

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra humanitních věd



Bakalářská práce

**Rizikové chování malých sociálních skupin během online
výuky**

Valentýna Hynková

© 2022 ČZU v Praze

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Valentýna Hynková

Hospodářská a kulturní studia

Název práce

Rizikové chování malých sociálních skupin během online výuky

Název anglicky

Risk behavior of small social groups during online classes

Cíle práce

Předmětem práce je rizikové chování malých sociálních skupin s důrazem na šikanu v dětských kolektivech. Účelem práce je prozkoumat a popsat nové podoby šikany u těchto skupin, které se potenciálně rozšířily během online vzdělávání na pozadí pandemie nemoci COVID-19. Výchozím konceptem pro zkoumání tohoto problému je tzv. kyberšikana, která je relativně rozšířenou součástí virtuálního prostředí, ve kterém se běžně pohybují děti a mladiství. Daný problém je sledován jako příklad sociálně-patologického chování, které je součástí specifické subkultury školních kolektivů.

Metodika

Praktická část práce obsahuje drobnou empirickou studii, v níž je aplikován kvalitativní přístup ke zkoumání. Primární data pro tuto studii budou získána prostřednictvím techniky hloubkových rozhovorů. Dotazování jsou zastoupeni dětmi a mladistvými, kteří navštěvují základní a střední školy. Záměrným výběrem bude vybráno 6-12 informátorů. Získaná data budou analyzována s využitím standardních kvalitativních postupů na principu metody zakotvené teorie (tzv. Grounded Theory approach).

Doporučený rozsah práce

30-40

Klíčová slova

šikana, kyberšikana, deviace, online, COVID-19

Doporučené zdroje informací

BAUMAN, Zygmunt. Sociologie pro každý den. Praha: Mladá fronta, 1965.

ČÁP, D. Problémy se třídou? Praha: Raabe, 2012.

ERIKSON, Erik H. Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, 2015.

KELLER, Jan. Úvod do sociologie. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.

MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. Vztahy v dospívání. Petr Macek – Lenka Lacinová (eds.). 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. 200 s.

Předběžný termín obhajoby

2021/22 LS – PEF

Vedoucí práce

doc. Mgr. Ing. Lukáš Zagata, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra humanitních věd

V Praze dne 11. 03. 2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci "Rizikové chování malých sociálních skupin během online výuky" jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autorka uvedené bakalářské práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 15.03.2022

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala mému vedoucímu panu doc. Mgr. Ing. Lukášovi Zagatovi, Ph.D. za cenné rady a poznatky ke zdárnému vyhotovení práce, ochotu a hlavně trpělivost. Dále bych ráda poděkovala všem dotazovaným, kteří mi poskytli rozhovor.

Rizikové chování malých sociálních skupin během online výuky

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou šikany v distanční výuce u dospívajících studentů, konkrétně v souvislosti s pandemií Covidu-19. Nejprve jsou formulována teoretická východiska pro pochopení vývojového období dospívání, vlivu socializace a vrstevnické skupiny. Následuje charakteristika pojmů týkajících se šikany v prezenčním prostředí a kyberšikany. Cílem práce je na základě získaných odpovědí od oslovených respondentů a respondentek zjistit, zda se šikana přesouvá do virtuálního prostředí, a jak se přitom mění její formy. Za tímto účelem bylo využito kvalitativního výzkumu, který je založen na interpretaci polostrukturovaných rozhovorů. Předmětem zájmu je způsob, jakým k šikaně dochází, včetně otázky, pomocí jakých technologických prostředků, a zda se aktéři šikany po vstupu do distanční výuky mění, nebo zůstávají agresory a oběťmi stejní jedinci.

Klíčová slova: šikana, kyberšikana, deviace, online, COVID-19

Risk behavior of small social groups during online classes

Summary

The bachelor's thesis deals with the issue of bullying in distance learning for adolescent students, specifically in connection with the Covid-19 pandemic. First, the theoretical basis is for understanding the developmental period of adolescence, the influence of socialization and how groups of teens are formulated. Then follow characteristics of bullying and cyberbullying. The aim of the work is based on the answers obtained from the addressed respondents and respondents to find out whether bullying is moving to the virtual space, and how it is changing. For this purpose, was used qualitative research, which is based on the interpretation of semi-structured interviews. The subject of interest is how bullying occurs, including questions, what type of technological equipment is involved, and whether the actors of bullying have changed or remain aggressors and victims of the same individuals after entering distance learning.

Keywords: bullying, cyberbullying, deviation, online, COVID-19

Obsah

Obsah	9
Úvod	11
Cíl práce a metodika	12
1.1 Cíl práce.....	12
1.2 Metodika.....	12
Teoretická východiska	13
1.3 Období dospívání	13
1.3.1 Pojem a podstata socializace	15
1.3.2 Sociální skupina.....	16
1.3.3 Školní třída jako sociální skupina.....	17
1.3.4 Význam vrstevnické skupiny.....	18
1.4 Šikana, její charakteristika, projevy a následky.....	18
1.4.1 Definice	18
1.5 Příčiny a formy šikany	20
1.5.1 Příčiny	20
1.5.2 Formy	20
1.6 Aktéři a jejich charakter	21
1.6.1 Agresor	22
1.6.1.1 Typy Agresorů.....	22
1.6.2 Oběť	23
1.6.3 Role přihlížejícího.....	23
1.7 Následky	24
1.8 Prevence	25
1.8.1 Vliv rodinné výchovy.....	25
1.8.1.1 Výchovné styly v rodinách dospívajících.....	26
1.8.1.2 Klima třídy.....	26
1.9 Dopívající na internetu.....	27
1.10 Kyberšikana.....	27
1.11 Distanční výuka.....	29
1.11.1 Šikana v distanční výuce	29
Empirická část	30
1.12 Úvod do výzkumu	30
1.13 Provedený výzkum a charakteristika dotazovaných.....	30
1.13.1 Přejít na distanční výuku.....	31
1.13.2 Udržování komunikace se třídou a přáteli.....	33

1.13.3	Příklady šikany ve jednotlivých třídách před distanční výukou	34
1.13.4	Formy šikany v distanční výuce	36
1.13.5	Následný návrat do třídy	39
Závěr	42
Seznam použitých zdrojů	43
Přílohy	46

Seznam tabulek

Tabulka 1	31
-----------	-------	----

Úvod

Internet je v dnešní době fenomén, který stále více ovlivňuje nejen životy dospívajících, ale i ostatních lidí. Děti a dospívající vyrůstají s možností být „online“ podle svých potřeb více než dříve, kromě využívání internetu čistě pro zábavu, zjišťování informací nebo psaní školních úkolů, je to také skvělý komunikační prostředek pro kontakt se vzdálenými přáteli. Může internet na určitou dobu uspokojovat část našich sociálních potřeb? Jako je například navazování přátelských či partnerských vztahů nebo komunikace s vrstevníky?

Od března 2020 je v souvislosti s pandemií Covid-19 výrazně ovlivněna veškerá školní výuka. Takové bylo donedávna anti-covidové opatření Protiepidemického systému ČR. Zbývá jediné možné řešení, přesunout školní prostředí do obrazovek našich monitorů a přehrávat si přednášky pomocí sluchátek. Daň, kterou vybírá distanční výuka může být různá, některým studentům a žákům chyběl sociální kontakt se spolužáky, dlouhodobá absence v kolektivu může mít negativní na schopnosti komunikovat a navazovat důležité vztahy s vrstevníky. Dostávají se problémy s organizací času a přichází prokrastinace. Situace během období nejpřísnějších opatření s sebou totiž přinesla i značnou psychickou zátěž. V podobě ztráty motivace, poklesu vnitřní energie a vitality.

Výše zmiňovaný odstavec byl spíše na úvod pro přiblížení vlivu pandemické situace na studenty. Nás bude v průběhu naší práce primárně zajímat, zda se do online prostoru přeneslo i agresivní chování studentů a šikana. Tato bakalářská práce bude zaměřena na šikanu a její formy v distanční výuce u studentů druhých stupňů základních škol a škol středních během pandemie COVID-19.

Celá práce bude rozdělena na dvě části, a to na teoretickou a empirickou. Teoretická část je zaměřena na specifika období dospívání, socializaci tohoto období a na základní pojmy spojené s šikanou, jako její projevy a formy, ale také na její prevenci. Dále si přiblížíme původní formu distanční výuky a následně její pandemickou verzi. Další koncept bude reprezentovat empirickou část práce, jejímž obsahem bude výzkum, který bude zaměřen na dospívající studenty ve věkovém rozhraní od 14 do 18 let. Šikana vlivem uzavřených škol neskončila, jen se transformovala do jiných forem, cílem výzkumu bude zjistit jakým způsobem distanční studium přeformulovalo agresi ve školních třídách, jak se problematické chování a vztahy mezi studenty projevují v online světě během pandemie COVID-19.

Cíl práce a metodika

1.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je prozkoumat jakým způsobem se šikana přeformulovala v období pandemické distanční výuky začínající v roce 2020, do jakých podob se přeměnila agrese žáků vůči žákům a pomocí kterých internetových prostředků k šikaně dochází. Kyberšikana od běžné šikany příliš neliší (Bittmannová, 2016). Jak blízko má „distanční“ šikana ke kyberšikaně či k agresi probíhající při běžné školní výuce? Stávají se terčem šikany stejní žáci jako ve škole, nebo se pozornost agresorů přesouvá k jiným obětem?

1.2 Metodika

Daná bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce je postavena na rešerši odborné literatury v podobě knih, novinových a internetových odborných článků. Praktická část se opírá o primární výzkum s využitím kvalitativní metody: polostrukturovaného rozhovoru, kde jsou předem připravené okruhy témat s otázkami, důležité pro cíl práce, které během rozhovorů informátor postupně prochází. Hlavní technikou sběru dat jsou rozhovory. Kvalitativní výzkumné metody mají za cíl prozkoumat tematiku do hloubky, není však možné obsáhnout takové množství dotazovaných, jako je tomu u metod kvantitativních. Při použití kvalitativních výzkumných metod, oproti metodám kvantitativním, není stanoven žádný předpokládaný výsledek zkoumání (Hendl J., 2005). Klíčové informace získané pomocí rozhovorů, byly následně vyjmuty pomocí kódování a následně použity ve vlastní práci k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Teoretická východiska

1.3 Období dospívání

O období zvaném dospívání, nalezneme zmínku snad v každé učebnici vývojové psychologie (Krejčíková, 2011). Dospívání je specifická životní fáze, kde dochází k proměně ve všech sférách osobnosti. Kapitola se pokusí přiblížit dospívání v kontextu společnosti a kultury. Vznik interpersonálních vztahů a celkového začlenění do společnosti, které jsou pro jedince velmi důležité. Pojem dospívání si můžeme přiblížit definicí, která považuje dospívání jako přechod mezi dětstvím a dospělostí v období od 10 let do 20 let (Vágnerová, 2012). Celá definice zní:

„V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci“ (Vágnerová, 2012, str. 367).

