategické plánování neziskových organizací v podmínkách znalostní společnosti*. Praha: Agnes, 2008. ISBN 978-80-903696-5-8.

WAGGONER R.Ch. *Cyber Bullying: The Public School Response* *Administrative Issues Journal*, Volume 3 Issue 3 CONFERENCE PROCEEDINGS:
NOVEMBER 7th-8th, 2013

WILLARD, Nancy E. *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Ill.: Research Press, c2007. ISBN 978-0-87822-537-8.

YANG A., SALMIVALLI CH., Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims, *European journal of developmental psychology*, 2013 Vol. 10, No. 6, 723–738,

Webové stránky

Abecední seznam certifikovaných poskytovatelů. *Národní ústav vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav vzdělávání, 2015 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pracoviste-pro-certifikace/poskytovatele>

Centrum primární prevence Vrakbar [online]. ..: Vrakbar, 2016 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z: http://cpp.vrakbar.cz/?page_id=106

Cyberbullying Encouraging Online Behaviour *Media awerrness network* (online) 2007 (cit.2017-1-4), p66, Dostupné z: https://nbchs.lskysd.ca/files/u1/CyberBullying_0708_2.ppt

Dokážu to ! Aktivita projektu [online] Dostupné z: <http://www.dokazuto.cz/dokazu-to/>

Dokážu to ! Mentor minimalizace šikany [online] Dostupné z: <http://www.dokazuto.cz/dokazu-to/mentor-minimalizace-sikany/>

Dokumenty. *Prevalis* [online]. Praha: prevalis, 2016 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z: <http://www.prevalis.org/dokumenty>

E-bezpečí – o projektu [online]., ©2009-2016. [cit. 15.8.2016] Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/o-projektu/oprojektu>

KAPPA-Help - výroční zpráva 2015. *www.kappa-help* [online], 2016 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z: www.kappa-help.cz

Legislativa a metody pro vysoké školy MŠMT [online] Praha [cit. 2016-12-30] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>

Minimalizace šikany Historie [online] (cit. 16.8.2016) Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/o-programu/historie>

Minimalizace šikany O programu [online] (cit. 16.8.2016) Dostupné z <http://www.minimalizacesikany.cz/2015-03-12-15-14-13/o-programu-mis>

Nabídka primárně preventivních programů. *Podané ruce* [online]. Brno: Podané ruce, 2016 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z: <http://www.podaneruce.cz/nabidka-primarne-preventivnich-programu/>

Nebud' obět' - Řidičský průkaz internetového surfaře [online] (cit.16.8.2016) Dostupné z: <http://nebudobet.cz/?cat=projekty&id=1>

Nebud' obět' – Kyberšikana má červenou [online] Dostupné: <http://www.nebudobet.cz/?cat=projekty&id=6>

Nebud' obět' – S kyberšikanou v duši [online] Dostupné z: <http://nebudobet.cz/?cat=projekty&id=3>

Desítky dětí měsíčně zavolají na specializovanou Linku důvěry, která řeší kyberšikana, Radiožurnál Praha: 3.12.2017 [cit.2017-12-5] Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/kybersikana-deti-ministerstvo-skolstvi_1712031808_pj

O nás. ČŠI [online]. Praha: ČŠI 2016 [cit. 2016-12-31], Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>

O nás. *NCBI* [online]. Praha: 2017 [cit. 2017-12-05], Dostupné z: <http://www.ncbi.cz/o-nas>

O nás, *NÚV* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-12-31].Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv>

O projektu *Safer Internet* [online]. Praha 2017 [cit.2017-12-5] Dostupné z: <https://www.saferinternet.cz/info-o-n%C3%A1s/o-n%C3%A1s.html>

Střediska výchovné péče, *MŠMT*, Praha 2016b [online],[cit. 2016-12-31],
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strediska-vychovne-pece>

Střediska výchovné péče, *NÚV*, Praha 2016b [online],[cit. 2016-12-31], Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>

Školní poradenská zařízení, *NÚV*, Praha 2016c [online],[cit. 2017-01-01],
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-zarizeni>

Školní poradenská pracoviště, *NÚV*, Praha 2016d [online],[cit. 2017-01-01],
<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Terciární vzdělávání *Národní ústav odborného vzdělávání* [online].Praha: NÚOV 2012 [cit. 2016-12-31]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>

Tisková zpráva 2011, *MŠMT* , Praha, 2011[cit. 2016-12-31] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vznikl-narodni-ustav-pro-vzdelavani-skolske-poradenske>

