

Bakalářská práce

Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

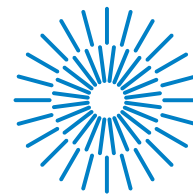
Kristýna Glaserová

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Kašuba

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2026



Zadání bakalářské práce

Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy

Jméno a příjmení:

Kristýna Glaserová

Osobní číslo:

P20000218

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit z pohledu žáků, jak vnímají šikanu v kolektivu a svou roli v jejím kontextu.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metoda: Dotazování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

GEOFF, P., 2013. *Moderní vyučování*. 6. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.

JANOŠOVÁ, P., aj., 2016. *Psychologie školní šikany*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2992-3.

KOLÁŘ, M., 2025. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2173-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Kašuba

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce, PhDr. Janu Kašubovi, za odborné vedení bakalářské práce a cenné rady poskytované při její tvorbě. Dále děkuji základním školám zapojeným do průzkumného šetření, jejich vedení, školním metodikům prevence a dalším odborníkům, se kterými jsem při průzkumu pracovala. Děkuji také žákům, jež se jako respondenti průzkumného šetření účastnili, za ochotu, sdílnost a odvahu. Velmi si toho vážím.

Abstrakt

Bakalářská práce nesoucí název Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy se zabývá tématem školní šikany. Smyslem a cílem práce je zjistit, jak žáci 2. stupně základní školy vnímají šikanu v kolektivu a svou roli v jejím kontextu.

Práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část pomocí odborné literatury definuje pojmy: šikana, formy šikany, vývojová stádia a dopady šikany, aktér šikany s důrazem na roli přihlížejících, vztah mezi šikanou a školním a třídním klimatem včetně možností prevence narušení vztahů ve skupině.

Empirická část formou kvalitativního průzkumu pomocí dotazování provedeném na vybraných ZŠ mapuje, jak žáci 2. stupně z těchto škol nahlíží na šikanu a svou roli v jejím kontextu.

Výstupem provedeného průzkumného šetření je na základě získaných dat a informací návrh možných doporučení pro praxi v rámci zvýšení osvěty a významu prevence zaměřené na podporu zdravého klimatu třídního kolektivu a pěstování spoluzodpovědnosti žáků za to, co se odehrává okolo nich.

Klíčová škola: prevence šikany, přihlížející, školní šikana, třídní klima, 2. stupeň základní školy.

Abstract

The bachelor's thesis entitled "Bullying as a collective disease from the perspective of the second stage of primary school students" deals with the topic of school bullying. The purpose of the thesis is to find out how these students perceive bullying within their collective and their role in its context.

The thesis consists of a theoretical and empirical part. The theoretical part defines the terms using professional literature: bullying, forms of bullying, developmental stages and impacts of bullying, actors of bullying with an emphasis on the role of bystanders, the relationship between bullying and school and class climate, including the possibilities of preventing disruption of relationships in the group.

The empirical part, in the form of a qualitative survey using a discussion conducted at selected elementary schools, maps how the second grade students from these schools view bullying and their role in its context.

The outcome of the exploratory investigation is, based on the data and information obtained, a proposal of possible recommendations for practice in the framework of increasing awareness and the importance of prevention with focus on supporting a healthy classroom climate and cultivating students' shared responsibility for what is happening around them.

Key school: bullying prevention, bystanders, school bullying, classroom climate, 2nd grade of primary school.

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Šikana	11
1.1 Definice školní šikany	12
1.2 Formy šikany	13
1.3 Vývojová stadia šikany	14
1.4 Výskyt šikany na českých školách	15
1.5 Dopady šikany	16
2 Aktéři šikany	18
2.1 Oběť	18
2.2 Agresor	19
2.3 Přihlízející	21
3 Prevence v kontextu třídního klimatu a řešení šikany	23
3.1 Školní klima	23
3.2 Třídní klima	23
3.3 Prevence a protektivní faktory	25
3.3.1 Bezpečné prostředí	26
3.4 Učitelé a další odborníci v procesu šikany	27
3.5 Řešení školní šikany	29
EMPIRICKÁ ČÁST	32
4 Průzkumné šetření	32
4.1 Smysl a cíl průzkumného šetření	32
4.1.1 Průzkumné otázky	32
4.2 Příprava na průzkumné šetření	33
4.3 Průzkumný vzorek	33

4.4	Design průzkumu	35
4.5	Etické aspekty průzkumu	37
4.6	Sběr dat	37
4.7	Práce s daty	39
4.8	Výstup průzkumného šetření	41
4.9	Diskuze	59
4.10	Doporučení pro praxi	63
	Závěr	67
	Zdroje	69
	Seznam příloh	73

Seznam tabulek

Tabulka 1: Respondenti, zdroj: vlastní zpracování	34
Tabulka 2: Kódovací schéma, zdroj: vlastní zpracování	40

Seznam použitých zkratk

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou
DDÚ – dětský diagnostický ústav
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PAS – poruchy autistického spektra
PPP – pedagogicko-psychologická poradna
PTSD – posttraumatická stresová porucha
SPU – specifické poruchy učení
SVP – středisko výchovné péče
ŠMP – školní metodik prevence
ŠPP – školské poradenské zařízení
TUL – Technická univerzita Liberec
ZŠ – základní škola

Úvod

Téma šikany jako poruchy vztahů ve skupině z pohledu žáků, autorka zvolila na základě zkušeností s lektorováním programů dlouhodobé primární prevence. Ačkoliv se může zdát, že je tomuto tématu věnovaná zvýšená pozornost, stále se jedná o aktuální otázku, jejíž citlivost potvrdilo složité hledání respondentů pro praktickou část práce. Při lektorování těchto programů autorka opakovaně vnímala, že žáci některé projevy šikany identifikovali jako běžnou interakci ve třídě, někdy naopak pojem šikana nadužívali, a v některých případech šikanu redukovali pouze na akt mezi dvěma účastníky – agresorem a obětí. Právě nesoulad mezi teorií hovořící o šikaně jako o komplexním patologickém skupinovém jevu a subjektivním vnímáním žáků autorku inspiroval k důkladnějšímu zmapování tohoto tématu.

Tato bakalářská práce nese název Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy a klade si za cíl zjistit z pohledu žáků, jak vnímají šikanu v kolektivu a svou roli v jejím kontextu. Teoretická část zobrazuje souvislosti mezi třídním klimatem a šikanou, jakožto patologickým skupinovým jevem. V první kapitole definuje šikanu, její formy a vývoj a dále poukazuje na její výskyt a možné dopady. Ve druhé kapitole představuje aktéry šikany s důrazem na roli přihlížejícího. Třetí kapitola zasazuje problematiku do širšího rámce skupinové dynamiky školní třídy a školního prostředí a představuje možnosti prevence. Teoretická část pracuje zejména s literaturou psanou českými odborníky na šikanu a třídní klima a s pokyny a doporučeními vydanými MŠMT.

V druhé, empirické, části bakalářské práce je na základě zpracovaných teoretických informací zrealizováno kvalitativní průzkumné šetření v druhostupňových třídách základních škol v Liberci. Orientuje se na subjektivní pohled žáků na svou roli v kontextu šikany a schopnost přijímat spoluzodpovědnost za prostředí, které spoluutváří v třídním kolektivu. Průzkum byl uskutečněn diskuzí s třídními kolektivy pomocí vhodně zvolených otázek za vizuální podpory a s pomocí odlehčujících aktivit.

Prostřednictvím této práce se snažím nejenom více porozumět tomu, zda a jak žáci chápou šikanu jako skupinový jev, ale také poukázat na důležitost dlouhodobé systematické práce s třídním kolektivem zaměřené na hodnoty žáků a jejich spoluzodpovědnost za třídní dynamiku, potřebu budovat jejich schopnost rozpoznat rizikové jednání související s šikanou a schopnost obrátit se na důvěryhodnou kompetentní osobu.

TEORETICKÁ ČÁST

S ohledem na sledovanou problematiku v této bakalářské práci se v první kapitole autorka věnuje představení stěžejních témat: šikana a její definice, aktéři šikany, přičemž dále se zaměřuje na šikanu v rámci školního prostředí a třídního klimatu. V neposlední řadě autorka zmiňuje prevenci vzniku šikany a zásady jejího řešení.