Pokud chceme dále hovořit o dospívání je důležité si vymezit období, kdy k němu dochází. Můžeme hovořit zpravidla o období přinášející přídomek „náct“. Autoři se mírně v přesném vymezení liší. Setkáváme se také s členěním na pubescenci a adolescenci (Langmeier, Krejčíková 2006), první jmenovaná etapa připadá k věkovému rozmezí 11 až 15 let, kdežto do adolescence spadá následujících pět let života. Je možné se setkat i se třemi etapami dospívání, takzvané rané dospívání: 11 až 13 let, střední dospívání: 14 až 16 a pozdní dospívání: 17 až 20 let (Macek, 2002: Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006).

Běžnější bývá v české odborné literatuře členění na ranou a pozdní adolescenci (Macek, 1999: Vágnerová, 2005). Kde je raná adolescence, označovaná jako pubescence. Jedná se především o období mezi 11.-15.rokem. Vágnerová zmiňuje velkou změnu zejména v tělesném dospívání spojeným s pohlavním dozráváním. Tělesná proměna je velmi významná v dospívání, protože zevnějšek se stává důležitou součástí identity a je něj kladen patřičný důraz. Dalším velkým hybatelem jsou hormonální proměny, které ovlivňují emoční prožívání. Je to období, kde je důležité vytvoření přátelských vztahů, prvních lásek a osamostatnění od rodiny (Vágnerová, 2012). Druhá fáze zvaná pozdní adolescence zahrnuje dospívající přibližně ve věku od 15 do 20 let. Vstup do poslední fáze dospívání je doprovázen

biologickým pohlavním dozráním a v této době dochází k prvním pohlavnímu styku. Součástí procesu je i osobnostní změna a mění se i společenská pozice dospívajícího jedince. Důležitým prvkem je přechod od takzvané profesní přípravy do opravdového zaměstnání či pokračování ve studiu na vysokých školách. V 18 letech dosahuje dospívající plnoletosti, která je chápána jako právní charakteristika ale i jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Přijetí určité kultury, sdílení stejných hodnot a postojů vrcholí právě na počátku tohoto období, jako potvrzení určité sociální identity (Vágnerová, 2012).

Tak jak Umberto Eco říká, že není možné, aby jeho život nejvíce ovlivnila pouze jedna kniha, ale v každé životní fázi života ho ovlivnila kniha jiná. Tak během života každý jedinec prochází obdobími a situacemi, která postupně ovlivňují jeho vývoj. Psychologickým vývojem jedince se zabývá vývojová psychologie, zkoumá proměnu uvažování a chování, typické pro jednotlivé vývojové fáze, od prenatální fáze do ukončení dospívání. Vágnerová uvádí definici vývoje jako výsledek interakce biologických, tj. genetických a psychosociálních vlivů, které se uplatňují v různé míře, v závislosti na sledované funkci i vývojovém období (Vágnerová, 2012). Jednou z teorií, která se zabývá psychosociálním vývojem jedince v souvislosti se sociálním prostředím je Eriksonovo pojetí. Podle Eriksona rozlišujeme následovně:

1. První rok života: **důvěra-nedůvěra**. Dítě si vytváří pocit důvěry či nedůvěry vůči svému okolí, zejména podle osoby, která o něj mateřsky pečuje.
2. Druhý až třetí rok života: **autonomie proti studu a pochybám**. Dítě začíná manipulovat s věcmi a prozkoumávat své okolí, tím získává pocit sebedůvěry a samostatnosti. Naopak pokud okolí dítě příliš omezuje či kontroluje, může nastat pocit studu a nedostatečnosti.
3. Čtvrtý a pátý rok: **iniciativa proti vině**. Týká se dětí v předškolním období, kde je velmi důležitá reakce rodiče/učitelů na aktivitu dítěte. Která má za následek podpoření iniciativy dítěte, nebo naopak. Pocit viny a zahanbení.
4. Šestý až jedenáctý rok: **příčinnivost proti inferioritě**. Dítě přichází do kontaktu s pravidly, organizacemi a novým uspořádáním věcí kolem sebe. A snaží se je pochopit, opět záleží na tom, zda rodiče zájem podpoří nebo potlačí. Záleží také na úspěších nebo neúspěších mimo rodinu.
5. Dvanáctý až osmnáctý rok života: **nalezení identity proti konfúzi rolí**. Dítě se musí srovnávat s novými rolemi, ve kterých se jeho vlastní identita udržuje,

nebo rozmělnuje a vytrácí. Vzniknout může sebejistota nebo zmatek a neustálé hledání svého místa (Erikson, c2015).

Erikson pokračuje dále v popisu této teorie, ale pro potřeby této práce postačí věková hranice osmnácti let. Z Eriksonova členění můžeme vidět, že velký vliv na vývoj dítěte má právě jeho okolí a výchova. Další členění, které se zabývá duševním vývojem dítěte, uvádí Vágnerová jako:

- prenatální období
- novorozenecké období
- kojenecké období
- batolecí věk
- předškolní období
- školní věk

Školní věk rozděluje do tří skupin: Raný školní věk, který začíná nástupem do školy, přibližně od 6 a do 9 let. Dítě se naučí zvládat novou sociální roli a základy vzdělanosti. Naučí se číst, psát a počítat. Druhá fáze se nazývá střední školní věk a trvá od 9 let do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň nebo na nižší stupeň gymnázia, ve věku 11-12 let. Dítě si utváří určité postavení ve škole a ve vrstevnické skupině, vytvořená pozice ovlivňuje jeho další osobnostní rozvoj. Autorka uvádí Eriksona (1963) a jeho tezi, že střední školní věk je fází citové vyrovnanosti. Období klidu, mohou narušit sociální tlaky přicházející ze školy, z rodiny nebo z vrstevnické skupiny. V práci se budeme převážně věnovat, autorkou zmiňované poslední fázi starší školní věk. Přesněji řečeno jedná se o období vstupu dítěte na druhý stupeň základní školy do ukončení povinné školní docházky. Nastává zde první fáze dospívání a osamotňování dítěte (Vágnerová, 2012).

1.3.1 Pojem a podstata socializace

Pojem „socializace“ je používán od 40. let 19. století, pochází z latinského „socialis“ neboli družný (Jandourek, 2007). V současnosti existuje mnoho způsobů pojetí tohoto termínu. Například můžeme vidět socializaci jako postupnou přeměnu člověka jako biologického tvora ve společenskou bytost (Nakonečný, 1970).

Vliv kultury na společenský život jednotlivců probíhá pomocí hodnotového směřování a jednání zejména cestou právě socializace. Člověk je od narození vystaven vlivům již existujících názorů, způsobu výchovy, sociálních hodnot a očekávaných způsobů chování dané kultury (Sekot, 2002). Jak uvádí například americký sociolog Robert Erza Park: „Člověk se nerodí lidským, ale lidským se stává v procesu výchovy“ (R. E. Park).

Další definici uvádí český sociolog, Jan Keller, který hovoří o socializaci jako o univerzálním kulturním prostředku k zajištění kontroly chování a myšlení členů společnosti. Tento proces je nutný, má-li se člověk stát sociální a kulturní stvoření. Celá definice zní:

„Cílem socializace je zformovat bytost, která se bude i o samotě chovat tak, jako by byla pod stálým dohledem ostatních členů skupiny. Toho lze dosáhnout tehdy, přijme-li jedinec za své (internalizuje-li) nejen vědění, ale též hodnoty, normy a měřítko své kultury. Socializace utváří způsob jednání a formuje tendence k reagování v různých situacích. Proto bývá nazývána "druhým, sociokulturním narozením", neboť teprve díky jí se biologický tvor stává bytostí schopnou chovat se jako člen určité společnosti“ (Keller 1997, s. 38).

1.3.2 Sociální skupina

Sociální skupiny tvoří důležité pojítko mezi individuem a společností. Sociální skupiny ovlivňují jedince a jeho život, zároveň mají sociální skupiny vliv na společnost jako takovou: „Pro sociální povahu člověka má zásadní význam to, v jakých skupinách žije. Pro podobu společnosti má zásadní význam to, z jakých skupin se skládá“ (Keller, 2006, str. 188). Autor také zmiňuje obtížnost definice skupin. Někteří autoři označují skupinu jako určité množství osob (minimum jsou tři), které jsou spojené systémem uspořádaných vztahů regulovaných institucemi. Jedná se o osoby osvojující si společné hodnoty a vyznačující se určitou diferenciací (Szczepański, J., 1966). Přechozí definici obohacuje britský sociolog polského původu Zygmunt Bauman o dva důležité rysy: schopnost společného jednání a podřízenost společným cílům (Bauman, Z., 1965).

Sociologie raději než na definice skupin, klade raději důraz na **typologii skupin**. Skupiny můžeme dělit podle velikosti na **malé** a **velké**. Malé skupiny umožňují kontakt „tváří a tvář“, osoby jsou nám známé. Naopak velkými skupinami rozumíme náhodné seskupení lidí, přesahující počet 20 až 40 osob. Podle povahy vazby mezi členy mohou být skupiny děleny na **primární** a **sekundární**. Primární skupiny se opírají o vztahy často

emocionálně a intimně laděné. Celkový vztah ke skupině vytváří vztahy k jednotlivým členům. V sekundárních skupinách, převažují vztahy zprostředkované. Tomuto dělení je blízké dělení na **formální** a **neformální** skupiny, kde ukázkovým příkladem neformální skupiny je rodina. Formální skupiny jsou tvořeny záměrně, například s cílem spolupráce nad určitým úkolem. Posledním příkladem jsou skupiny **referenční** a **členské**. Do členské skupiny jedinec momentálně náleží. U referenční skupiny jedinec sdílí názory a hodnoty, nemusí být členem (Keller, 2006).

Každý z nás přísluší k nějaké skupině, ať už jde o rodinu, nebo se jedná o stálé okruhy přátel, kde vstupujeme do přátelských vztahů. Velká část lidí spadá do sportovních klubů, studijních kroužků, náboženských sdružení či po formální stránce jsou součástí pracovní struktury. Můžeme být stálými návštěvníky jedné kavárny nebo restaurace. Spadáme do určité věkové skupiny a jsme občany konkrétního státu. Člověk během svého života účastní různých forem společenského života, jak již bylo řečeno proces socializace probíhá celý život (Sekot, 2002).