Výroční zpráva 2015. *OpenHouseBruntal* [online]. Bruntál, 2016 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z: <http://www.openhousebruntal.cz/download/vyrocní-zprava-2015.pdf>

Výroční zpráva 2015. *Point14* [online]. Plzeň: point14, 2016 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z: <http://www.point14.cz/theme/point14/data/download/vyrocní-zprava-2015-cs.pdf>

Výroční zpráva 2015. *Proxima Sociale* [online]. Praha: Proxima Sociale, 2016 [cit. 2016-12-25]. Dostupné z:

<http://www.proximasociale.cz/res/archive/004/000645.pdf?seek=1462531096>

Výsledky výzkumu Kybersikana na českých školách. *Minimalizace šikany* [online], Kladno: Aisis o.s., 2010, [cit. 2016 - 9 -9] Dostupné z:

<http://www.minimalizacesikany.cz/chci-se-dozvedet/fenomen-kybersikana/182-kybersikana-na-ceskych-skolach>

Vzdělávání Safer Internet [online], 2017 [cit. 5.12.2017] Dostupné z:

<https://www.saferinternet.cz/vzd%C4%9B1%C3%A1n%C3%AD/vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.html>

Zákony a legislativní dokumenty

MŠMT *Doporučení – školní psycholog a školních speciálních pedagogů*, Praha 2016, s4

Opatření MŠMT č. 10690/2011

zákon č 104/ 1991 – Úmluva o právech dítěte

zákon č. 83/1990 Sb. – o sdružování občanů

zákon č. 248/1995 Sb. – o obecně prospěšných společnostech

zákon č. 227/1997 Sb. - o nadacích a nadačních fondech

zákon č. 359/1999 Sb. - o sociálně - právní ochraně dětí

zákon č. 3/2002 Sb. – o svobodě náboženského vyznání a postavení

zákon č. 82/2015 Sb. - kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

zákon č. 109/2002 Sb. – zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy

zákon č. 137/2016 Sb – o novelizaci zákona č. 111/1198 Sb. o vysokých školách

zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a pracovnících ve školství

Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Sbírka předpisů z trestního práva: právní stav k 17. únoru 2016. Praha: Wolters Kluwer, 2016. KZ. ISBN 978-80-7552-189-7.

Jméno studenta/studentky: Dominik Plešr

Název v jazyce práce: Kyberšikana na základních školách

Název v anglickém jazyce: Cyberbullying at basic schools.

Klíčová slova: kyberšikana, šikana, základní školy, vzdělávací politika, sociální patologie, expertní rozhovory, kvalitativní výzkum

Klíčová slova anglicky: cyberbullying, bullying, basic schools, educational policy, social pathology, experts interview, qualitative research

Akademický rok vypsání: 2015 / 2016

Jazyk práce: Čeština

Typ práce: Diplomová práce

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky

Vedoucí / školitel: Mgr. Jan Kohoutek, Ph.D.

Obor práce: Veřejná a sociální politika

Teze diplomové práce (výzkumný projekt):

A. vymezení výzkumného problému

Šikana je jedním ze nejvíce aktuálních problémů v Českém vzdělávacím systému, což dokládají jak problémy s ní spojené, tak primární data. Z nich lze vyčíst, že šikana je problémem číslo jedna u čtyřiačtyřiceti ze sta dětí (AXA 2014), zároveň nejméně 32 % žáků základní školy se někdy potýkalo se šikanou (ČŠI 2015). Obecně se šikanou uvádí „jakékoli jednání, které opětovně ubližuje, ohrožuje nebo ponižuje jiné osoby nebo skupinu osob“. Obecně můžeme rozlišit několik forem a to fyzické násilí, slovní násilí, ničení a krádež majetku, a manipulativní násilí. Novým fenoménem šikany je kyberšikana, jež se objevila nejprve u dospělých a následně s větší dostupností IT i u dospívajících a u dětí, v současnosti představuje jednu z největších výzev nejenom pro vzdělávací systém. Kyberšikana je obecně pojímána jako šikana prostřednictvím internetu nebo mobilního telefonu. Přesnější definici poskytuje například Smith, který říká, že se jedná o „agresivní, úmyslný akt uskutečněný skupinou či jedincem, prostřednictvím elektronických forem

kontaktní, opakovaně a opěťovaně proti oběti, která se nemůže bránit" (Smith 2008: 376 in Dooley 2009: 182). Právě proto, že se jedná o bezkontaktní šikanu, je těžké ji ze strany školy zabránit (Diamanduros 2011: 36). Statistiky ohledně kyberšikany jsou neúprosné, zatímco v roce 2010 bylo evidována kyberšikana na hladině 10% (Aisis 2010), v roce 2015 to bylo již každé druhé dítě, které se stalo obětí (NUV 2015).