1 Šikana

Téma šikany je v dnešní společnosti často diskutované, čemuž odpovídá dostupnost odborné literatury a množství zmínek v médiích. Dle názoru autorky zcela oprávněně. Jedná se o častý jev, jež může mít devastující dopady na široké množství zainteresovaných osob. Ne každé nežádoucí či agresivní chování však lze označit za šikanu. Pro pochopení, o jak složitém jevu tato práce pojednává, slouží následující kapitoly věnované definici.

Slovo šikana pochází z francouzského chicane, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, ... (Říčan 1995, s. 25).

Ve vědeckém smyslu zavedl termín šikana Dan Olweus v 70. letech 20. století, který se systematicky věnoval zkoumání agresivního chování ve školním prostředí. V pozdějších letech byl tento pojem rozšířen i na skupiny mimo školní prostředí (Janošová aj. 2014).

Šikanou se podle současných definic rozumí komplexní sociálně patologický jev vycházející z agrese. Jedná se o záměrné poškozující jednání charakteristické asymetrickým rozložením sil. Toto patologické chování se vyskytuje napříč celou společností. Lze se s ním setkat v rodinách, ve všech typech školních zařízení, zájmových kroužcích, v zaměstnání a vlastně všude tam, kde vznikají mezilidské vztahy. Provází tak lidskou populaci od dětství až po seniorský věk. Šikana představuje vir nebo sociální onemocnění napadající skupiny, které ohrožuje celou společnost a demokracii, neboť narušuje rovnost vztahů. (Kolář 2025, s. 17–20).

V české literatuře se setkáváme i s dalšími popisy šikany, které se od sebe liší spíše formou než podstatou. Fontana (2003, s. 302) popisuje šikanování jako jev s cílem získat moc či výhodu nad jinými, a to pomocí násilí.

Jelikož je cílem této práce mapovat pohled žáků 2. stupně ZŠ na téma šikany a potenciální šikanu v jejich kolektivu, je zde dále pracováno s pojmem školní šikany, jejíž vymezení představuje následující kapitola.

1.1 Definice školní šikany

Škola by měla představovat bezpečné prostředí vhodné pro komplexní rozvoj žákovy osobnosti. Šikana se však nevyhýbá žádnému místu, ani věkové skupině, proto jí čelí i děti na všech typech školách.

Šikanu definuje MŠMT (2016a) jako vědomé, záměrné a často samoučelné agresivní chování jednoho nebo více žáků směřované na žáka, skupinu žáků nebo učitele. Toto chování se obvykle opakuje a charakterizuje ho nepoměr sil a častá bezmocnost oběti.

Asymetrie sil nepramení jen z fyzické převahy, ale může se jednat i o vyšší intelektové schopnosti agresora, či lepší sociální dovednosti. To snižuje šance šikanovaného bránit se (Zvírotský 2023, s. 17).

Janošová (aj. 2014) upozorňuje na nutnost dívat se na nepoměr sil očima šikanovaného. Nerovnováha moci se totiž může v čase měnit, a dokonce i přelévat mezi aktéry.

Zvírotský (2023, s. 63) uvádí, že *v kontextu školní šikany jde o systematickou traumatizaci určitého jedince nebo jedinců v sociální skupině.*

Ačkoliv v české legislativě není pojem šikana ukotven, může tento jev naplňovat znaky protiprávního jednání a v závažných případech naplnit skutkovou podstatu trestného činu (MŠMT 2026).

Také se v odborné literatuře setkáváme s různými pohledy na šikanu, lze ji tedy zkoumat optikou různých přístupů. Kolář (2025, s. 28, 35 a 42–43) pojímá šikanování ve třech rozměrech. Behaviorálním úhlem pohledu se jedná o patologické chování, které porušuje nepsaná společenská pravidla, školní řády, či dokonce zákony. Psychodynamické hledisko poukazuje na šikanu jako na jednostranný či oboustranný závislostní ale nerovnoprávný vztah mezi agresorem a obětí. Třetí je pohled sociálně-psychologický, který nahlíží na šikanu jako na nemoc kolektivu. Zde Kolář (2011, s. 45) zdůrazňuje, že šikana není izolovanou záležitostí agresora a oběti, ale vždy probíhá v kontextu sociální skupiny. U školní šikany to bývá právě třída. Tento pohled je pro tuto bakalářskou práci zásadní a posloužil jako inspirace při vzniku jejího názvu.

Tato kapitola představila definiční znaky šikany ve školním prostředí. Ačkoliv se autoři na definici shodují, z praxe autorka ví, že může být obtížné šikanu identifikovat. Proto je zásadní znát formy šikany a jejich odlišné projevy. To souvisí i se subjektivním pojetím žáků, kteří nemusí projevy označit za šikanu, což může snižovat pravděpodobnost jejich zásahu.

1.2 Formy šikany

Základní klasifikaci forem šikany nalézáme u Koláře (2025, s. 78–79). Dělí ji podle druhu agrese na fyzickou, psychickou, která zahrnuje i kyberšikanu, a smíšenou.

Dle názoru autorky se tyto formy často prolívají a nelze je od sebe izolovat, neboť fyzické násilí nelze snášet tak, aby nevznikalo zároveň zranění psychické.

K psychické formě inklinují spíše dívky, naopak u chlapců se často jedná o fyzickou agresi. Šikanu lze dělit také podle věku a genderu aktérů, podle jejich vzdělávacích potřeb a podle typu vzdělávacího zařízení a řízení školy (Kolář 2025, s. 78–79).

MŠMT (2016a) dělí podobu šikany na přímou a nepřímou. **Přímá šikana** nabývá fyzické i psychické podoby. Mezi tu fyzickou patří bití, strkání, štipání nebo třeba strefování se do oběti předměty. Psychická může být verbální, při níž oběť čelí nadávkám, urážkám, ponižujícím a zraňujícím narázkám a komentářům, výhrůzkám a příkazům, či neverbální, vyjadřovanou řečí těla – gestikou, mimikou, či činy, například schováváním a kradením věcí. **Nepřímá šikana** bývá spíše nefyzická, avšak i ta může skrze prostředníka zapříčinit fyzické ublížení oběti. Agresor se snaží, aby nebyl z jeho jednání zřejmý úmysl poškodit šikanovaného. Jedná se zejména o emocionální a psychickou agresi, jež se může projevovat jako záměrné ignorování žáka, poškozování jeho statutu v kolektivu, např. formou šíření pomluv.

Janošová a Kolář (s. 21–22) popisují přímou šikanu jako násilné chování, které zahrnuje činy působící fyzickou bolest, ale i přímé ponižování (jako např. obnažování), či brání a poškozování věcí, verbální agresi (nadávání, posměch a urážky), nebo zotročování, kdy se oběť dostane do moci agresora a musí ji pod pohrůzkami poslouchat. Nepřímá šikana se vyznačuje sociální izolací oběti a vyskytuje se častěji u dívek. Často je pro dítě velmi trýznivá, neboť se zoufale snaží v kolektivu udržet. Nezřídka se stává, že oběť nepřímé šikany se stane obětí i té přímé.

Specifickou formou psychické šikany je **kyberšikana**. Podle MŠMT (2016a) jde o jeden z nejrozšířenějších druhů šikany. Jejím specifikem je oproti klasické šikaně mnohem větší dosah – v případě virálního útoku se může jednat až o desetitisíce zapojených lidí. Také je prakticky nemožné takový kontent z internetu odstranit a zabránit jeho nekontrolovatelnému šíření. Kyberšikana není omezena místem a časem. Pro oběť není úniku – k útoku může dojít kdekoli a kdykoli. Anonymita poskytuje pachateli skrýš a znesnadňuje jeho odhalení. Dalším problémem v případě anonymity je pak odosobnění, kdy pachatel nemusí vnímat dopady svého jednání v plné šíři.

Kolář (2025, s. 84) podotýká, že pokud jsou účastníci kyberšikany spojeni se školou, je pravděpodobné, že ve škole probíhá i klasická šikana.

Ve školních třídách se vyskytuje i chování zaměřitelné se šikanou. Kolář (2025, s. 62–65) podotýká, že nejhůře se odlišuje šikana od škádlení. Rozdílnost jevů spočívá v tom, že škádlení má pro obě strany představovat legraci. Pro iniciátora není cílem ublížit. Nevyskytuje se zde pocit bezmoci, obě strany se mohou bránit a škádlení z vlastní iniciativy zastavit.