1.3.3 Školní třída jako sociální skupina

Školní třídu zařazujeme dle přechozích definic do sociální skupiny malé, kde se žáci znají osobně. U českých základních škol je typické rozdělení do jednotlivých tříd, ve kterých následně žáci tráví celé své studium. Po dobu školní docházky, představuje školní třída jedno z nejvýznamnějších prostředí pro sociální interakce dětí a dospívajících. Třída je tedy velmi důležitá zejména pro utváření osobností dětí a jejich rozvoj, děti by tak měly být ve třídě spokojené. Školní třída zastupuje společnost a usnadňuje přechod dětí z rodiny do širokého sociálního prostředí (Krejčíková, 2011).

Škola má přispívat k rozvoji kognitivních funkcí i socializaci jedince (Helus, 2007), neboť za těchto předpokladů, bude jedinec schopen samostatného dospělého života. Škola kromě kompetencí k učení a řešení problémů, které souvisejí se standartní výukou, tvoří důležitou roli v kompetenci **komunikativní, sociální a osobnostní**. Konkrétně vychází z poznatků Národního ústavu pro vzdělávání a říká:

„součástí vzdělávání je také příprava studentů v takové podobě, aby byli schopni interagovat se svým okolím, regulovat i reflektovat své individuální potřeby, postoje či zájmy, aktivně se zapojovat do spolupráce, zvládat plnění různorodých sociálních rolí,

adaptovat se na proměnlivé životní i pracovní podmínky, budovat a udržovat funkční mezilidské vztahy“ (Krejčíková, 2011, str. 42).

Škola tedy poskytuje žákům i takzvané sociální dovednosti, které jsou charakterizované jako „měkké dovednosti“. Což znamená, že jejich projevy je těžké definovat a případně měřit (Hartl, Hartlová, 2015).

1.3.4 Význam vrstevnické skupiny

Významný socializační vliv má na dítě školního vrstevnická skupina. Důležitost vrstevnické skupině přikládá autorka Vágnerová: „*Potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku“ (Vágnerová, 2012, str. 338).* Zejména v období dospívání dítěte je důležité odpoutání od rodiny a navázání přátelských vztahů s vrstevníky. Arnett zmiňuje významný rozdíl v nabývání přátelských vztahů v dospívání a v období dětství. Kde na rozdíl od dětských vztahů založených primárně na společné činnosti, v dospívání dochází ke vztahům navýšeným o důvěrnost a intimitu mezi přáteli (Arnett, 2009).

1.4 Šikana, její charakteristika, projevy a následky

1.4.1 Definice

Co je vůbec šikanování? Často dochází k chybám a za šikanu se považuje něco co šikanou není, a naopak opravdová šikana je přehlédnuta. Je důležité neplést si termíny **šikana** a **teasing**. Teasing může šikanu zdánlivě připomínat, jedná se ovšem pouze o nevinné škádlení mezi dětmi na základní škole, například, když kluci provokují děvčata, protože v nich našli zalíbení. Dívky sice občas chodí na chlapce žalovat, ale z jejich chování je jasné, že jim to není úplně proti srsti (Martínek, 2008).

Zato šikana je v poslední době velice často řešeným tématem, přesná definice, ale není vůbec jednoduchá. V českém prostředí asi nejčastější charakteristika šikany: **Šikana je opakované a záměrné psychické a fyzické ubližování (ponižování a týrání) zaměřené na jedince či skupinu žáků, kteří se těmto útokům nemohou či nedokážou účinně bránit. Cílem takového chování je ponižení, ublížení či týrání** (Kolář, 2001, Vágnerová, 2009, Čáp, 2012).

Důležité je také zmínit, že šikanou nazýváme ubližování mezi těmi, kteří jsou ve stejném postavení, ve škole tedy mezi studenty nebo žáky (Říčan, Janošová, 2010). Autoři zmiňují i šikanu mezi žáky a učiteli, šikanu na pracovišti či na úřadech, těmito druhy šikany se v práci zabývat nebudeme. Zajímavé na šikaně je i to, jak probíhá celý vztah mezi agresorem a jeho obětí, kde oběť svého mučitele osobně zná a má z něj strach. „*Mezi obětí a agresorem je osobní asymetrický vztah moci. To znamená že oběť ví, kdo jí ubližuje, bojí se ho, je závislá na jeho rozmarech*“ (Říčan, Janošová, 2010).

Často se v definicích o šikaně objevuje pojem agrese a agresivní chování: **Pojem „šikana“ označuje určitý typ agresivního chování, které probíhá za specifických podmínek** (Říčan, 2010). Nelze tak opominout zmiňovaný pojem, agrese. Podstatou agrese dle některých autorů je jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě (Coie, Dodge, 1998). Za agrese bývá také považováno chování, jehož cílem není přímo ublížit, ale aktér moc dobře ví, že se to může stát. Nejedná se tedy o nedbalost (Janošová, Kollerová, Zábrodská, 2016).

Dle autorky Bittmannové může mít šikana mnoho podob, od zesměšňování, roznášení pomluv, zastrašování, ponižování, přes ničení věcí a krádeže jídla až do fyzické bití (L.Bittmannová, J.Bittmann, 2016). Dále uvádí znaky, podle kterých poznáme, zda se jedná o šikanu:

- Záměrné ubližování
- Zacílené ubližování
- Opakování
- Nepoměr sil

„Máme-li ovšem šikanu doopravdy pochopit, musíme být v první řadě schopni rozlišit jednorázové projevy hrubého a agresivního chování od dlouhodobého a opakovaného týrání, které je jádrem šikany. Důležitá je také záměrnost jednání. Existuje řada případů psychického týrání, kdy žák prohlašuje, že to neudělal schválně, že náhodné pošťuchování a zastrašování jsou jen součástí každodenních výtržností a rozmíšek a že neměl v úmyslu oběti způsobit trvalý stres“ (Kyriacou, 2005, s. 27).

1.5 Příčiny a formy šikany

1.5.1 Příčiny

Příčiny šikany jsou různého typu, často vznikají v důsledku neuspokojení nebo přetvoření základních potřeb dítěte, příkladem může být nenaplněná potřeba lásky, komunikace a nenaplněná potřeba zařazení do společenství. Šikanování je nepoměr sil, agresor chce skrýt vlastní strach a zároveň využívá strach toho druhého. Jiný z faktorů, který má svůj podíl na šikanování, je přírůstek sociálních rozdílů mezi lidmi, tedy i nárůst rozdílů mezi studenty. Bendl zmiňuje postupné zvyšování sociálních rozdílů po roce 1989 (Bendl, 2003).

1.5.2 Formy

Stádia šikany rozděluje Kolář M. do pěti stádií, kde první stupeň je brán jako nejméně závažný a poslední pátý stupeň je nejzávažnější:

První stádium: Zrod ostrakismu. Jedná se o lehké formy psychického násilí, kdy je okrajový člen skupiny odstrkován. Ostatní členové ho odmítají, nebaví se s ním a dochází k „drobným legráckám“ na jeho účet. Jestliže tuto počáteční šikanu nezastavíme včas, je možné následné riziko negativního vývoje.

Druhé stádium: Fyzická agrese a přitvrzování manipulace. V napjatých situacích, kdy ve skupině přicházejí nepříjemné pocity například z očekávané těžké písemky, začnou ostrakizovaní žáci sloužit jako odreagování. Pokud se objeví první známky agrese, která není zbylou skupinou odmítnutá, nastupuje další stádium.

Třetí stádium: Vytvoření jádra. Vytváří se skupina agresorů, kteří cíleně šikanují nejvhodnější oběti v hierarchii nejnižší, tedy ti „slabí“.

Čtvrté stádium: Většina přijímá normy. Vede k tlaku ke konformitě. Pravidla agresorů se stávají nepsaným zákonem a málokdo se jim dokáže postavit. I dříve umírnění žáci se začínají chovat krutě a nacházejí v týrání spolužáka uspokojení.

Páté stádium: Totalita neboli dokonalá šikana. Násilí jako norma je přijato všemi členy třídy. Šikanování je denním programem celé třídy. V této fázi existují pouze agresori a jejich oběti, nic mezi nimi. Agresori se pouze dělí na aktivní (ti, co přímo útočí) a pasivní (ti, co nečinně přihlíží) (Kolář M., 2001).

Říčan a Janošová (2010) rozlišují šikanování na přímou a nepřímou. Kde přímá šikana spočívá zejména v rozmanitosti násilí, od působení bolesti bití až po poškozování osobních věcí. Nepřímá šikana se vyznačuje v sociální izolaci spolužáka. Často dochází ke kombinaci přímé i nepřímé šikany. Dítěti, kterému se začne ubližovat začne být v kolektivu izolované, a naopak izolované dítě může být kdykoli v nebezpečí, v podobě násilí (Říčan, Janošová, 2010).

E. M. Fieldová uvádí čtyři hlavní typy šikany:

Škádlení: Je verbální násilí, často dlouhodobě probíhající forma. Škádlení se může týkat vzhledu, sociálního statusu či sexuality. Hlavními typy škádlení jsou nadávky, posměšky, slovní požadavky, hanlivé vzkazy (na internetu, emailem, SMS) či vydávání urážlivých zvuků.

Vylučování ze skupiny: Vztahová šikana je založená na skupinové manipulaci. Cílem hlavního aktéra šikany je vytvořit skupinovou identitu, která se stává nástrojem kontroly. Každý člen skupiny vidí, že pokusí-li se hlavní oběť chránit, může být další na řadě.

Fyzické napadání: Fyzická šikana bývá zpravidla opakované napadání slabší osoby. Může se jednat o přímou agresi například kopání a bití. Ale i o nepřímé útoky pomocí gest či pronásledování a ničení majetku.

Obtěžování: Zpravidla se jedná o opakované vtíravé otázky, prohlášení nebo útoky týkající se sexu, náboženství, pohlaví či rasy. (Fieldová, 2009)

1.6 Aktéři a jejich charakter

Vágnerová K. rozděluje aktéry šikany do tří rolí:

- Role agresora
- Role oběti
- Role přihlížejícího

Krejčíková ve svém díle uvádí definice jednotlivých rolí studentů, které ve třídě bývají nejčastěji určovány prostřednictvím sociometrických měření (Hatzichristou, Hopf, 1996, Zettergen, 2003). Studenti jsou obvykle řazeni do kategorií populárních, průměrných, odmítavých, opomíjených a kontroverzních (Krejčíková, 2011).

1.6.1 Agresor

Než přejdeme k charakteristice agresora pro naše použití v šikanování. Je důležité nejprve vysvětlit pojem „agrese“ jako takový. Agrese je chápána jako vlastní agresivní chování s cílem záměrně někomu ublížit nebo ho poškodit. Určitá míra bojovnosti je v průběhu historie i současnosti potřebná, obecně je, ale agrese vnímána spíše jako negativní jev. A přivádí řadu jedinců k šikaně (Vágnerová K., 2009).