Důvodem, proč by se společnost, vzdělávací systém měly zabývat tímto fenoménem, je, že se jedná o škodlivé chování a jednání, které je nezřídka i ilegálním. Krom toho, že má kyber šikana negativní vliv na prospěch týraného žáka a jeho schopnost se učit a vzdělávat. Produkuje nerovnosti v podmínkách vzdělávání, tvoří v důsledku špatnou atmosféru a klima třídního kolektivu a školy. Nebezpečství leží dlouhotrvajícím trvání, tajnosti a souvisejících následcích na mentálním i fyzickém zdraví. Dosavadní vědění tohoto fenoménu se soustřeďuje především v dimenzi poznávání psychologických a individuálních příčin a efektů. Práci, které by se zajímaly o tento fenomén například z pohledu institucionálního či z pohledu vzdělávací politiky není tolik. Aspiracemi této práce je především zkoumat fenomén kyberšikany z perspektivy škol a jejich schopnosti se takovému jednání a chování v rámci školního kolektivu vyvarovat. Přestože 94% českých základních škol má preventivní systémy proti šikaně, jak dokládá Česká školní inspekce (ČŠI 2015), tak míra šikany stoupá, což je způsobeno přeměnnou způsobu, kterým se šikana provádí na způsob nový, na kyberšikanu (Diamanduros 2011). Nakolik jsou školy v současnosti schopné reagovat, je otázkou, a také proto měl být výzkum proveden.

B. Cíle diplomové práce

- Pomocí odborné literatury vč. relevantních veřejných zdrojů sekundárních dat, zmapovat a systematizovat dosavadní vědění o fenoménu kyberšikany,
- Provést kvalitativní výzkumné řešení, které by specificky vymezilo možné podoby a efekty kyberšikany na vybraných základních školách.
- Syntetizovat výsledná zjištění a navrhnout doporučení pro rozhodovatele za účelem redukce kyberšikany ve vzdělávacích institucích.

C. Výzkumné otázky

- Jaké jsou charakteristiky kyberšikany jako patologického jevu ?
 - o V čem je specifická kyberšikana na základní škole ?
 - o Je kyberšikana sociálního či individuálního původu ?
- Lze nalézt rozdíly u klasické šikany a kyberšikany, která působí s větší intenzitou na subjekt ?
 - o Jaký je rozdíl v prevenci klasické šikany a kyberšikany ?
 - o Jaké jsou příčiny a následky kyberšikany oproti klasické šikaně ?

D. Teoretická východiska

Kyberšikana je jev, který je subjektem této práce, je definován jako „agresivní, úmyslný akt uskutečněný skupinou či jedincem, prostřednictvím elektronických forem kontaktu, opakovaně a opětovaně proti oběti, která se nemůže bránit“ (Smith 2008: 376 in Dooley 2009: 182). Přičemž nabývá řady podob jako jsou flaming, cyber-harassment, cyber-stalking, denigration, impersonation, outing and trickery, exclusion/ostracism, happy slapping (Šléglová 2011: 16), a to podle specifického použití rozličných elektronických forem. Tedy je zjevné, že

kyberšikana je jen jednou z forem, jak realizovat úmyslné, opakované a škodlivé jednání vůči druhým. Takový druh jednání a chování se souhrně označuje jako šikana, krom kyberšikany zahrnuje šikana též mobbing, bossing, sexual harrasment, dle rolí šikanujícího a šikanovaného. Šikana je jedním ze sociálně patologických jevů (Frič 2011), to je takový jev který lze indikovat podle následujících tří indikátorů – destrukce života, zdraví, osobní identity (Kavolis 1969). Jedním z dalších znaků tohoto jevu je, že se jedná o rozpínavý jev hrozí zhroucení společenského řádu (Frič 2011), respektive skromněji funkčního vzdělávacího systému. Na základě uvedené konsekvence se lze tedy důvodně domnívat, že kyberšikana je sociálně patologický jev. Jednou z hlavních koncepcí práce tak bude perspektiva sociálně patologických jevů.