„Ne“ je v tomto případě respektováno, je zachována rovnoprávnost a důstojnost s ohledem na hranice všech zúčastněných. Předěl mezi škádlením a šikanováním je však nejasný a existuje celá škála chování ocitající se mezi těmito dvěma jevy (Kolář 2025, s. 62–65).

Formy šikany se mohou měnit v závislosti na jejím vývoji, proto je nutné k šikaně přistupovat jako k dynamickému procesu, s tím čtenáři pomůže následující kapitola.

1.3 Vývojová stadia šikany

Seznámení s vývojovými stadii šikany pomůže hlubšímu porozumění problematiky ve snaze zvýšit šanci na její včasné rozpoznání. Zároveň ukazuje, jak se ze třídy, kde většina žáků odmítá násilí, může stát kolektiv, kde se šikany účastní většina. Mění se tak norma třídy, již práce mapuje v průzkumném šetření.

Šikana v kolektivu se většinou tvoří postupně. Podle proměny skupinové dynamiky a vývoje většinového postoje k šikanování od nesouhlasu k přijetí šikanování rozlišuje Kolář (2025, s. 43) pět stadií. Tato posloupnost a popis sociální proměny školní třídy ilustrují šikanu ve světle patologie skupiny.

První stadium je definováno *zrodem ostrakismu*. Dochází při něm k vyloučení vybraného jedince ze skupiny. Ten může být skupinou odmítán, či se například stát terčem vtípků (Kolář 2025, s. 43).

Ve druhém stadiu (Kolář 2025, s. 44–46) popisuje *přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese*. Tomuto předchází zátěžová situace, kdy kolektiv hledá úlevu od napětí a pokud se mu nenaskytne pomoc pedagoga či jiného odborníka, může si vytyčit obětního beránka. Následující vývoj šikany závisí na nastavení třídy – je-li skupina laděna pozitivně a převažují v ní přátelské postoje a pevné morální hodnoty, šikanu potlačí v zárodku. V opačném případě šikana může narůst do dalších stadií a stát se pokročilou.

Ve třetím stadium se vytváří *jádro agresorů* a šikana je více propracovaná a systematická. Zde ještě může zasáhnout skupina pozitivních morálně silných osobností třídy, která se však nevyskytuje ve třídách často, a pokud je přítomna, stojí v nevýhodné pozici (Kolář 2025, s. 49).

Ve čtvrtém stadiu šikany většina přijímá normy agresorů a na šikaně poškozeného se podílí i žáci, kteří dříve k agresivitě netíhli (Kolář 2025, s. 50).

Páté stadium onemocnění skupiny je výstižně nazvané *totalitou neboli dokonalou šikanou*. Skupina se dělí na pány a otroky – tedy šikanované a jejich oběti. Šikana se stupňuje a její pachatelé ztrácí zábrany. Tento stupeň šikany se spíše než ve školních třídách objevuje ve výchovných ústavech, věznicích a vojenském prostředí, jak podotýká Kolář (2025, s. 50).

Rizikovým faktorem pro rozvoj šikanování je dle Čápa (2016, s. 7–8) bagatelizování informování a zaměňování ho se žalováním. Také upozorňuje, že šikana není jen záležitostí vztahu agresora a oběti, ale celé třídy.

Vývoj šikany ilustruje, proč je pro příznivou prognózu důležitý včasný zásah. Ačkoliv může být první stadium zaměněno s jinými typy chování, je nutné vždy podezřelé chování prošetřit. Zda žáci dokáží šikanu identifikovat, či zda tento jev nezaměňují s podobnými fenomény, či ho nebagatelizují, sledovala práce v empirické části. Následující část krátce popisuje výskyt šikany.

1.4 Výskyt šikany na českých školách

Vzhledem k empirické části práce, která se zabývá postoji žáků k šikaně, nelze nezmínit výskyt šikany na českých školách. Čísla, která předkládají odborníci po šetření na školách, jsou však velmi rozličná, důvod je vysvětlen níže. Také se autorce nepodařilo dohledat velké české výzkumy, které by reflektovali situaci zvláště na 2. stupni ZŠ.

Janošová a Říčan (2010, s. 28–30) ve své publikaci popisují nesnáze s měřením šikany a porovnáním jednotlivých výzkumů. Zasaženost školní třídy šikanou se dle nich měří nejlépe formou anonymního dotazníku, ten však nemůže být zcela objektivní. Výsledky mohou být zkresleny tím, jak žáci pochopili, co je šikana, či tím, jak se autoři výzkumu rozhodli výsledky vyhodnocovat. Při nejednotné kalibraci, kdy každý výzkum má např. stanovenou jinou hranici závažnosti, či pracuje s jiným časovým úsekem, je nelze porovnávat.

Přesto se autorka rozhodla zde uvést výskyt podle Česká školní inspekce (Černý 2023), která v tematické zprávě z roku 2023 uvádí, že šikanu mezi svými žáky řešilo v posledních třech letech alespoň 57 % základních škol. Oproti minulým letům je patrný nárůst od 10 %. To však může být dáno tím, že školy dokážou šikanu lépe identifikovat.

Janošová (aj. 2014) soudí, že představa o nárůstu šikany je dána vyšší informovaností veřejnosti, ale také tím, že je stále větší množství chování označováno jako šikana.

Oproti minulosti se dnes rozpoznává např. i neméně nebezpečná nepřímá šikana, nebo psychická či sociální šikana. Tím, jak se mění celospolečenský pohled na šikanu je velmi obtížné srovnávat výzkumy výskytu v čase (Janošová 2014).

Kolář (2025, s. 21–23) poukazuje na obtížné vyhodnocování přítomnosti šikany, neboť spousta případů probíhá skrytě. To vysvětluje existenci tzv. *protiúdržavného a zakrývacího systému*, která šikanu ochraňuje a podporuje její nárůst a odpovídá pohledu na šikanu jako na nemoc třídního kolektivu. Zdůrazňuje, že tato nemoc má ve školách podobu epidemie.

Výskytem elektronické agrese na českých školách se zabýval výzkum s názvem České děti v kybersvětě (Kopecký, Szotkowski 2019, s. 22–24). Dle něj se s některou formou kybernetické agrese setkalo 41,29 % dětí. Agresorem je nejčastěji vrstevník poškozeného, ve 30 % dokonce spolužák. Cílem výzkumu však nebylo posouzení, zda v těchto případech byla naplněna definice šikany. Přesto tento údaj autorka uvádí, protože kyberšikanu vnímá jako velmi diskutovaný fenomén, se kterým se několikrát setkala v praxi – vlastně v podstatě vždy, pokud v zaměstnání slyšela o šikaně, byl problém propojen i s on-line světem. S rozšířením moderních technologií a dobou, při kterém významná část životů lidí probíhá na sociálních sítích, se není čemu divit. Navíc dle MŠMT (2016a) jde o jeden z nejrozšířenějších druhů šikany.

Pokud se tolik škol a žáků potýká se šikanou, je potřeba znát, jaké tento rozšířený jev může mít následky. Tím se zabývá následující část.

1.5 Dopady šikany

Šikana je v životě dětí považována za silný a dlouhodobý stresor, obzvláště pak v období dospívání, kdy jsou vztahy s vrstevníky velmi důležité a odmítnutí sociální skupinou představuje závažnou hrozbu. Odolnost vůči stresu a jeho zvládání navíc zajišťují různé zdroje včetně sociální podpory. Ta je však pro šikanovaného jedince omezena. Šikanovaní jedinci jsou také více ohroženi špatnými vztahy s rodiči a učiteli, což snižuje jejich schopnost říct si o pomoc (Östberg, et al. 2018).

Častou reakcí na stres je úzkost. Pokud člověk zažije zvlášť závažné utrpení, může se u něj rozvinout posttraumatická stresová porucha. Lidem s PTSD komplikují život různé symptomy, např. disociace (odpojení se od běžného života a oploštění emocí), znovuprožívání traumatické události (tzv. flashbacky), poruchy spánku a poruchy soustředění, zvýšená citlivost a bdělost, či pocity viny (Nolen-Hoeksema, et al. 2012, s. 589–590).