„Agrese v politice znamená „napadení“, například válečné napadení jednoho státu druhým. Podobně může přepadnout člověk člověka“ (Říčan, 2010)

Jak rozpoznat děti, které šikanují své vrstevníky? Agresor zpravidla bývá fyzicky vyspělejší, silný a obratný, ale šikanu dokáže hravě pořádat i jedinec slabý a malý. Svě fyzické nedostatky nahradí inteligencí a bezohledností. Například tím, že pro svůj plán získá skupinu, která vykonává jeho rozkazy a sám se oběti ani nedotkne. Agresoři většinou působí sebejistě, neúzkostně, naopak nedostatek sebevědomí je u agresorů většinou skrytý či dokonce nevědomý (Říčan, Janošová, 2010).

1.6.1.1 Typy Agresorů

„Hrubián“: Tento jedinec používá k šikanování oběti svou fyzickou převahu. Hrubý agresor bývá označován jako osoba se sníženou inteligencí, často své oběti bije a vyžaduje absolutní poslušnost. Je impulzivní a má narušený vztah k autoritám. Sám je většinou obětí agresivity v rodinně a za své činy je velmi přísně trestán.

„Slušňák“: Naopak od příkladu hrubiána, je jedinec zdánlivě slušný a sociálně zdatný žák. Svou masku kultivovanosti nasazuje převážně před dospělými, kteří v něm vidí vychovaného jedince. Ovšem bez přítomnosti dospělých se stává mozkem tvrdé šikany. K útokům používá své přísluhovače či obdivovatele, kteří za něj vykonají špinavou práci.

„Srandista“: Agresor srandista je v kolektivu velmi oblíbený, výmluvný a zábavný. Nebere nic vážně, ani fakt, že jeho vtipy mohou někomu ublížit. Jedinec má zvýšený zájem o pozornost, kterou si zajišťuje škodolibostí vůči obětem (Vágnerová K., 2009).

Kolář M. odpozoroval tři zajímavé typy šikanujících agresorů:

- hrubý, primitivní, impulzivní
- velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu
- „srandista“, optimistický, dobrodružný, nezřídka oblíbený a vlivný

1.6.2 Oběť

Definovat oběť, není snadné, protože obětí se může stát prakticky kdokoli. Nejčastěji jí bývá jedinec s nějakou výraznou odlišností nebo nedostatečnou schopností sebeprosazování. Obětí se stává i jedinec s nějakým výjimečným talentem či nadáním. Velkou roli hraje tělesná slabost (zejména u chlapců) nebo nápadné vnější znaky, jako například obezita či brýle. Dále to mohou být studenti odlišující se rasově, národnostně nebo náboženským vyznáním (Říčan, 2010). Časté oběti jsou i děti hendikepované:

„velice snadné oběti. Současné školství hodně volá po integraci postižených dětí do základních škol. Jestliže má být tato integrace dobře ošetřena, musí učitel vědět, jaké základní potřeby dané postižení obnáší. Živelná a nepřipravená integrace je spíše pro takové dítě ohrožující“ (Martínek, 2008, str, 23).

Fieldová ve svém díle zmiňuje myšlenky Dana Olweuse, který uvádí, že většina obětí pochází z nadměrně ochranných rodin. Děti bývají často těsně spjaty s matkou, naopak vztah s otcem je odcizenější, a rodiny, které chovají své dítě jako v bavlnce. Příkladem jsou i děti z tichých a uzavřených rodin, některé oběti mají rodiče tradiční a panovačné u kterých je jiný názor nemyslitelný. Výsledkem je, že dítě, které nemá odvahu projevit svůj názor před vlastní rodinou, těžko odolá nátlaku agresora (Fieldová, 2009).

1.6.3 Role přihlížejícího

Třídní „publikum“ je pro agresora stejně důležité jako samotné trýznění oběti. Chtějí tím ukázat svou moc a nadřazenost. Děti, které jsou svědky šikany vidí, že se děje něco špatného, co nezapadá do pravidel chování. Přesto to však pro ně může být atraktivní podívaná. Pokud se jedná o dlouhodobě trvající šikanu, trvající několik týdnů či měsíců. Tak strach nutí děti k postupnému přechodu studentů na stranu agresorů. Zcela se tak proměňuje mentalita celé třídy, počet těch, kteří se šikany okrajově zúčastňují roste. Naopak můžeme

ve třídě najít i takzvaného ochránce, který se zejména v dětské skupině vyskytuje málo, ale není žádnou vzácností. Zastánci mají smysl pro odpovědnost a z rodinné výchovy si odnášejí větu „silný chrání slabého“, samotný zastánce je ve třídě většinou velmi oblíbený a vlivný. Čím více takových jedinců ve třídě najdeme tím je třída odolnější vůči šikaně (Říčan, Janošová, 2012).

1.7 Následky

Být terčem posměchu a urážek není nikdy příjemný zážitek. Když se jedinec stane obětí šikany ať fyzické či psychické, stává se zranitelným a přichází pocit bezmoci. Celá záležitost má dopad na různé skupiny kolem dění. Patří k nim hlavně oběť, agresor, reaktivní oběť, ale i rodiče, sourozenci, učitelé, přihlížející vrstevníci a škola (Fieldová, 2009, str. 63). Nejsilnější vliv má šikana na oběť. Kde na těžkost následků má vliv osobnostní síla a odolnost jedince spolu s podporou, kterou poskytla rodina, přátelé a škola. V případě popichování a škádlení z důvodu těžkého odhalení, jsou důsledky nejbolestivější a nejdéle trvající. Sama autorka Fieldová nasbírala během své praxe školní psycholožky spoustu poznatků a pomáhala dětem, rodičům a učitelům řešit šikanu. Mnoho dětí se sní podělilo o své příběhy, ze kterých vychází u uvádění okamžitých následků šikany. Ve svém díle uvádí:

„Oběti nevypadají, nemluví a nechovají se jako normální šťastné děti. Je na nich znát, že vzniklou situaci těžko snášejí. Pohledem, výrazem, odstínem pleti, řečí těla, hlasem i slovy dávají najevo strach, hněv, stres a bezmoc“ (Fieldová, 2009, str. 65).

Důsledky mohou být různého rázu, například **fyzické** jako jsou viditelné rány, škrábance, modřiny či vypadávání vlasů, nechutenství, napjatost, špatný spánek. Následkem můžou být i takzvané **intelektuální důsledky**, dítě, které mívalo velmi dobré studijní výsledky nyní trpí zhoršeným soustředěním, má problémy s učením a pamětí. Motivace ke studiu se pomalu vytrácí, škole se vyhýbá a na hodiny chodí nepravidelně. Častými oběťmi se stávají nadané děti, které ze strachu nerozvíjí svůj potenciál a maskují své jedinečné nadání. **Sociální schopnosti** jsou dalším ohroženým faktorem, důsledek šikany omezuje jejich přirozený rozvoj. Některé děti mají strach z navazování přátelských vztahů, tak se úplně odříznou od vrstevnické skupiny. Jiné oběti se podřizují jednomu zdánlivému příteli a mají strach dát najevo svůj vlastní názor. Šikana někdy oběti poznamená na dlouhá léta, má velký vliv na city a celkové psychické naladění dětí. Pod velkým tlakem je sebevědomí

dítěte, agresorova neustálá kritika a posměšky mohou velmi ovlivnit to, jak oběť chápe sama sebe. Oběti se sebeobviňují za zbytečnost a nemají rádi samy sebe, tak se stávají ještě snazším cílem pro agresory (Fieldová, 2009).

1.8 Prevence

K šikanování, zejména v počáteční podobě, dochází na většině školách. Dřívější výzkumy ukázaly, jak zmiňuje Kolář M., že obětí šikany se stává téměř 40 % žáků. Výsledek se týkal škol základních, kde měření probíhalo mezinárodně (1999), celonárodně (2001) a rozsáhle v rámci Ministerstva školství (2005). Podobné procentuální výsledky mají i výzkumy na středních školách. Pro školu to znamená, že šikana není něco, co lze přehlížet (Kolář M., 2016).

Odpověď na otázku, jak může škola nejlépe ochránit své studenty před hrozbou šikany, vede cestou vytvoření příznivého sociálního klimatu a vybudování programu proti šikanování. Program vytvořený nikým jiným než M. Kolářem, ověřený v rámci dvouletého experimentu MŠMT ČR v roce 2003. Program dodatečně nazvaný jako „**Český školní program proti šikanování**“, osahuje například šest skupin scénářů, díky nimž může škola bezpečně postupovat při řešení šikany (Kolář M., 2016).

1.8.1 Vliv rodinné výchovy

Rodina je místo, kde si postupně osvojujeme, jak být lidskou bytostí, formou prvotní socializace. Prožíváme modelové situace, které se v jiné formě mohou objevit později v našem životě.

„Mít domov znamená být součástí vztahového systému, ve kterém zažíváme bezpodmínečné přijetí, kde jsme přijímáni a milováni a kde můžeme milovat“ (Vágnerová, 2009, str. 49).

Nás bude rodina zajímat primárně jako místo prevence šikany. Každé dítě potřebuje pro svůj rozvoj, nějaké životní jistoty, své základní potřeby. Jako je například potřeba místa, prostor, kde se cítíme doma nebo potřeba opory a péče rodičů. Důležitá je také jednotná výchova, takzvané nastavení hranic a limitů. Byť jsou limity občas brány jako něco omezujícího, život bez nich není možný. U dětí můžeme vidět neustálou snahu o posouvání

hranic nastavených dospělými. Významnou prevencí šikany je výchova založená na vyváženém ANO a NE, někteří rodiče mohou vnímat NE dítěte jako znak neposlušnosti, pravdou však je, že dítě si tímto způsobem utváří vlastní hranice. Pokud umí přiměřeným způsobem odporovat, nestává se tak obětí šikany (Vágnerová, 2009).

1.8.1.1 Výchovné styly v rodinách dospívajících

D. Baumrind (1991) popsala na základě svých výzkumů, model výchovných stylů dospívajících. Krejčíková je ve svém díle vysvětluje následovně:

Autoritářští rodiče: snaží se své dítě ovlivnit a kontrolovat, typické je používání zákazů, příkazů a vyžadování poslušnosti. Emocionální vztah rodičů je spíše negativní. (Krejčíková). Dítě v roli oběti si nedovolí vzdor vůči silnějšímu, neboť je zvyklé poslouchat, dítě agresor útočí na slabé dostupné jedince, na autoritu si netroufá (Vágnerová, 2009).

Liberální rodiče: převažuje svoboda dítěte, reakce na potřeby dětí je nenásilná. Převažuje kladný emoční vztah (Krejčíková, 2011).