Druhou koncepcí, která má ve zkoumání své nezastupitelné místo, je perspektiva veřejných politik. To znamená „cokoli se stát, respektive veřejná správa (government), rozhodne nebo nerozhodne učinit.“ (Thomas dye 1972: 2 in Potůček 2005). Colebatch upřesňuje, že se jedná o ústřední pojem analýzy a praxe způsobu jakým je nám vládnuto (Colebatch 2005: 9). Vládnutí znamená především zajištění kooperace a subsidiarity tam, kde aktéři sami nejsou schopni se dohodnout či situaci vyřešit. Taková situace je problematická. Podle publicity a závažnosti lze rozlišovat mezi takzvanými sociálními problémy a veřejně politickými problémy, kdy veřejně politické problémy jsou definovány jako „nerealizované potřeby, hodnoty či příležitosti pro zlepšení, které lze řešit prostřednictvím veřejných opatření.“ (Dunn 2003: 72 in Potůček 2005). Jedním z hledisek veřejných politik je jejich normativní rozlišení, tzn. jak jsou označovány ve své každodennosti, zpravidla dle svého cíle (Fiala Schubert 2005), jednou z takových je vzdělávací politika (Veselý 2007), která je definována jako „souhrn formálních i neformálních pravidel norem a praktik které řídí a ovlivňují chování jednotlivců v oblasti vzdělávání“ (Veselý, Kalous 2006) Tedy vzdělávací politika jako součást veřejných politik, se zabývá veřejně politickými problémy z oblasti vzdělávání. Ostatně už samotné vzdělávání lze považovat za samostatný veřejně politický problém. Součástí problematiky vzdělávání je z velké většiny vzdělávací systém, jednou z jeho částí je instituce základní školy. Jestliže tedy zkoumáme

fenomén kyberšikany na základních školách, pohybujeme se v působnosti vzdělávacího systému. Pokud tedy vycházíme z koncepce fenoménu kyberšikany jako sociální patologie, sociálního problému, musíme se rovněž ptát, a nejen z důvodu výskytu, zda je tento fenomén také veřejně politickým problémem vzdělávací politiky

E. Výzkumný plán

Desk research odborné literatury a relevantních veřejných zdrojů sekundárních dat toho, co je dosud známo o tomto fenoménu kyberšikany v ČR a v zahraničí.

Provedení expertních rozhovorů s odborníky na téma šikany, respektive kyberšikany.

Skrze rozhovory prozkoumat specifické případy kyberšikany – vybranných základních škol. Na základě těchto dat rozšířit charakteristiku podoby a efekty, již kyberšikana na základní škole nabývá.

F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

CAMODECA, M., & GOOSSENS, F. A. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 2005, p185 –197.

CROSS, E. J., Richardson B., Douglas T. & Vonkaenel-Flatt, J., *Virtual Violence: Protecting Children form Cyberbullying*. London: Beatbullying. 2009 Retrieved from <http://www2.beatbullying.org/pdfs/Virtual%20Violence%20-%20Protecting%20Children%20from%20Cyberbullying.pdf>

DIAMANDUROS T., DOWNS E. *Creating a safe school environment: how to prevent cyberbullying at your school*, 2011, p36-39

DOOLEY J. J. et al.: Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying, *Zeitschrift fur Psychologie / Journal of Psychology* 2009; Vol. 217(4), p182–188

DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.182

ERB H. „Násilí ve škole a jak mu čelit“, *Amulet*, 2000, s43, ISBN 80-86299-22-8

FRIČ P. „Sociální patologie" 2011, s27

KAVOLIS V. „Social Problems“ 1969

KOLÁŘ M. „Bolest šikanování“, *Portál*, 2001, s198

KREJČÍ, V. Kyberšikana: Kybernetická šikana In *Nebezpečné komunikační jevy pro učitele se zaměřením na kyberšikanu, kyberstalking, kybergrooming a další sociálně-patologické jevy*. Olomouc. 2010

SHARIFF, S. *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school the classroom and the home*. London: Routledge. 2008

SMITH P., MAHDAVI J., *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the Relationship between age and gender in cyberbullying*, University of London, 2006,

SMITH S. *Cyberbullying in Schools: Chapter 157 Updates the Law on Suspension for Online Conduct*, *McGeorge Law Review / Vol. 44*, University of Pacific, 2013, p591-601

ŠEVČÍKOVÁ, A. & Šmahel, D. *Online Harassment and Cyberbullying in the Czech Republic: Comparison Across Age Groups*. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 2009, p227-229.