Možné reakce na stres představují také vztek a agrese. Při nemožnosti zaútočit na viníka stresu může dojít k přesměrování agrese na nevinného jedince či objekt (Nolen-Hoeksema, et al. 2012, s. 593).

Další z možných reakcí je apatie a deprese, s níž souvisí naučená bezmocnost, která brání oběti postavit se svému trýzniteli. Dochází také ke zhoršení kognitivních funkcí (Nolen-Hoeksema, et al. 2012, s. 593–595).

Závažnost dopadů šikany na oběť závisí na době trvání a závažnosti šikany a také na obranyschopnosti oběti. U poškozených v pokročilém stadiu šikany se dostávají psychosomatické obtíže, poruchy spánku, dokonce strach o život. Přítomné je riziko rozvoje duševního onemocnění – kromě PTDS se může jednat např. o fobie a panické ataky. Hrozí vznik tzv. *typické oběti*. Tento typ přitahuje další agresory i v jiných životních situacích. Výše popsané důsledky se ale mohou objevit i u obětí počátečních stadií šikanování (Kolář 2025, s. 160–166).

Přítomen je stupňující se pocit ohrožení. To má za důsledek oslabení výkonu ve školním prostředí, vyčerpání a následnou snahu o únik z ohrožujícího prostředí. Z toho důvodu se u obětí šikanování vyskytuje záškoláctví nebo zvýšená nemocnost. Dlouhodobá šikana vede u poškozených k nižší sebeúctě, úzkostnosti a depresivnosti (Janošová 2016, s. 209).

V souvislosti s tím se zvyšuje riziko užívání návykových látek, sebepoškozování a dokonce suicidality. Dopady dlouhodobé a pokročilé šikany jsou srovnatelné s dopady týrání (Janošová 2016, s. 209).

Následky šikany často přetrvávají výraznou dobu po skončení šikany, někdy až do dospělosti (Janošová et al. 2024).

Devastující následky dopadají na všechny aktéry tohoto jevu. Jednou z konsekvencí může být normalizace násilí v lidské interakci (Zvířotský 2023, s. 43). Zasažená je dle Koláře (2025, s. 159) celá skupina, její edukační charakter je oslaben, a dopad pokračuje za její hranice např. k rodině oběti.

U agresorů dochází k upevňování antisociálního postoje a narušuje se jejich morální vývoj. V budoucnu se častěji uchylují k opakování naučených agresivních vzorců (Kolář 2025, s. 159–160).

Skutečnost, že následky nezasahují pouze oběť, ale i další aktéry a třídní kolektiv, ukazuje šikanu jako na komplexní sociální problém. Autorku proto v empirické části zajímá, zda si žáci uvědomují dopady šikany na jednotlivé aktéry i kolektiv, nebo zda zmiňují především dopady na oběť. Problematice aktérů šikany a jejich rolí se věnuje následující kapitola.

2 Aktéři šikany

Teoretické vymezení aktérů ukazuje na propojení jednotlivých rolí s celým procesem šikany. Na tuto teoretickou základnu navazuje empirické šetření, které zkoumá, jak žáci o jednotlivých aktérech smýšlí, ale také jak pojmají svou roli v procesu šikanu.

Hovoříme-li o aktérech šikany, nemyslíme tím jen šikanátora a oběť, ale všechny osoby, které hrají ve vývoji šikany roli (Zvírotský 2023, s. 15–16).

Janošová (2016, s. 265–266) upozorňuje, že většina žáků při šikaně zastává více rolí. Jejich chování se v jednotlivých incidentech proměňuje, jejich pozice se přelévají. Ambivalentní role je dokonce možná i v případě zastánců.

2.1 Oběť

Ačkoliv se v odborné literatuře setkáváme s pojmem oběť, Zvírotský (2023, s. 44–45) z důvodu možné stigmatizace doporučuje používat pojem poškozený. Zároveň však nabízí typy obětí. Jedná se o *primární oběť*, tedy přímou oběť šikanování, *sekundární oběť*, kterou představuje osoba blízká poškozeného, pro níž může být celá záležitost taktéž traumatizující, a *terciární oběť*, tedy např. spolužáky a širší komunitu poškozeného.

Zábrodská (In Janošová et al. 2016, s. 47–48) popisuje děti v riziku, které jsou kolektivem vnímané jako odlišné. Odlišnost¹ je pro šikanující spolužáky nejčastější omluvou pro šikanu. Zároveň však upozorňuje, že odlišnost je určována skupinovou normou, nejedná se tedy o jeden stálý rys. Také se může jednat ne jenom o osobnostní vlastnost, ale i o vybočování z pravidel skupiny. Dítě, které v kolektivu obdrželo nálepkou odlišnosti, se jí jen těžko zbavuje.

Jinakost je důvodem, proč jsou děti např. s poruchami autistického spektra šikanou ohroženější než intaktní populace. Porucha autistického spektra je pervazivní vývojová porucha s narušením sociální oblasti, komunikace a představ. Často s sebou přináší řadu symptomů a reakcí, které se okolí jeví zvláštní (Bittmannová, Bittmann 2016, s. 15). Šedibová a Vladová (In Lechta 2016, s. 328) poukazují na obtížnou integraci dospívajících žáků s PAS do kolektivu třídy běžné ZŠ, kdy se tito žáci často potýkají s šikanou od vrstevníků, a to i přes důkladnou přípravu kolektivu.

Podle Koláře (2025, s. 147–148) se riziko stát se obětí zvyšuje v případě přítomnosti fyzického či psychického handicapu, konkrétně např. u tělesné neobratnosti a slabosti, ale i mimořádnosti vzhledu, dále u dětí s ADHD a specifickými poruchami učení.

¹ V empirické části se autorka práce mimo jiné zabývá tím, jak žáci pojmenovávají jednotlivé aktéry šikany. Sleduje tedy, zda žáci oběť vnímají jako odlišnou, jak hovoří teoretický rámec práce.

Riziko představuje také oslabení v podobně depresivního stavu, vyčerpání po dlouhodobé nemoci, nízký socioekonomický status, rasová odlišnost, ale také pozitivní odlišnost, např. silná morálnost či premiantství. Kolář (2026, s. 145–146) upozorňuje, že šikanovaným se může stát naprosto každý, avšak pro viditelně zranitelné a bojácné děti je toto riziko vyšší.

Zvláštní skupinu tvoří *oběti dlouhodobé viktimizace*, tedy žáci opakovaně vystavení šikaně napříč školní docházkou. Vyšší riziko se pojí zejména s různými formami odlišnosti, zátěží z rodinného prostředí, nesnázemi v navazování vztahů nebo psychickými obtížemi, včetně agresivity a diagnózy PAS či ADHD (Janošová et al. 2024). Nutno dodat, že jinakost, odlišnost či speciální vzdělávací potřeby v žádném případě neospravedlňují závažnost jednání šikanujících.

Jak již bylo zmíněno výše, role jednotlivých aktérů se mohou měnit. Mezi oběťmi nalézáme i tzv. *šikanující či agresivní oběti* (z angl. bully-victims). Jedná se o poškozené, kteří však ubližují dalším. Salmivalli (2010) zmiňuje, že takových žáků je přibližně 4 až 6 %. Šikanující oběti nejsou dobré v ovládání svých emocí, jsou výbušné a vykazují vysokou míru proaktivní i reaktivní agrese. Reaktivní agrese se dle Janošové (2016, s. 96, 229–230) vykazuje impulzivitou. Tito žáci bývají často nenápadně provokováni, aby u nich následně došlo k výbušné reakci, která pobaví zbytek třídy. Jelikož nemají skutečnou převahu nad ostatními a nejsou většinou schopni uvážené promyšlené šikany, nejedná se o typické agresory. Jsou spíše považováni za skryté oběti.

Opět mezi těmito žáky často najdeme jedince se speciálními vzdělávacími potřebami – jedná se často mimo jiné o žáky s ADHD, PAS, SPU a sníženými intelektovými schopnostmi. Třídou bývají odmítáni, považováni za problematické, navíc nesplňují ideál bezbranné oběti (Janošová 2016, s. 230).

Další zvláštní skupinu představují dle Janošové (2016, s. 97) tzv. *provokující oběti*. Ty jsou většinou úzkostné s agresivními projevy a slabými sociálními dovednostmi. Nedokáží navázat kontakt vhodným způsobem, což u jejich spolužáků vyvolává nelibost.