Autoritativní rodiče: své dítě aktivně vychovávají, hledají řešení problémů a zdůvodňují svá rozhodnutí. Oceňují u svých dětí podřízenost i disciplínu. Je to výchovný styl, který přináší rovnováhu mezi láskou, emocemi a hranicemi a pravidly. (Krejčíková, 2011)

1.8.1.2 Klima třídy

Učitelé často mluví o atmosféře ve třídách, rozdíl mezi klimatem a atmosférou, že druhý zmiňovaný termín je krátkodobí stav. Jako příklad můžeme uvést rozdíl atmosféry ve stejné třídě před těžkým testem, kde bude panovat jiná nálada než třeba před začátkem prázdnin. Klima naopak je něco dlouhodobějšího. Je tvořeno, jak fyzickými činiteli jako je velikost třídy, osvětlení tak faktory psychosociálními. Jedná se především o vztahy mezi účastníky skupiny. To znamená, že to klimatu třídy se promítají vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli. Vliv na třídu má i vedení školy a vztahy mezi samotnými učiteli a zčásti do něho zasahují i rodiče. Zjednodušeně řečeno, ve třídě, kde je bezpečné klima se bude dobře pracovat žákům i učitelům. Žáci se ve třídě nemají čeho obávat a cítí se dobře, plnohodnotně se mohou soustředit na studium a příjem nových informací. Ve spokojené fungující třídě jsou menší předpoklady pro vznik šikany (Hrouzek, Marková, 2012).

1.9 Dopívající na internetu

Otázkou, co dělají adolescenti na internetu se zabývala dvojice David Šmahel a Štěpán Konečný, jejich studie byla součástí mezinárodního výzkumu World Internet Project zabývající se uživateli internetu a jejich psychosociálními popisy. Pro mou práci je výzkum zajímavý proto, že ukazuje, jak moc dospívající děti tráví svůj čas na internetu, a hlavně nám ukazuje specifické rysy internetové komunikace. Autoři uvádějí že již v roce 2005 používá internet 90 % dotazovaných dospívajících ve věkovém rozmezí 12-17 let a 77 % ve věku 18-20 let. Výzkum ukazuje že v rané fázi dospívání převažuje používání internetu k hraní her a méně ke komunikaci (minimálně používají emaily, chaty, online zprávy...). Naopak s přibývajícím věkem chuť hrát hry opadá a internet je důležitý pro plnění úkolů do školy a pro komunikaci s vrstevníky. Pro adolescenty je virtuální svět místo kde se nemusí bát vyjádřit vlastní myšlenky, názor, přání a pocity. Zároveň dospívající vnímají internet jako místo, kde nad nimi neexistuje žádná kontrola a chovají se jako by nebyla žádná pravidla. Například uvádějí, lhaní jako naprosto normální součást virtuálního vztahu (Macek, Lacinová, Šmahel, Konečný, 2012). Jestliže je virtuální svět využíván střídavě, může přinášet spoustu užitku a mít pozitivní vliv na vývoj dospívajících.

V současnosti věnuje mládež velkou pozornost představení sama sebe na sociálních sítích, které se postupně stávají součástí jejich každodenního života. Mezi nejčastěji používané patří Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram a Twitter. Prostřednictvím svých smartphonů sdílejí různá videa a fotografie. Klasické online chaty jsou odsunuty zmiňovanými aplikacemi do ústraní, což přináší výhodu menší anonymity. Ale i v aplikacích lze vystupovat pod přezdívkou a bez fotografie, lidé tak mají možnost opět zcela změnit svou identitu a vystupovat tak bez zábran (Nováková, 2021).

1.10 Kyberšikana

Moderní technologie jsou dnes běžnou součástí lidského života, je to svět, ve kterém je neuvěřitelné množství informací, nekonečná nabídka zábavy a možnost neustálé komunikace. To vše přitahuje především mladé a nejmladší generace, kteří jsou schopni obětovat počítači celé své mládí. Podobně jako všechny lidské vynálezy, může být internet využíván smysluplně nebo naopak zneužíván. Jedním z příkladů využívání moderních

technologií může být právě kyberšikana. Kyberšikana využívá elektronických prostředků, jako jsou například mobilní telefony, emaily a sociální sítě (Vágnerová, 2009).

Kyberšikana se dle Bittmannové od běžné šikany příliš neliší, jedná se o formu ubližování, která je nebezpečná zejména svou rychlostí šíření informací a rozšířeným počtem diváků. Přesná definice zní:

„Jedná-li se o ponižování a zesměšňování s využitím elektronické komunikace (SMS, e-mail, chat, sociální sítě, zveřejňování urážlivých obsahů na internetových stránkách) hovoříme o takzvané kyberšikaně“ (Bittmannová, 2016, str. 6)

Důležité je zmínit fakt, že obětí kyberšikany se velmi často stává dítě, které je obětí šikany i ve třídě (Vašutová, 2010). Specifika kyberšikany spočívá v přeměně prostředků ubližování, ale i proměna agresora a oběti. Velkou roli hraje anonymita agresora, která mu dává volné pole působnosti a činil vše, co by si osobně nedovolil. V kyberšikaně se neobjevují přímé znaky šikany, kterých by si dospělí mohli všimnout (zranění v podobě modřin, ztráta věcí). Proto je odhalení kyberšikany mnohem těžší (Vágnerová, 2009).

Příklad kyberšikany ukazuje ve své příručce pro NIDV, M. Kolář na různých modelových případech školní šikany. Šikanu si ukážeme na příběhu mladého chlapce v osmé třídě na základní škole. Zlomek jeho utrpení přibližuje jeho maminka v dopise adresovaný právě doktorovi Kolářovi. Popisuje příklad šikany ve třídě v podobě urážet a posměšku, následné schovávání školní obuvi. Později na scénu přichází kyberšikana v podobě posměšného videa dotyčného na záchodě a následné rozeslání mezi ostatní žáky (Kolář M. 2012).

„Bolelo mě břicho. Byl jsem na záchodě. Pak přišli. Napřed jeden, pak druhý. Pak bez vyzvání otevřeli dveře a začali mě natáčet. Natáčeli to na mobil. Snažil jsem se zavřít. Pak jsem se oblékl a šel do hodiny. Oni taky. Mezitím to poslali ostatním spolužákům“ (Neznámý respondent, Kolář M., 2012).

1.11 Distanční výuka

Distanční výuku si přiblížíme na definici vytvořené MŠMT. Vzdělávání distanční formou může probíhat on-line formou či off-line formou. Výraz on-line výuka je používán pro vyjádření vzdělávání na dálku, kde vyučování probíhá prostřednictvím internetu a je k tomu potřeba digitálních technologií pro uskutečnění spojení a komunikace. Rozlišujeme pojmy synchronní a asynchronní výuka, u první zmiňovaná varianta se vyznačuje komunikací v reálně stejném čase, kde skupina komunikuje ve stejný čas na stejném virtuálním místě a vypracovává stejný úkol. Naopak při asynchronní výuce studenti pracují vlastním tempem v různých časových intervalech, na jim zadaných úkolech se společně nepotkávají. Pro tento druh výuky se často používají různé učební platformy a aplikace k takzvanému samo vzdělávání (MŠMT, 2020).

1.11.1 Šikana v distanční výuce

V rozhovoru pro Český rozhlas se ředitelem pedagogicko-psychologické poradny Pavlem Váchou se dozvídáme o problematice školní šikany. Vysvětluje také současnou situaci pandemické online výuky, kde jsou oběti ušetřeni fyzických útoků ve škole. Zmiňuje, ale i že šikana nikam nezmizela, pouze nabývá jiných podob.

„Při distanční výuce není prostor jakýmkoli způsobem na někoho útočit, ale nelze vyloučit, že se to přesunuje do virtuálního prostředí, na sociální sítě, formou ponižujících fotografií, poznámek a podobně“ (Vácha P., pro Český rozhlas, 2021).

Šikana se podle Váchy přesouvá ze školy do volného času studentů, kde plná odpovědnost padá na rodiče. Tyto online útoky jsou těžko řešitelné a je velmi pravděpodobné, že se přenesou zpět do školní třídy, spolu s obnovenou výukou: *„Uniká to řešení a po návratu do školy se pravděpodobně tyto útoky přenesou do třídy. Během roku se mohlo v kolektivech hodně změnit“ (Vácha P., pro Český rozhlas, 2021).* Dále zmiňuje, že z důvodu nezbytného procesu jako je například socializace, je návrat dětí do škol důležitý. Ale potencionální nebezpečí šikany v „nových“ kolektivech po distanční výuce může narůstat (Vácha P., pro Český rozhlas, Kadlčáková, Poláková, 2021).

Empirická část

1.12 Úvod do výzkumu

Provedený výzkum je zaměřen na odhalení forem šikany v distanční výuce u žáků a studentů základní a středních škol. Na začátku vysvětluje postoj informátorů k distanční výuce jako takové, jak přechod do virtuálního prostředí vnímali a jak se při něm cítili. Ukazuje možné způsoby udržení komunikace mezi dotazovanými a jejich třídou, učiteli či přáteli v době, kdy se nesmělo nikam vycházet. Následně zjišťuje atmosféru ve třídním kolektivu a pokud docházelo k nějakým neshodám a nepříjemnostem, které vyústili v šikanu. Jakým způsobem se změnilo chování ve třídě přechodem do distanční výuky a jaké podoby na sebe vzala šikana za monitory počítačů. Výklady dotazovaných se mnohdy lišily, někteří se s šikanou nikdy nesetkali, naopak jiní s ní přišli do těsného kontaktu. Témata rozebíraná ve výzkumu jsou následující:

- Přechod na distanční výuku
- Udržení komunikace se třídou a přáteli
- Šikana ve třídě před distanční výukou
- Formy šikany v distanční výuce
- Následný návrat do třídy

1.13 Provedený výzkum a charakteristika dotazovaných

Pro dosažení cíle této práce byl využit polostrukturovaný rozhovor. Nejdříve byly vymezeny okruhy témat se základními otázkami a v závislosti na každém informátorovi bylo možné reagovat na získané informace doplňujícími otázkami. Ve všech provedených rozhovorech byl použit stejný vzor dotazování. Rozhovory byly vedeny s osmi dospívajícími jedinci ve věku 14–18 let. Kteří zažili distanční výuku v souvislosti s pandemií Covid-19. Jedná se o žáky či studenty základních škol, odborných učilišť a všeobecných středních škol v podobě gymnázií. Mezi dotazované patří čtyři dívky a čtyři chlapci. Rozhovory trvaly v rozmezí 30 až 60 minut, všechny kromě dvou proběhly osobně (zbylé dva byly uskutečněny online formou, pomocí Google Meet). Z rozhovorů byly následně pomocí kódování, vybrána hlavní témata, která korespondovala s výzkumnou otázkou.