WILLARD, N. E. Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and mistreatment. Champaign, Ill. :Research Press., 2007

Zákon č. 563/2004 Sb, o pedagogických pracovnících

Zákon č. 40/2009 Sb. § 354 o nebezpečném pronásledování (stalkingu)

<https://www.axa.cz/o-nas/pro-media/archiv-tiskovych-zprav/2014/sikana-%E2%80%93-stale-castejsi-problem-dnesnich-deti/>

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

http://www.nuv.cz/uploads/prevence/studie/analyza_medialniho_obrazu_sikany.pdf

<http://www.policie.cz/clanek/preventivni-informace-sikana.aspx>

G. Předběžná náplň práce v anglickém jazyce

This thesis focuses on the theme of cyberbullying at selected basic schools in the Czech Republic. The conceptual basis rests upon theories of public policy problems and theory of social pathology. Through the desk research of the relevant Czech and international research, and through experts and school-based actors interviewing, the aims of the thesis are mainly exploratory, i.e. to explore the nowadays situation in (incl. effects and prevention/fighting of) cyberbullying at sample basic schools in the Czech Republic.

H. Podpisy studenta a vedoucího práce

Seznam příloh

Příloha č. 1: Teoretická koncepce zkoumání (schéma)

Příloha č. 2: Šablona pro expertní rozhovor (text)

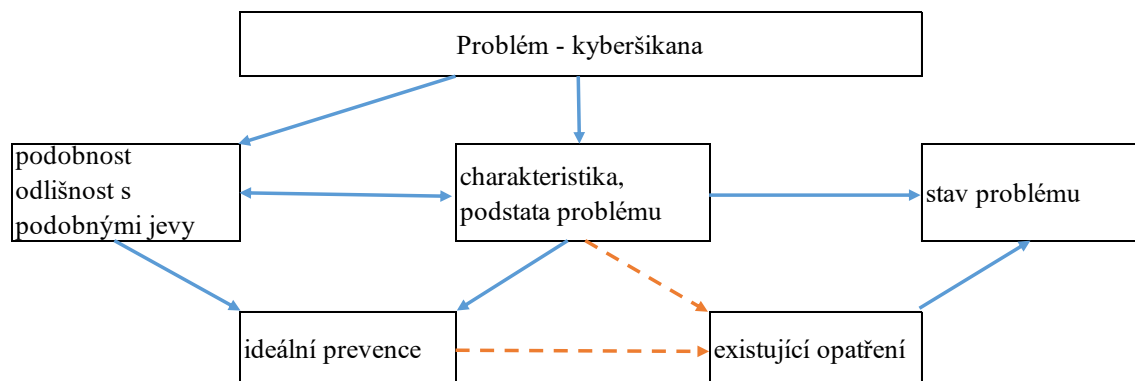
Příloha č. 3: Model faktorů kyberšikany – *Charakteristika, podstata problému* (graf)

Příloha č. 4: Síť současné prevence (graf)

Příloha č. 5: Odpověď školy k žádosti o šetření (text)

Přílohy

Příloha č. 1: Teoretická koncepce zkoumání



Příloha č. 2: Šablona pro expertní rozhovor (šablona)

Dotazník - tématické schéma⁴⁶

ŠIKANÁ A KYBERŠIKANÁ

- *jaký je rozdíl mezi šikanou a kyberšikanou, jak je lze srovnat?*

POMOC A PREVENCE

- *Jak lze pomáhat nebo preventivně zakročit proti kyberšikaně ?*
- *Může být zákaz ICT ve škole účinnou prevencí ?*
- *Když se zaměřím na rodiče, tak kdybychom vynechali zákaz co můžou dělat ?*
- *Čím to je, že školy využívají externích odborníků v tak malé míře ? Jsou tyto služby málo atraktivní ?*