Opět je nutné zmínit, že odlišnost, ani nevhodné jednání není omluvou pro šikanu. Empirická část sleduje, jak na to nahlíží samotní žáci. Další motivy, jež vedou agresory k šikaně se pokusí ozřejmit následující kapitola.

2.2 Agresor

Agresor jako aktér šikany podněcuje nebo vykonává agresi. Jeho role v procesu se však mohou kombinovat (Zvířotský 2023, s. 30).

Mezi hlavní motivy agresorů podle Koláře (2025, s. 144–145) patří krutost a touha po moci, či po pozornosti, zahánění nudy, žárlivost, zkoumání, co oběť vydrží, předcházení vlastní viktimizaci, snaha vykonat velký čin nebo překonat osamělost. U posledního zmiňovaného poukazuje autor na sílu vztahu mezi agresorem a obětí, který může přerůst v závislost.

Kolář (2025, s. 144–145) nabízí tři typy agresorů. Typ *drsňák* je charakterizován jako hrubý a primitivní s kázeňskými problémy a mnohdy nerespektující autoritu. Šikanuje tvrdě a cílem zastrašovat ostatní. Často pochází z rodiny s výskytem agrese. *Slušňák* vystupuje kultivovaně, někdy úzkostně, s možným výskytem narcistických nebo sadistických rysů. Šikanuje spíše skrytě, beze svědků, ale rafinovaně. Pochází zejména z autoritářské rodiny a prostředí bez lásky. Typ *srandista* bývá v kolektivu oblíbený pro sebedůvěru a optimistickou povahu. Motivem pro šikanu je pobavení. Z rodiny si agresor mnohdy odnáší citové strádání a nedostatečné mravní zásady.

Také Salmivalli (2010) popisuje jako jednu z motivací k šikaně získání vlivu ve skupině. Právě skupina rozhoduje o hierarchii svých členů. Ukazuje se, že čím vyšší je touha jedince po dosažení vlivu ve skupině, tím větší má sklon k proaktivní agresi, tedy i k šikaně. Tito šikanující sami sebe často vnímají jako dominantní a tuto vlastnost chtějí dále posilovat. Takový agresor si vybírá spíše submisivní, slabou oběť a při demonstraci jeho síly bývají ve většině případů přítomni svědci. Navíc se zdá, že šikana opravdu agresorovi pomáhá získat popularitu mezi spolužáky, pokud je jeho chování přímo neohrožuje, což může být spojeno s tím, že agresor snadněji získá zdroje, které jsou spolužáky ceněny (v závislosti na věku se může jednat např. o přístup k nejlepším hračkám, nebo rolím ve hře). V dívčí šikaně se je touha po vlivu a obdivu slabší než v té chlapecké (Salmivalli 2010).

V souvislosti se šikanou se hovoří o problematice **morálního vyvazování**, jež popisuje mechanismy, kterými si lidé omlouvají ubližování druhým. Mezi takové postupy patří např. zjemňování, bagatelizování činu i jeho důsledků, omlouvání si ho vyššími cíli, přesouvání odpovědnosti směrem ke skupině, autoritám či oběti (tzv. victim blaming) a její dehonestování nebo dokonce dehumanizování. Je podstatné pracovat s třídou jako celkem, vést ji k morálce a respektování demokratických principů, protože na morální vyvazování má vliv charakteristika příslušné sociální skupiny (Janošová 2016, s. 162–166) a týká se celého kolektivu, včetně přihlížejících, o kterých pojednává následující kapitola.

2.3 Přihlížejíci

Hovoříme-li o přihlížejících, jedná se o osoby, které se šikany nemusí účastnit aktivně, ale přesto v jejím procesu hrají důležitou roli. Jedná se např. o svědky, informátory a zastánce (Zvírotský 2023, s. 16).

Salmivalli (2010) vymezuje 4 typy přihlížejících: první jsou *pomocníci* (z angl. assistants), kteří se připojí k šikanujícímu, další jsou *posilovači* (z angl. reinforcers), kteří šikanu podpoří svým jednáním (např. smíchem), *pasivní přihlížejíci* (z angl. outsiders) do šikany aktivně nezasahují, mlčí, a *obránci* (či zastánci, z angl. defenders) se staví na stranu obětí. Pokud značné množství přihlížejících podporuje oběť, často se jim podaří šikanu ukončit, navíc se zmenšuje riziko, že ve skupině znovu propukne. Oběť, která má oporu spolužáků, si uchová vyšší sebevědomí a méně se potýká s úzkostmi a depresemi. Naneštěstí se zdá, že žáci, ačkoliv k šikaně zaujímají negativní postoj a v hypotetických situacích vypovídají, že by se oběti zastali, málokdy skutečně zasáhnou. Ukazuje se, že převažují žáci, kteří šikanu podporují, nad zastánci. Další část žáků zůstává pasivní a stáhne se, čímž umožňuje pokračování šikany. Tam, kde dochází k podpoře agrese, hrozí vyšší riziko, že se další úzkostné a skupinou odmítané děti stanou oběťmi.

Zastánce neboli obránce je proaktivní účastník šikany. Jeho klíčová role tkví v pomoci poškozenému, postavení se agresorovi, či informování dospělé odpovědné osoby. Často se jedná o prosociální empatické jedince, kteří se dokáží vcítit do situace poškozeného, a také oplývají vysokou schopností mentalizace (tj. schopnost porozumět myšlenkám, motivům a představám u sebe samého i u druhých). Schopnost zastat se spolužáka se váže také s tzv. *vysokou vnímanou osobní účinností* (z angl. self-efficacy), která se pojí s vírou, že danou situaci zvládnou. Důležitá je i *kolektivní účinnost* (z angl. collective efficacy), kdy třída věří, že společně mají moc vyřešit některé negativní situace (Kressa 2019, s. 131–134).

Šance, že do procesu šikany vstoupí zastánce, se zvyšuje, pokud školní prostředí tuto snahu vhodně motivuje (Kressa 2019, s. 131–134).

Salmivalli (2010) charakterizuje obránce jako většinou emočně stabilní a kognitivně zdatné děti se silně rozvinou empatií. Častěji jsou mezi obránci mladší děti a dívky. Bývají to děti s vysokým postavením ve skupině. Nízký status by znamenal riziko, že se šikana obrátí proti zastánci.

Proč tedy přihlížejíci nezasáhnou ve více případech? Co brzdí jejich aktivitu, nebo je dokonce motivuje postavit se na stranu útočníka?

Odpověď dle Kressy (2016, s. 256–257) leží opět v mechanismu morálního vyvazování, který byl již popsán v podkapitole věnující se agresorovi. Tyto sebeklamy jsou nezáměrné.

Jak tedy podpořit morálku jedinců a skupiny a zvýšit tak šance, že šikana ve třídě nepropukne, případně se poškozenému dostane zastání, je předmětem následující kapitoly. Práce tak čtenáře provede prevencí, se zaměřením na téma třídního klimatu a bezpečné třídy, ale stručně nastíní i následné řešení šikany.

3 Prevence v kontextu třídního klimatu a řešení šikany

Cílem kapitoly je definovat pojem klima školní třídy a dříve popsané skutečnosti vysvětlit v kontextu klimatu školy a třídy a rozšířit je o zásadní informace týkající se další rizikových a protektivních faktorů, objasňuje možnosti prevence a v neposlední řadě se krátce dotýká možností řešení šikany.

Šikana nejčastěji vzniká kombinací několika rizikových faktorů. To přináší výhodu pedagogům, kteří mohou ovlivňovat okolnosti spojené se školou, protože vlivy temperamentu a rodinného prostředí jsou pro pedagogy mnohdy nedosažitelné (Kollerová 2016, s. 159). Co tedy mohou zaměstnanci školy dělat pro to, aby děti před šikanou ochránili? Ovlivňováním rizikových faktorů ve školním prostředí se zabývá následující část této práce.

3.1 Školní klima

Čapek (2010, s. 134) ve své publikaci definuje školní klima jako *souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*

Školní klima dle Janošové (2016, s. 308) ukazuje atmosféru a charakteristiku školy, určené kvalitou vztahů, normami a postoji daného zařízení. Lidmi zapojenými do tvorby klimatu jsou pedagogové, žáci, vedení, ale také další osoby, jež se více či méně dotýkají života školy. Pozitivní školní klima funguje jako protektivní faktor výskytu a rozvoje šikany. Žáci z takovýchto škol jsou vnímavější ke svému okolí, a to je vede k nepřijímání patologického chování.