Z důvodů dodržení anonymity, zachování osobních údajů, je každému z dotazovaných přiřazené anonymizované jméno. Pro znázornění a shrnutí uvedených charakteristik jednotlivých informátorů je použita následující tabulka:

Tabulka 1- charakteristika dotazovaných

Anonymizované jméno	Věk	Typ školy
Anička	14 let	Základní škola
Elen	14 let	Základní škola
David	18 let	Gymnázium
Petr	18 let	Odborné učiliště
Matěj	16 let	Gymnázium
Alžběta	15 let	Základní škola
Max	16 let	Gymnázium
Eliška	18 let	Gymnázium

Zdroj: vlastní zpracování

1.13.1 Přejít na distanční výuku

Přesunutí výuky do internetového prostředí počítačových obrazovek nebylo vůbec jednoduché, jak pro žáky, tak pro učitele. Každý se s tím vyrovnával podle svých možností. A odpovědi dotazovaných se různě lišily. Někteří zpočátku distanční výuku brali pozitivně, převážně díky počátečnímu zjednodušení výuky „jediná výhoda fakt byla, že ta škola byla prostě lehčí,“ (Alžběta) nebo čistě protože mohli více času trávit na počítači „já jsem ten přechod na distanční výuku vnímal dost kladně, protože v té době jsem dost času trávil na počítači hraním her a komunikováním s mými kamarády“ (Matěj), i když začátky byly těžké, každému studentovi vyhovují jiné podmínky „na začátku byl problém, že nám posílali pouze zprávy a úkoly a žádnou výuku jsme moc neměli, v té další vlně už jsem se normálně připojoval na hodiny online a bylo to fajn, měl jsem víc času“ (David).

Naopak většina informátorů začala komentovat distanční výuku s negativním zabarvením „byla jsem z toho hodně špatná hned od začátku, jsem ve třídě hrozně ráda a chybělo mi snad úplně všechno i učitelé (smích)“ (Alžběta), častým důvodem byl nedostatek

motivace pro studium „třeba jsme neměli vůbec žádnou motivaci a veškerý režim. Příklad bylo i to, jak se nám měnily hodiny, jednou jsme vstávali v 8 někdy až v 10“ (Anička), zmiňují i lenost a pozdní odevzdávání úkolů „nejvíc mi asi vadilo že se mi nechtělo nic dělat, flákala jsem i úkoly, a i ségra mě musela hlídat, protože viděla, že vůbec nedávám pozor a všechno dělám na poslední chvíli“ (Elena).

Zhoršení prospěchu se začalo ukazovat i u informátorů, kteří byli původně s výukou spokojeni, jak je vidět u následujícího úryvku:

„Na začátku té distanční výuky mi to i vyhovovalo, že jsem se líp soustředil, jak tam nebyl ten hluk ostatních a nebyla tam nějaká větší rozrušení, kromě teda těch her, co jsem mohl hrát během té hodiny (smích). Ale postupně se to převrátilo do fáze, kdy se mi to ve škole úplně sesypalo a začal jsem dostávat špatný známky. Já jsem si toho všimnul, když to bylo docela blbý“ (Max).

Podobnou zkušenost potvrdili také další dotazovaní, jako ilustruje část rozhovoru s Matějem:

„Na začátku to byl větší komfort, ovšem po tý chvíli jsem si uvědomil že to asi nebude úplně ideální, že jsem začal postrádat kontakt s kamarády, který se díky té distanční výuce úplně prostě omezil vůbec jsem je nevidal, protože jsem prostě nemohl, furt jako ale zvládal jsem to“ (Matěj).

Dlouhodobější následky měla distanční výuka na dotazovanou, která je nyní v maturitním ročníku „na začátku jsem z toho byla nadšená, nebo v té době minimálně určitě, protože jsem do školy nemusela dělat nic, problém je, že teď jsem v maturitním ročníku a zjišťuju že neumím vůbec nic“ (Eliška). Informátor David uvádí nárůst psychických potíží u studentů na jeho škole. Kde studenti přestali zvládat sociální izolovanost i množství učiva:

„Na tom našem gymplu hodně lidí padlo na nějaký psychický potíže, až tak že naše škola musela na pomoci povolat psychologa. Bylo to hodně kvůli té izolaci, ale taky tím že nás zasypali hrozně moc věcmi“ (David).

Online výuka má své výhody i nevýhody. V rozhovorech studenti spíše vykazují nespokojenost, i když zpočátku se distanční výuka jevila jako odlehčení od školních povinností opak byl pravdou. Studenty byli mnohdy zavaleni velkým množstvím prací a úkolů. Které nejdříve odkládali z důvodu lepší zábavy v podobě hraní her na počítači. Někdy se ale práce nahromadila natolik, že je stálo velké úsilí dát vše zpět do pořádku. Někteří dotazovaní zmiňují, že se během online výuky naučili zlomek toho, co by měli a později jim vědomosti chyběly. U dotazovaných sledujeme ztrátu motivace a celkové zhoršení nálady. Příčinou může být sociální izolace a narušení denního režimu, na který byly děti zvyklé.

1.13.2 Udržování komunikace se třídou a přáteli

Distanční výuka narušila běžné stýkání studentů ať už ve školních třídách nebo i mimo ně. Kontakt si děti udržovaly různými způsoby, pomocí sociálních sítí „tak s moji nejlepší kámoškou jsem si psala většinou na Instagramu i třeba že jsme měli třídní skupinu tak jsme si tam psali“ (Elena), nebo po telefonu „já osobně jsem si s nima hodně psal a volal, mám i přítelkyni a s tou jsem si volal denně“ (Petr), „hodně jsme si s kamarádkama volaly přes Facebook a psaly jsme si na Instagramu, kam jsme si hodně posílaly fotky“ (Alžběta). Zatímco děvčata spíše používala spíše sociální sítě, chlapeci spojili komunikaci a hraní her, jak můžeme vidět u následujícího úryvku:

„U nás to vypadalo tak že jsme celou školu byli na Discordu, jsme to měli jako virtuální sezení byli jsme tam furt každou hodinu spolu, ale byli jsme to jenom kluci, holky jsem neslyšel a vůbec jsem o nich nic nevěděl, dokud třeba nemluvily na hodině“ (Matěj).

Udržet kontakt s blízkými přáteli nemusel být nutně těžký, zajímavý byl pohled na to, jakým způsobem se snažila komunikovat celá třída. Někteří dotazovaní měli skupinové třídní konverzace, kde se nacházeli všichni žáci „celá třída měla skupinovou konverzaci na WhatsAppu, kde je s námi třídní učitelka. Komunikovali jsme i během distanční výuky“ (Anička), stejně odpovídá i další dotázaný „jako třída jsme měli skupinu na WhatsAppu“ (Max). Někteří naopak uvádějí, že žádné společné skupiny nebyli „nikdy se nás nezeptali, jestli jsme v pohodě, nikdy se nás nezeptali, jestli si chceme o něčem promluvit“ (David) a často se stávalo, že student, který nepatřil do žádné skupiny nebyl pak ani v žádné skupinové konverzaci a přišel tak o spoustu informací, jak ukazuje jeden z úryvků:

„byli určitý skupinky ve třídě a bylo tam pár outsiderů. Nejhorší na tom celým bylo, že v momentě, co to bylo celý online tak si všichni udělali osobní soukromý skupiny s těma skupinkami, se kterýma se bavili a tam si sdíleli ty informace často třeba který ti pomůžou a ty je musíš vědět a bylo jim aktivně jedno, že to někdo vůbec neví“ (David)

„Jako stalo se, že docházelo ke konfliktům, že jsme zapoměly někoho pozvat. Tak byl pak někdo smutný“ (Anička). Jednou z možností také bylo záměrné ignorování jedince a jeho úmyslné vynechání z veškeré komunikace a tom budeme více mluvit v kapitole o formách šikany v distanční výuce.

Ačkoliv bylo odloučení těžké, hlavně v období největší izolace, kdy se nesmělo vůbec nikam. Bylo možné sledovat, jak běžnou sociální interakci na určitou dobu nahradila komunikace pomocí sociálních sítí, prostřednictvím počítačů a telefonů. A dalo by se říct, že na určité období, tato forma komunikace substituovala celkem obstojně. Z dlouhodobého hlediska je skutečné setkávání s ostatními jedinci nenahraditelné, ovšem v situaci jako tato, byla komunikace pomocí moderních technologií studentům velkou oporou. Všichni dotazovaní dávají přednost návratu do tříd. Pro žáky a studenty je chození do školy jednou z nejdůležitějších fází socializace a má tak velký vliv na jejich následné začlenění do širší společnosti.

1.13.3 Příklady šikany ve jednotlivých třídách před distanční výukou

Důležité je zmínit, že ne každé škádlení je šikana a najdeme nespočet tříd, kde žádnou šikanu nenalezneme. Drobné pošťuchování a škádlení najdeme ovšem ve všech třídách, proto i dotazovaní, kteří ve svém výkladu žádné prvky šikany neuvádějí, zmiňují drobné neshody, ke kterým u nich ve třídě zákonitě dochází:

„U nás ve třídě je to úplně v pohodě, ani si nevzpomínám, kdy naposledy se tam někdo pohádal, prostě jsou tam všichni v klidu a nikdo nikoho neřeší. Jsme tam jenom kluci a když se něco děje tak se chvílku provokujeme, ale nic velkého tam nikdy nebylo“ (Petr).

Existují třídy, kde k žádným výtržnostem nedochází a všichni žáci si vycházejí vstříc „nikdy jsem si ničeho nevšiml, přijde mi, že se všichni uznáváme, není potřeba někomu

ubližovat nebo ho urážet“ (Max). Informátorka Elena sama přiznává, že ve třídě mají spolužáka, který je dle jejích slov „trochu jinej, pořád se učí a má takový debilní narážky“ (Elena), nikdy, ale nedošlo k žádné agresi vůči jeho osobě.

Třídní klima je pro celkový chod třídního kolektivu velmi důležité (jak již bylo zmiňováno v teoretické části práce), může být však narušeno. U jedné z dotazovaných nastává situace, kdy škola spojí dvě třídy v pozdějším stádiu studia (na druhém stupni základní školy) do jedné třídy. Anička uvádí, že spojení je velmi nešťastné a přináší ve třídě spoustu změn:

„Oni nás vlastně spojili dvě třídy dohromady někdy v 8 třídě. My o sobě nevěděli pomalu ani jak se jmenujeme a najednou jsme byli v jedné třídě, a ještě pak online. A lidi se prostě od první třídy neměli nikdy rádi a mají teď všichni problém s komunikací se skupinou z toho druhého kolektivu“ (Anička).