SOUČASNÁ OPATŘENÍ

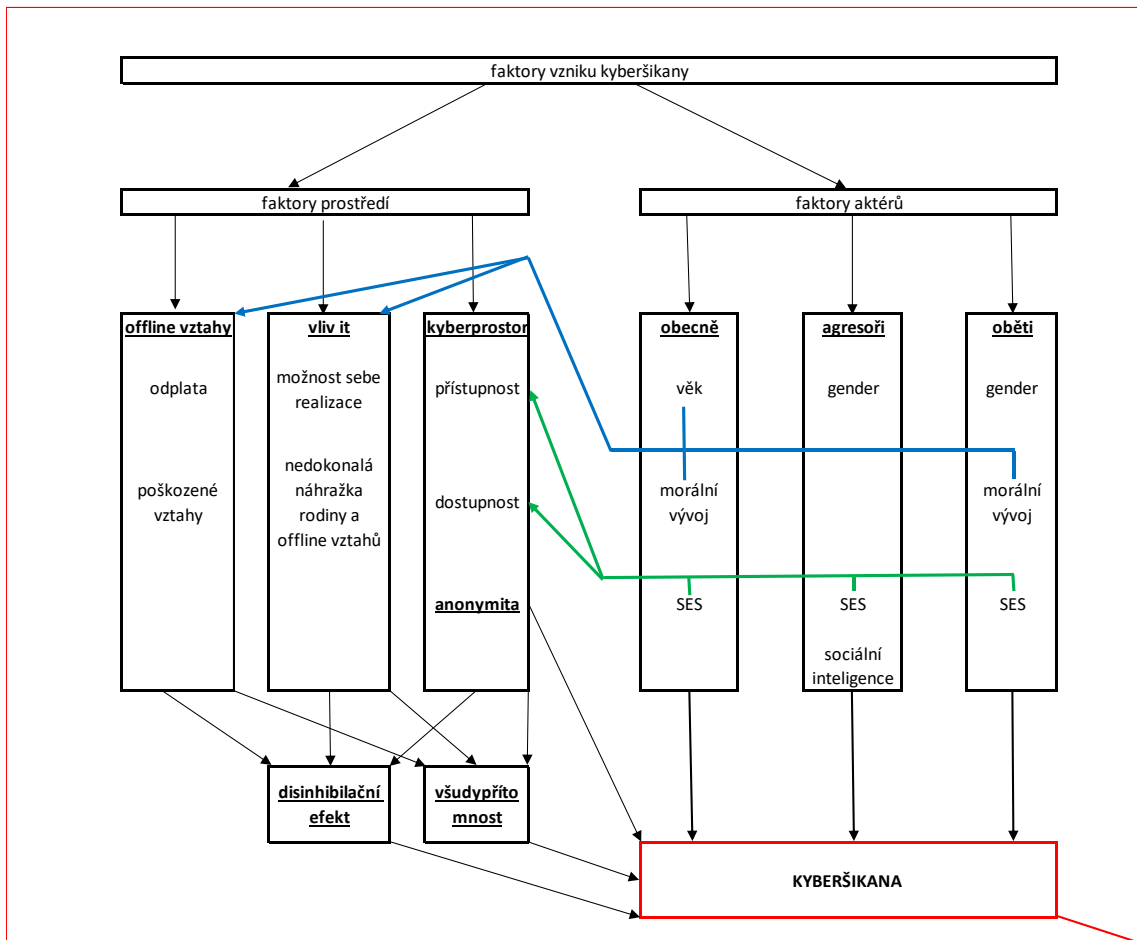
- *Jaký zastáváte názor na účinnost současných preventivních opatření ?*
- *Je zde přítomno mnoho aktérů, který z nich má, největší odpovědnost k řešení kyberšikany ?*

DALŠÍ APSEKTY KE ZKOUMÁNÍ

- *Co dalšího lze v otázce kyberšikany zkoumat ?*

⁴⁶ Dotazník byl sestaven autorem, přičemž otázky A a B byly inspirovány otázkami ze článku Challmerse. Expertům byly nejprve představeny tématické oblasti, pokud nevěděli, jak začít nebo naopak už nevěděli, co dalšího sdělit, byli použity příslušné upřesňující otázky

Příloha č. 3: Model faktorů kyberšikany – *Charakteristika, podstata problému*



Příloha č.5 -odpověď školy k žádosti o šetření

Zamítnutí žádosti o svolení šetření

Dobrý den,

dnes nám byla doručena Vaše žádost o svolení k šetření, ale bohužel opravdu není v našich silách ji vyhovět. Vzhledem k tomu, že jsme škola úzce spolupracující s několika fakultami vysokých škol, jsou obdobné žádosti Vás studentů velmi časté a není v našich silách vyhovět všem. Preventivní program je Vám však k dispozici na www.londynska.cz v dokumentech ke stažení. Pokud by výzkum mohl počkat do cca 10.2.2017, můžete mne kontaktovat ne tel.: 775362392.

S pozdravem a prosbou o pochopení

Martin Ševčík

ředitel školy