Žáci tráví významnou část školní docházky ve školní třídě, proto třídní klima, o němž pojednává následující podkapitola, představuje významnou část školního klimatu.

3.2 Třídní klima

Termín třídní klima označuje psychosociální faktor výchovně vzdělávacího prostředí školní třídy. Má dlouhodobé trvání a je charakteristické relativně stálými sociálními vztahy všech účastníků. Třídní klima je obtížně hodnotitelné, a navíc značně subjektivní – nejlépe o něm mohou hovořit přímí účastníci (Čapek 2010, s. 12–13).

Třídní klima podle Heluse (2015, s. 359) ovlivňuje spokojenost žáků ve třídě, jejich výkony i spokojenost učitele. Pokud je klima pozitivní, podporuje proces edukace a dosahování školních cílů.

Dle Zvírotského (2023, s. 140) je klima třídy psychosociální *ovzduší* konkrétní třídy, jež *odráží kvalitu mezilidských vztahů, uplatňovaný styl vedení a procesy, které určují fungování dané skupiny*. Kvalita třídního klimatu je podstatná také v kontextu řešení rizikového chování – jako je právě šikana.

Jedním z aktivních činitelů třídního klimatu je **třídní učitel**². Snaha aktivně utvářet pozitivní prostředí své třídy je důležitou součástí jeho práce. Musí se o své žáky náležitě starat a být jim sociálním vzorem, pomáhat jim, usměrňovat je, snažit se chápat potřeby třídy, ale i individualitu jednotlivých žáků. To není jednoduchý úkol, obzvláště, když se podceňuje pedagogicko-psychologická příprava budoucích učitelů (Čapek 2010, s. 17–18). Osobnost pedagoga jako důležitého činitele v procesu šikany bude dále podrobněji probrána, nejdříve je však potřeba představit další spolutvořitele třídního klimatu.

Dalšími osobami, jež utváří třídní klima, jsou samozřejmě **samotní žáci**. Charakteristika kolektivu se mění s dospíváním žáků. Pro tuto práci je důležité zejména období středního a staršího školního věku, tedy žáci na druhém stupni ZŠ. Toto období se vyznačuje vysokou citlivostí na rozdíly mezi vrstevníky a počátkem vymezování se vůči autoritě. Charakteristické je hledání spravedlnosti. Učitelova autorita již není spontánně přijímána. Pro žáka začíná být důležitější názor vrstevníků. Narůstají rozdíly týkající se vyspělosti žáků. U některých přetrvává dětská naivita, jiní se myšlením a hodnotami více blíží dospělosti. V tomto období se často ve třídách vyskytují dvojice a party. Později se výrazně rozvíjí osobnost a potřeba autonomie, žáci jsou kritičtější k učitelům, k jeho odbornosti, i osobnosti. Vztahy s vrstevníky jsou pro jedince důležitější než kdy dřív (Čapek 2010, s. 20–23).

Roli při utváření třídního klimatu hrají dle Čapka (2010, s. 24–27) i **rodiče žáků**. Do prostředí zasahují, přinášejí poznatky, názory, ovlivňují vztah svého dítěte ke škole, vzdělávání a pedagogům. Do prostředí školní třídy se projektuje rodinná výchova, sociální situace rodiny (např. skrz oblékání žáka), ale i intervence rodičů směrem ke vztahům jejich dítěte. Pro podporu pozitivního třídního klimatu je pro učitele důležité udržovat s rodiči kladné vztahy.

Na šikanu má podle Salmivalli (2010) vliv **třídní norma**³ – nejen na to, zda šikana ve třídě vznikne, ale zejména na to, zda se oběti dostane podpory.

² Autorka v empirickém šetření druhotně sledovala i to, zda žáci v některém z témat průzkumného šetření zmiňují učitele, či rodiče, např. jako svědky šikany či jako osoby, na které se mohou v případě potřeby obrátit.

³ Ačkoliv si tato práce neklade za cíl měřit třídní klima či třídní normu, výsledky v empirické části práce mohou na určitou třídní normu poukazovat.

Zdá se, že to, co třídní normu ve velké míře ovlivňuje, je chování populárních žáků. Pokud se na šikaně podílí někdo oblíbený, stoupá pravděpodobnost, že takové chování bude ve třídě normalizováno. Většina žáků se v kolektivu snaží zapadnout, aby nedošlo k tomu, že se stanou další obětí. Skupinová norma však nemusí vždy korelovat s osobními postoji žáků (Salmivalli 2010).

S tím souvisí socializační tlak, který skupina na své členy vyvíjí (Janošová, Říčan 2010, s. 50).

Janošová ve své publikaci (2016, s. 118) připomíná, že školní třída představuje nepřírozené prostředí, kde se sejde velké množství stejně starých lidí, což podněcuje hierarchické boje. Ve věkově heterogenních malotřídkách je výskyt šikany menší.

Tvorba pozitivního třídního klimatu představuje zásadní dílek v prevenci proti šikaně. Další protektivní faktory jsou přiblíženy v následující kapitole.

3.3 Prevence a protektivní faktory

Autorka této práce si je vědoma důležitosti prevence. Při své práci ve středisku výchovné péče se setkala se školami, které prevenci přikládaly vysokou důležitost, ale bohužel i s přístupem spíše opačným.

Prevenci definuje Martanová (2014) jako soubor opatření, jež se snaží předcházet vzniku a šíření rizikového chování a snižovat jeho důsledky. Podle zaměření a požadovaného cíle dělíme **prevenci** na **primární**, **sekundární** a **terciární**. Primární prevence působí ještě před vznikem problému. Sekundární prevence se zaměřuje na skupinu osob, jež jsou v ohrožení a vyskytují se u nich prvky rizikového chování. Terciární prevence se zabývá snižováním škodlivých dopadů již rozvinutého rizikového chování.

Dle Miovského (2010, s. 23–24) se ve školním prostředí preferuje termín rizikové chování, který je oproti pojmu sociální patologie méně stigmatizující a více než na nesplňování sociálních norem ukazuje na chování, jež ohrožuje jedince či společnost zdravotně, sociálně či výchovně. Mezi rizikové chování je řazena i šikana.

MŠMT (2010) v metodickém doporučení rozděluje primární prevenci na specifickou a nespecifickou. Specifická se zaměřuje na konkrétní druhy rizikového chování. Nespecifická zahrnuje nejrůznější aktivity a programy na podporu zdravého životního stylu a socializace. Využívá např. zájmové aktivity, sport apod.

Efektivní primární prevence je komplexní, dlouhodobá a navazující. Není to pouhá přednáška, nebo beseda s odborníkem, či snaha žáky zastrašit.

Jako vhodné se jeví interaktivní programy. Ty by měly žáky vést ke zlepšování sociálních a emočních dovedností, asertivity, zvládání zátěže a stresu. Součástí je také zkvalitňování třídního klimatu (MŠMT 2010).

Za protektivní faktory na úrovni společnosti MŠMT (2016b) považuje vzdělání umístěné v hodnotovém žebříčku, autoritu školy a pedagogů, dostupnost mimoškolních aktivit pro děti, ale i možnost spoluutváření školního prostředí, vytváření sítě pomoci pro školy, pedagogy, i ohrožené rodiny a podporu tolerance a úcty k druhým.

Na úrovni školy je považováno za důležité formovat pozitivní školní klima a bezpečné prostředí, jehož prvky budou více rozebrány níže. Prevenci ve výuce a řízení třídy tvoří zapojování žáků, stavění výuky na jejich silných stránkách, pozitivní motivace, tvorba a dodržování pravidel, humor (bez ironie a sarkasmu), předvídatelnost a spravedlivost pedagoga a respekt k individualitě žáků. U pedagoga se dále doporučuje nastavení a udržování hranic, vnímavost a péče o žáky a pohotovost reakcí na nežádoucí chování (MŠMT 2016b).