Dále zmiňuje „jedna trojice kluku je dost zlá na dva kluky od nás, je to přesně ta skupina z druhé třídy“ (Anička), kde dále uvádí „nikdy to bylo nic extra zlého jo. Spíš jako si nadávali a hádali se. Ale příjemný to nebylo“ (Anička). Během normální školní výuky nedochází k žádné velké agresi. Podobný příklad, uvádí i dotazovaný David, kdy se celá třída směje jedné dívce:

„My jsme ve třídě měli jednu holku, kterou jsme asi trochu šikanovali a tolik jsme to nevnímali. My jsme se jí ve škole fakt hodně smáli, fakt upřímně, ona vždycky vystřelila nějakou úplnou hloupost“ (David).

Obě výše zmiňované situace se vystupňují během distanční výuky, proto se k tomu budeme věnovat v další kapitole podrobněji. S pokročilejší formou šikany se ve své třídě setkává informátor Matěj, sám se dokonce chvíli ocitá v roli oběti. Celá situace se odehrávala pouze mezi chlapci, kde skupinka tří chlapců střídavě tyranizovala tři další chlapce, nikoliv dohromady, ale každého zvlášť. První z trýzněných chlapců je popisován jako „větší chlapec s cukrovkou,“ který i přes svou váhu a náběh na problémy s cukrovkou, neodolá žádné sladkosti. Proto se často stává terčem posměchu tří již výše zmiňovaných chlapců, „nazývali ho cukrářem, dávali mu takový různé přezdívky s cukrem“ (Matěj). Sám dotazovaný se stal obětí šikany, a to z důvodu své výšky, „protože nejsem úplně vysoký tak jsem to schytával

za to, že jsem byl malej“ (Matěj). Respondent se setkává s formou fyzické šikany, jak je vidět z následujícího úryvku:

„Já jsem třeba šel do schodů a někdo tam proběhnul a prostě do mě drknul, že jsem narazil do zdi. Nebo prostě jsem byl ve škole a furt mi jako brali věci utahovali si ze mě a ty věci mi dávali do míst kde jsem třeba nedosáhnul a dělali si z toho srandu“ (Matěj).

„ono jako to třeba bývalo že mi vzali mobil a vypli ho abych ho pak nenašel a já třeba spěchal na trénink a celý to trvalo hrozně dlouho a já ten trénink moc nestíhal“ (Matěj).

Poslední obtěžovaný chlapec z Matějovi třídy, zaměstnával pozornost „agresorů“ v běžné výuce méně, jeho příběh se významně zhoršuje během distanční výuky. Dotazovaný uvádí, že jeho spolužák měl velmi výbušnou povahu, stával se tak často obětí škádlení svých spolužáků, kteří měli nutkání ho vyprovokovat. Objevují se zde i prvky kyberšikany, jeho reakce na provokaci byla cíleně natáčena na mobilní telefon:

„Ve škole ho docela nechávali být mi přišlo, on je teda docela cholerik, takže se nechá lehce vytočit a občas se stalo že toho kámoši zneužívali, že po něm hodili nějakýho plyšáka nebo nějakou jinou věc a on se prostě naštvál a oni to začali točit, jak tam křičí a tak. Ale přes tu distanční výuku to dost zesílilo“ (Matěj).

Zajímavostí je

1.13.4 Formy šikany v distanční výuce

V této kapitole se dostáváme k hlavnímu cíli této práce, a to jaké podoby na sebe bere šikana v distanční výuce. Předchozí kapitola nám ukazuje, zda se dotazovaní setkávají se šikanou v reálném prostředí své třídy. Mohli jsme se dočíst o tom, jak fungují jejich vztahy ve třídě a víme, že některé třídy jsou bezproblémové a některé naopak s určitou formou šikany zápasí. Po přechodu do distanční výuky se například zcela změnila situace u Matěje, kde se on a jeden jeho „větší“ spolužák potýkali s agresory u nich ve třídě. Chvillemi docházelo i k fyzické šikaně, ovšem jakmile začala distanční výuka on i jeho spolužák byli vysvobozeni „v tý distanční výuce to vlastně úplně přestalo, já jsem prostě neměl, jak schytávat něco zlého“ (Matěj) a veškerá jejich pozornost se přesunula na spolužáka se

špatným technickým vybavením „jeden kluk od nás fakt nemá rád náš kolektiv prostě, nedokáže se do něj zapojit a občas si z něj kámoši dělají srandu, kdy on má špatnej počítač“ (Matěj). Dotazovaný několikrát zmiňuje, že právě špatný počítač zapříčinil stupňování posměchu u nich ve třídě, během distanční výuky „on se třeba připojil a pozdravil nás a oni se mu začali hned smát a začali si z něj utahovat, že je špatnej, nemá dobrej počítač a nemůže na něm dělat skoro nic“ (Matěj). V případě Matějova spolužáka následuje záměrné ignorování jeho zpráv či telefonátů, chlapci například předstírají že jeho volání neslyší:

„On se třeba připojil a všichni prostě zmlkli, jako kdyby tam nebyli a vůbec nemluvili. A on volal „haló, haló, slyšíme se?“ a oni to právě i nějak nahrávali a potom to posílali někam do skupiny, jak tam chudák se ptá, jestli ho slyší nebo ne“ (Matěj).

Vynechávání určitých členů třídy z třídní komunikace a záměrné ignorování žádostí o pomoc, týkající se například studia je v online prostoru o něco snadnější než přímo ve třídě „když ti lidi nechtějí pomoci v online výuce tak ti prostě nikdo nepomůže. To se ti ve třídě nestane, protože ten člověk, když s ním mluvíš na přímo tak ti odpovědět zákonitě musí“ (David). Další dotazovaná také zmiňuje „mě konkrétně se to nestalo, ale zpětně jsem slyšela že jeden kluk od nás to tak měl a nebyl v žádný naší skupině a většina z nás ho ignorovala“ (Alžběta). Pro izolované jedince je těžší se v online prostoru prosadit „když tě někdo ignoruje online tak vidíš „zobrazeno“ a je ti blbý zeptat se znova a znova“ (David), jedinec se nakonec přestane připojovat sám od sebe:

„V naší skupině byl přidáný, ale on se tam moc nevyjadřoval, protože věděl, že když se připojí tak že se mu kluci budou smát, že se bude sekat nemůže tam nic jinýho dělat. Tak se vůbec nepřipojoval, protože věděl že když se připojí tak se mu prostě zhorší den“ (Matěj).

Dotazovaní často zmiňují vypínání mikrofonů během výuky, většinou to ale nebylo cíleně proti jednomu jedinci, ale skupinové provokování „hodně se stávalo jak lidi byli podráždění, tak během výuky vypínali mikrofony a dělali si naschvály“ (Anička), „na tý distanční výuce to tam většinou byla jenom sranda, třeba občas někomu někdo vypnul mikrofon, nebo si někdo omylem zapnul kameru tak z toho byla sranda“ (Elena), „jedině co mě napadá tak je vypínání mikrofonů, ale nikdy to nebylo přímo na jednu osobu, spíš tak všichni provokovali všechny“ (Petr). V případě Matějova spolužáka byla situace jiná.

Zmiňuje záměrné vypínání pouze mikrofonu jeho spolužáka „na tom našem Discordu mu dost často vypínali mikrofon, nebo ho třeba na chvíli z té skupiny úplně vyhodili a tak“ (Matěj). Jeho spolužák se stával terčem posměchu i za to že měl problémy v rodině:

„Ono dost často bylo na tom Discordu slyšet, že přes ten jeho mikrofon, tam za ním na sebe křičí jeho rodiče. A třeba to se stávalo i při té distanční výuce o hodinu, když měl třeba spočítat nahlas nějaký příklad tak tam občas bylo slyšet, že tam někdo zařval a on si z ničeho nic třeba vypnul mikrofon a kameru“ (Matěj).

Sám dotazovaný je s chlapcem přítel a snažil se mu pomáhat „já jsem s ním teď nejlepší kámoš, já ho mám moc rád a snažil jsem se s ním bavit někde kde ty kluci nebyli, asi mu z části pomáhalo, ale asi ne úplně tak moc“ (Matěj).

„A on z toho byl extrémně špatnej, že jim i říkal že už ho to nebaví, jestli s tím nemůžou přestat, ale prostě oni nepřestali moc. Já se do toho nechtěl nikdy moc zapojovat, ale oni pokračovali dál“ (Matěj).

V některých třídách provokace v průběhu distanční výuky nabrala na síle. Anička je nyní členkou nově složené třídy, kde dochází k neshodám mezi dvěma skupinkami chlapců, jak bylo již zmíněno v předchozí kapitole „jedna trojice kluků je dost zlá na dva kluky od nás, je to přesně ta skupina z druhé třídy, nikdy to bylo nic extra zlého jo“ (Anička). Během distanční výuky se k sobě ve třídě začínají chovat nepřátelsky zmiňuje „my jsme se k sobě chovali extrémně hnusně. Většinou se to stávalo právě těm dvěma klukům od nás“ (Anička). Jedním z příkladů nepřátelského chování vůči chlapcům je spam smajlíků v třídní konverzaci. Jedná se smajlíky, o kterých celá třída ví, že je jejich spolužák nemá rád „jak třeba máme tu skupinovou konverzaci, tak ten jeden kluk fakt nesnáší jednoho smajlíka, a to se ví“ (Anička). Smajlík většinou přichází jako jediná odpověď, kterou chlapec od spolužáků dostává „jednu dobu se stávalo že když něco napsal do skupiny tak přišlo spoustu smajlíků jako odpověď a přidaly se i holky co se s klukama vůbec nebaví, a tak začali spamovat celou skupinu těma smajlíkama“ (Anička).

Studenti distanční výuky nadále čelí pomluvám „vznikalo taky spousta různých skupin, kde se všichni navzájem pomlouvají“ (Anička). Základ zůstává stejný, pomluva vzniká stále za zády odstrkovaného jedince, rozdílné je to v tom, že pomlouvání a kritizování

se přesouvají do online prostoru, formou skupinových konverzací a hovorů, jak ukazuje následující úryvek:

„Nejhorší zlo byl soukromý chat v Teams, to se mi doneslo, že se dost pomlouvalo i takový nesmysly že se řešilo, jak má ta holka vymalovaný pokoj a jak vypadá a takhle mimo se prostě pomlouvala“ (David).

Další častou formou šikany v distanční výuce je sdílení fotek a videí, mohlo jít o nahrávky pořízené před online výukou, ale i během ní „hodně se začali šířit videa toho, jak se naštvál a křičel a potom třeba ty nahrávky z té distanční výuky, jak se tam prostě trápí“ (Matěj), „začalo se dít, že nám někdo poslal třeba její starý video z party u ní doma. A všichni z toho měli hroznou legraci“ (David). K šíření docházelo hlavně pomocí sociálních sítí. Dále uvádí příklad toho, kdy jeho spolužáci vytvořili Instagramový profil jedné jejich spolužačky pod přezdívkou KTHRN (v souvislosti s jménem) a používali ho k neustálému zesměšňování její osoby:

„Začali jsme jí říkat KTHRN tohle KTHRN támhleto, vytvořili jsem jí stránku na Instagram, kde jsme si dělali srandu s vícero lidí ze třídy, ale hlavně z ní. Instagram se jmenoval KTHRN já jsem teda vůbec původně nevěděl, že se ten profil tvoří, ale kámoš ho udělal a pak tam prostě začal házet fotky, který byli pořízený už dřív někde na školním výletu a takhle a k tomu byl vždycky nějaký rádoby vtipný popisek. Vím, že z toho byl fakt problém“ (David).

Dotazovaní, kteří museli mít během výuky zapnuté kamery často zmiňují šíření screenshotů obrazovek přímo z hodiny „co mě tak napadá je focení lidí během online výuky, jak prostě sedí u počítače a koukají, většinou z toho pak vznikají koláže“ (Eliška), „jo vtipná věc byla, všichni se tak nějak navzájem fotili, jak usínají před kamerou, vniklo pak spousta vtipných memes“ (Max). Tento příklad, byl opět celo třídního škádlení.

1.13.5 Následný návrat do třídy

Na konci rozhovoru s dotazovanými, kteří ve svém výkladu uvedli známky šikany v distanční výuce (Matěj, Anička, David), byla položena otázka, jakým způsobem se šikana vůči daným jedincům vyvíjela po návratu do tříd a zda o šikaně během online výuky věděl

někdo z učitelů. Náznak šikany u Aničky, kde se jednalo o opakované spamování třídní skupiny na WhatsAppu, byl potlačen už během distanční výuky „naštěstí to naše třídní učitelka hned řeší tak už se to nedělo tolikrát“ (Anička). Třídní učitelka se snažila, aby o svým studentech věděla co možná nejvíce:

„Jednou týdně jsme měli třídnickou hodinu alespoň, kde se zapínala kamera a povídalo se co dělali a tak. Máme celá třída skupinovou konverzaci na WhatsAppu, kde je s námi třídní učitelka“ (Anička).

U Davida ve třídě celá situace vyústila v to, že oběť změnila školu „nakonec to dopadlo tak, že ta holka změnila školu a my ten profil a všechno smazali“ (David), dříve, než se informace k třídní učitelce vůbec dostaly „u nás se to učitelka ani nestihla dozvědět, sice něco tušila, ale během ty distanční výuky úplně přišla o všechno spojení“ (David). Podobný případ nastal i ve třídě Matěje, kdy třídní učitelka o poměrech v kolektivu vůbec nevěděla, dokud se studenti nevrátili do školních lavic:

„Naše paní učitelka o tom vůbec nevěděla, k ní se to dostalo až právě po distanční výuce. Ale on se jí o tom vůbec nezmínil v průběhu. Asi z toho nechtěl dělat nic velkého. Ale kdyby to věděla tak by určitě zakročila, protože naše paní učitelka je na tohle docela přísná. Ale vůbec to nevěděla“ (Matěj).

„Po návratu do školy, se to docela uklidnilo, protože hlavně se do dostalo už k naší třídní učitelce, asi přes nějaký rodiče to jistě nevím“ (Matěj) a řešení případu šikany ve třídě se dává do pohybu, až po ukončení distanční výuky „to jsme měli třídnickou hodinu, kdy holky nemusely ani chodit a byli jsme tam jenom my kluci a řešili jsme tam tenhle ten problém“ (Matěj). Sám dotazovaný, který byl chvíli obětí šikany, přiznává, že v době, kdy mu bylo ubližováno nikomu nic neřekl „já jsem to nějak úplně nechtěl řešit za nikým jsem s tím nešel, já to potom jenom zmínil na tom setkání s paní učitelkou no“ (Matěj). Ke konci rozhovoru uvádí, že nyní je atmosféra u nich ve třídě klidná, pouze s drobnými provokacemi „obecně se to všechno vyřešilo a všichni si přestali ubližovat nějak víc. Jako někdy něco vznikne, ale to už není tak častý, jak to bývalo a je to tak mezi všema lidma u nás“ (Matěj).

Loňské dva roky byly specifické v tom, že studenti byli fyzicky ve škole jen část roku. Změna stylu výuky měla vliv na učení, motivaci ke studiu a nejen to. Z výše uvedených kapitol sledujeme, u šesti dotazovaných lehké formy škádlení a provokací, které jsou to pro prostředí školy typické. Pro práci jsou stěžejní výpovědi zbylých tří studentů, kteří se setkávají s šikanou, ať už v reálném prostředí tak i v distanční výuce. Studenti se potýkají s případy problematického chování v distanční výuce, kdy někdo někoho vyloučil ze skupiny, záměrně jej ignoroval nebo se mu záměrně okatě posmíval a tím spolužáka psychicky týral. Dalším příkladem může být rozesílání ponižujících fotek, koláží a videí utlačovaného spolužáka. Pořízené fotokoláže mohou být následně sdíleny na sociálních sítích i v podobě falešných profilů. U šikany v distanční výuce je těžké projevy agrese mezi žáky objevit, to velmi komplikuje celkovou prevenci. Najdou se ale i dobré případy, kdy si učitel dává i během online výuky velký pozor, na to, aby zjistil, jak se k sobě děti chovají, jako například u třídní učitelky Aničky.

Závěr

Z empirické části vyplývá, že při přechodu do distanční výuky šikana nezmizí a mnoho ze základů šikany se nemění. Možná jen to, že řešení ze strany učitelů mnohdy přichází až moc pozdě. Nemožnost a ztráta přímé komunikace se žáky vede k jejich větší izolaci. Mladí studenti si vždy najdou něco, za co oběť trýznit. Kromě toho, že chybí přímý kontakt učitelů se studenty a studenti jsou mnohdy dost zavaleni domácími úkoly a prací, vzniká jakýsi tlak, který stupňuje i šikanu, která bude dost často mířená jednak na stejné žáky, kteří byli šikanováni nebo by byli šikanováni i během normální výuky a za druhé na jiné žáky, kteří během normální výuky nevykazují znaky, které by k jejich šikaně pobízeli. To se ovšem ve virtuálním prostoru může velmi rychle změnit.

Z rozhovorů se studenty je znát, že se mění převážně její důvody a formy. Díky sociální izolaci je fyzická šikana vyřazena ze hry, naopak moderní technologie, jako jsou mikrofony nebo webkamery, které celé třídy odkrývají další elementy ze života jejich spolužáků viz. hádající se rodiče, technologické vybavení nebo styl vymalovaných pokojů, což vede k tomu, že se právě oběťmi může stát kdokoliv ze spolužáků. Agresoři jsou mnohdy stejní jako v normální výuce.

Mnohem větší izolace přichází i pro tzv. 'outsidery,' kteří jsou izolováni od zbytku kolektivu mnohem více, než kdyby nebyla distanční výuka, což vede k silnějším pocitům osamění a méněcennosti. Žádný z outsiderů se mnohdy nedostane do menších skupinek, které vzniknou i ve virtuálním prostoru. A pokud se do takových skupinek dostanou, v soukromých skupinových konverzacích fungují správci, kteří mají více privilegií než ostatní a můžou lidem vypínat mikrofony nebo je odpojovat od hovoru.

Některé nepříjemné situace jsou vyřešeny již během distanční výuky, hlavně díky třídnickým hodinám a díky tomu, že se někteří žáci nebojí zmínit, s jakými problémy se potýkají. Ale to je spíše v minoritním zastoupení.

Z rozhovorů je i znám případ, kdy se kyberšikana nestihne včas podchytit a výsledkem je, že oběť změní školu. Respektive se to ani nezjistí, protože žáci stihnou zamazat stopy dřív, než by se to vůbec začalo řešit.

Seznam použitých zdrojů

1. ARNETT, Jeffrey. *Adolescence and Emerging Adulthood*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, 2009. ISBN 978-0-13-505258-7.
2. BAUMAN, Zygmunt. *Sociologie pro každý den*. Praha: Mladá fronta, 1965.
3. BAUMRIND, Diana. *Effective Parenting During the Early Adolescent Transition*. Conwan, P.A., Hetherington, M. (eds.): Family Transition. Erlbaum, Hillsdale, 1991. ISBN 0-805-80784-5.
4. BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. ISV nakladatelství, Praha. 2003. ISBN 80-86642-08-9.
5. BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2.
6. COIE, JD a KA DODGE. *Aggression and antisocial behavior*. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 1998.
7. ČÁP, D., a kol. *Problémy se třídou? [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabe, c2012. Třídní učitel. ISBN 978-80-87553-40-4.
8. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
9. ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, c2015. ISBN isbn:978-80-262-0786-3.
10. FIELD, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. V Praze: Ikar, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.
11. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
12. HATZICHRISTOU, Chryse a D. HOPF. *A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence*. *Child Development*, 1996. ISBN 1085-1102.
13. HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0. HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.

14. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024711683.
15. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
16. HROUZEK, Petr a Zdeňka MARKOVÁ. *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře* [online]. 2012 [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf
17. JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
18. JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.
19. KADLČÁKOVÁ, Eva a Andrea POLÁKOVÁ. Škola bez šikany neexistuje, v každém kolektivu se objeví alespoň posměšky, říká psycholog. Český rozhlas [online]. 2021, 2021 [cit. 2022-03-04]. Dostupné <https://budejovice.rozhlas.cz/skola-bez-sikany-neexistuje-v-kazdem-kolektivu-se-objevi-alespon-posmesky-rika-8463261>
20. KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-39-3.
21. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
22. KOLÁŘ, Michal. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výcvikového kurzu*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 9788086956930.
23. KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
24. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
25. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
26. MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. ISBN 978-80-87474-46-4.

27. MARTÍNEK, Zdeněk. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Ilustroval Petra KAMENÍČKOVÁ. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9.
28. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. Mládež a delikvence: [možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže]. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.
29. MONTOUSSÉ, M. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3
30. MONTOUSSÉ, Marc a Gilles RENOARD. *Přehled sociologie*. Přeložil Kateřina DOHNALOVÁ. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3.
31. MŠMT. METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ DISTANČNÍM ZPŮSOBEM [online]. In: 23.09.2020 [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf
32. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Academia, Praha, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
33. NOVÁKOVÁ, Milena. Jak internet ovlivňuje život dětí a dospívajících? *Šance Dětem* [online]. 2021 [cit. 2022-03-13]. ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/jak-internet-ovlivnuje-zivot-deti-dospivajicich>
34. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
35. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
36. SEKOT, Aleš. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-021-2.
37. SZCZEPAŃSKI, Jan. *Základní sociologické pojmy*. Praha: NPL, 1966. Sociologická knihnice (Nakladatelství politické literatury).
38. VÁGNEROVÁ, Kateřina. *Minimalizace šikany*. Portál s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7367-9125.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
40. ZETTERGREN, P. School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 2003.

Přílohy

Kódovník.xlsx