Naopak mezi faktory rizikové patří např. koncentrace rodin se sociálními potížemi, nekvalitní příprava a další vzdělávání učitelů, obava vedení školy ze ztráty dobré pověsti, koncentrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, autoritářské nebo liberální vedení třídy, nevhodné složení třídy a konfliktní nebo agresivní vztahy jak mezi žáky, tak i mezi dospělými (MŠMT 2016b).

Na některé protektivní a rizikové faktory zkoumaných tříd poukazuje práce v empirické části. Za významný protektivní faktor bylo označeno bezpečné prostředí, o kterém rovněž pojednává následující kapitola.

3.3.1 Bezpečné prostředí

Hrouzek a Marková (2012, s. 3) hovoří o *bezpečném prostředí*, které působí jako protektivní faktor při vzniku šikany, nebo alespoň napomáhá jejímu řešení. Úzce souvisí s pozitivním třídním klimatem.

Zajistit bezpečné prostředí je dle MŠMT (2016b) povinností školy. Školám doporučuje dbát na hodnotu bezpečí a demokratických principů společnosti, rozvíjet sounáležitost, vzájemný respekt a spolupráci účastníků vzdělávání a od toho odvíjet jasně formulovaná pravidla včetně pravidel třídních, na jejichž tvorbě by se měli podílet žáci. Podstatnou složkou bezpečného prostředí představuje vymezení kompetencí zaměstnanců školy, či spolupráce s rodiči žáků.

Včasné reakce na projevy rizikového chování, znalost sociálního klimatu tříd, spolupráce učitelů s poradenskými pracovníky školy a dalšími odborníky zabývajícími se šikanou a její prevencí, péče o pedagogy, jejich kvalitní vzdělání a zajištění intervizí a supervizí se jeví také jako zásadní. Dalším opatření představují třídnické hodiny a programy primární prevence, kde žáci dostávají prostor sdílet své zkušenosti, pracovat se vztahy ve třídě i na seberozvoji. Dále je důležité, aby škola připustila možnost výskytu šikany na své půdě a pokud dojde k jejímu rozvoji, neodkladně ji dle vhodných postupů řešila. S tím souvisí důležitost vzdělávání pedagogů i žáků o fenoménu šikany, aby situaci rozpoznali, věděli, jak ji řešit a kam se obrátit pro pomoc (MŠMT 2016b).

Škola pracuje s dokumenty, které se přímo dotýkají prevence šikany a jejího případného řešení. Bezesporu se jedná o školní řád, který specifikuje práva a povinnosti žáků i pedagogů a pravidla jejich vzájemného soužití. Dalším důležitým dokumentem z oblasti prevence je Preventivní program školy, jež zahrnuje školní program proti šikanování. Ten obsahuje konkrétní mechanismy pro předcházení šikany. Pro případ výskytu šikany má škola zpracovaný také krizový plán (MŠMT 2016b).

Zásadní je dle autorky také důvěra žáků v učitele a další odborníky pracující na školách. Pokud žák věří, že se může učiteli svěřit a jeho problém bude adekvátně řešen, je dle autorky pravděpodobnější, že žáci budou učitele informovat o rizikovém chování ve třídách. To odpovídá i dosavadním zkušenostem autorky.

3.4 Učitelé a další odborníci v procesu šikany

Třídní učitel je zde uveden pro svou nepopiratelnou a velmi důležitou roli v celém procesu šikany, od prevence, přes výskyt až po řešení. Již výše bylo zmíněno, že spoluutváří třídní klima a představuje významného protektivního nebo rizikového činitele vzniku šikany. Dle Zvírotského (2023, s. 66) by se třídní učitel měl *významně podílet na prevenci a řešení rizikového chování včetně šikany*. Podmínky mu k tomu utváří znalost třídního kolektivu a možnost práce s žáky např. při třídnických hodinách.

Rolí učitele v kontextu šikany se ve své publikaci zabývá i Janošová (2016, s. 325–327). Ta popisuje, že je žádoucí, aby učitel vedl třídu demokraticky, neboť další typy řízení (autoritářský a liberální styl) jsou pro rozvoj nežádoucího chování rizikové. Učitel by měl být dobrým manažerem, nastavit vhodná pravidla a dbát na jejich dodržování. Kromě organizačních a řídicích dovedností však potřebuje mít rozvinutou schopnost mentalizace – směrem k sobě, svým emocím, reakcím, myšlenkám, a to samé i směrem k žákům.

Nezbytná je prosociální orientace učitele, schopnost empatie, zodpovědnost, důslednost, respekt a citlivost. I pokud učitel všemi těmito kompetencemi disponuje, může se šikana v jeho třídě vyskytnout. Je proto důležité, aby věděl, co při jejím výskytu dělat, byl buď ke zvládnutí šikany důkladně proškolený, nebo měl k dispozici odborníky, na které se lze obrátit (Janošová 2016, s. 325–327).

Neopomenutelným faktorem pro zvládnutí šikany je učitelům postoj k problematice – nelze šikanu podceňovat, bagatelizovat, ani zodpovědnost za její řešení nechávat na žácích.

Úkolem učitele je vzdělávat i vychovávat, podílet se na formování zdravých přesvědčení. Podstatné je být žákům vzorem. Ve výuce lze cílit na konvergentní formování názorů, tedy přesvědčování. Např. pomocí hraní rolí lze nově nabytá přesvědčení podpořit (Petty 2013, s. 417–419).

Vhodně se směřuje k rozvoji empatie – k tomu se dá využívat třídní diskuze, skupinová práce a aktivity, hry a hraní rolí (Petty 2013, s. 417–419). Pozitivní dopady není možné vidět okamžitě. Efektivní prevence probíhá kontinuálně.

Výše byl popsán vliv třídní normy na šikanu. Z tohoto hlediska by se měl dle Janošové (2016, s. 33) pedagog snažit třídní normu směřovat k morálním principům, pracovat s žáky v komunitním kruhu a v něm vést diskusi postavenou na vzájemném respektu. Důležité je učit žáky, že za svou třídu spoluzodpovídají.

Ačkoliv jsou na učitele kladeny vysoké nároky, pozitivním aspektem zůstává, že na prevenci šikany a její řešení učitel není sám. Zařízení disponuje školními poradenskými pracovníky a lze se také obracet na odborníky mimo školu. V některých třídách může učitel k prevenci šikany využít spolupráce s asistentem pedagoga.

Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, může jedincům se speciálně vzdělávacími potřebami pomoci se začleněním do třídního kolektivu, a tím snižovat riziko, že se stanou obětí šikany. Asistent pedagoga také nezřídka tráví ve třídě přestávky, což může pomoci při sledování kolektivu a odhalit rizikové prvky chování (Bittmannová, Bittmann 2016, s. 59).

Školní poradenské pracoviště se zaměřuje na širokou škálu podpory včetně předcházení rizikového chování, šikany nevyjímaje, tvorby podpory pozitivního klimatu a metodické podpory učitelů. Na škole je minimálně zřízena pozice školního metodika prevence a výchovného poradce. Dále v ŠPP může být školní speciální pedagog, školní psycholog nebo sociální pedagog (Národní pedagogický institut ČR 2025).

Oblast prevence rizikového chování, kam spadá také šikana, je doménou **školního metodika prevence**⁴. Poskytuje metodickou podporu učitelům, vykonává koordinační a poradenskou činnost, provádí depistáž rizikového chování a svou prací podporuje bezpečné prostředí ve škole (Národní ústav pro vzdělávání 2022).

Školní speciální pedagog⁵, pokud jej škola má, může v kontextu prevence šikany organizovat preventivní programy podporující pozitivní třídní klima a zdravé vztahy mezi žáky, adaptační projekty a programy zaměřené na zdravé sebepojetí, vést hodiny osobnostně-sociální výchovy nebo se zaměřit na individuální práci s potenciálně problémovými žáky v rámci sekundární prevence. Také může využívat skupinovou diagnostiku pro zjišťování třídního klimatu (Kucharská et al. 2013, s. 103–106).

Primární prevence někdy nestačí. Na rozvoji šikany se podílí velké množství faktorů, proto ani velká snaha pedagogů nemusí stačit, aby nedošlo k rozvoji šikany. Následující kapitola se tudíž krátce dotýká řešení šikany.

3.5 Řešení školní šikany

To, jak škola případy šikany řeší, může mít dopad nejenom na aktuální aktéry šikany, ale zkušenost, kterou žáci získají, se podepíše i na jejich budoucím já. Dle toho se pak mohou rozhodnout, zda se se šikanou svěří, zastanou se oběti, nebo do problému nebudou zasahovat. Je proto nezbytné řídit se doporučeními pro vhodné postupy a vyvarovat se zásadních chyb.

Základní pravidla pro postup při výskytu šikany na škole jsou zpracována v metodickém pokynu MŠMT (2016b), dle kterého je prvním krokem odhad závažnosti situace a posouzení, zda škola na řešení stačí sama, nebo bude žádat o pomoc organizace zaměřujících se na práci s šikanou (např. SVP, PPP). První a druhé stadium šikany by měla zvládnout škola sama pomocí odborníka vyškoleného v tomto tématu – nejčastěji jim bývá školní metodik prevence. U pokročilých stadií je doporučeno se obracet na externí odborníky. Cílem je zajistit bezpečí oběti, někdy tedy nelze čekat na pomoc zvenčí, a také náprava vztahů v kolektivu.

Důležité je vyjádřit nepřijímající postoj k násilí, zajistit ochranu informátorů a dále pracovat s obětí i šikanovaným a s celým třídním kolektivem. Dále je zapotřebí nastolit

⁴ Na sledovaných školách autorka před zahájením průzkumného šetření se školními metodiky prevence konzultovala předpokládaný průběh průzkumu. Ti se také průzkumu účastnili přímo ve třídě jako pozorovatelé a pedagogický dohled.

⁵ Školní speciální pedagog je zde zmíněn zejména v kontextu oboru studovaného autorkou. Ačkoliv obě ZŠ sledované v empirickém šetření školními speciálními pedagogy disponují, autorka s nimi o šikaně nehovořila. Jedna ze sledovaných ZŠ pak disponuje i dalším odborníkem pracujícím se vztahy ve třídách, který autorce práce poskytl společně s ŠMP konzultaci před samostatným průzkumem. Vzhledem ke specifickému názvu jeho pracovního místa však z důvodu anonymizace škol autorka tuto profesi nemůže uvést.

nápravná opatření, jež představují širokou škálu možností od napomenutí přes přesun do jiné třídy až po vyloučení (pokud žák neplní povinnou školní docházku), doporučení pobytu v SVP či DDÚ nebo po informování OSPOD (MŠMT 2016b).

MŠMT (2016b) varuje před nevhodnými postupy, kterými je přehlížení a bagatelizace, nechávání tíže řešení šikany na poškozeném, svalování viny na oběť, nucený veřejný výslech, vyslýchání poškozeného a agresora společně, příliš emotivní, agresivní nebo autoritativní řešení či automatické předpokládání, že bude agresor v šikaně pokračovat.

Identifikace a řešení šikany je mnohdy komplikované. Již první kapitola zmiňovala, že Kolář (2025, s. 98–104) pojmenovává *zakrývací a protiúždravný systém*, který ilustruje komplexnost problému. Jedná se o stav, kdy oběť kryje agresora a popírá situaci z nejrůznějších důvodů (pocity viny, obavy ze sekundární viktimizace, snaha nezradit kolektiv, nebonzovat). Z pochopitelných důvodů se nelze spoléhat ani na výpovědi agresorů, kteří se často brání lhaním. V pokročilém stadiu šikany je agresor kryt zbytkem třídy.

Janošová a Říčan nabízí tři fáze řešení šikany. První je vyšetření, následuje pedagogické zvládnutí a poslední fází je prevence (2010, s. 92). Jednotlivé fáze se prolínají.

Při vyšetřování je nutné získat odpovědi na otázky, jak šikana probíhá, jak dlouho trvá, jak často probíhá a kdo a jakými způsoby ji iniciuje. Šikanu by měl za spolupráce s dalšími odborníky vyšetřovat učitel za podpory vedení školy. V případě podezření na spáchání trestného činu musí být zavolána policie (Janošová a Říčan 2010, s. 73–83).

Základní schéma postupu, které určuje pořadí vyšetřovacích rozhovorů: nejprve informátoři a oběti, následně svědci, poté podezřelí agresori. Je nezbytné zajistit ochranu oběti včetně zamezení pokračování šikany. Svědky by měl učitel volit na základě vztahu s obětí. U agresorů se musí znemožnit vzájemná domluva a ovlivňování svědků, je potřeba je vyšetřit zvlášť (Janošová a Říčan 2010, s. 73–83).

Co se agresorů týče, je potřeba šikanu zastavit, někdy i za pomoci toho, že agresor dočasně opustí třídu, či školu. Pokud je podezření na trestný čin či přestupek, měla by být přivolána policie, jinak škola pokračuje v kázeňském řízení. Následují výchovná opatření podle závažnosti – od napomenutí třídního učitele až po sníženou známku z chování. Tyto tresty jsou spojené se svoláním výchovné komise a vážným rozhovorem s rodiči. Tato práce se zabývá zejména žáky 2. stupně základní školy.

Tam nelze přistoupit k vyloučení, ačkoliv vedení může rodičům doporučit změnu školy. Agresorovi může být soudně nařízena ochranná výchova, tam však autoři upozorňují, že se jedná o zdlouhavou proceduru a je nutné jednat přes OSPOD. Sankci by mělo vedení školy oznámit před třídou (Janošová, Říčan 2010, s. 93–97).

Je každopádně zapotřebí odsoudit špatný čin, nikoliv agresora samotného. S agresorem je především třeba dále pracovat, zajistit mu např. psychologickou péči a cílit na změnu jeho postojů práci s ním samotným i s celým třídním kolektivem (Janošová, Říčan 2010, s. 93–97).

Oběť je samozřejmě potřeba chránit před pokračováním šikany, přičemž by mělo být zcela běžným opatřením, zajistit ji psychologickou péči a vyšetření, nebo individuální či skupinovou psychoterapii (Janošová, Říčan 2010, s. 99–100).

Třídní kolektiv je nutné informovat o situaci a o řešení. V případě těžké šikany je namístě přesunout agresory do jiné třídy. Dále je potřeba se třídou pracovat na obnovení vztahů, budování empatie a přijímání spoluodpovědnosti za dění v kolektivu. K tomu lze využít i externí odborníky např. ze SVP (Janošová, Říčan 2010, s. 101–102).

Teoretická část představila šikanu jako komplexní sociálně patologický jev a poukázala na členy kolektivu, jež se podílejí na jejím vzniku, vývoji i následném řešení v kontextu s třídním klimatem a třídní normou. Přestože literatura poskytuje cenné informace důležité pro identifikaci šikany, její vyhodnocení, následné řešení, ale také prevenci, je důležité tento jev mapovat a sledovat optikou žáků. To, jak žáci šikanu chápou, jak pohlíží na jednotlivé aktéry a jejich roli a na svou roli v kontextu šikany, jaké pocítují bariéry, které jim brání zasáhnout, když je potřeba, a jak chápou zodpovědnost kolektivu, či zda tento jev redukuje pouze na vztah agresora a oběti, totiž významně ovlivňuje jejich vzorce jednání. Proto je empirická část této práce zaměřená právě na sledování šikany optikou žáků.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce navazuje na část teoretickou, která sloužila jako teoretický základ pro následné průzkumné šetření.

4 Průzkumné šetření

V této části práce popisuje autorka průběh uskutečněného průzkumného šetření, které propojuje teoretické poznatky s nově získanými a vyhodnocenými daty, vyvstalými z tohoto průzkumu.

4.1 Smysl a cíl průzkumného šetření

Bakalářská práce nesoucí název Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy, si klade za cíl pomocí kvalitativního průzkumu zjistit, jak žáci 2. st. ZŠ vnímají šikanu v kolektivu a svoji roli v jejím kontextu.

Výstupem práce jsou na základě výsledků průzkumu stanoveny doporučení pro práci s třídami. Práce dále může rovněž sloužit k hlubšímu a komplexnějšímu pochopení problému, neboť se zabývá šikanou z hlediska skupinového jevu a neredukuje ji pouze na konflikt jednotlivců.

4.1.1 Průzkumné otázky

Aby bylo dosaženo cíle práce, stanovila autorka jednu hlavní a tři dílčí průzkumné otázky.

Hlavní průzkumná otázka: Jak žáci vnímají šikanu a svou roli v jejím kontextu?

Dílčí průzkumná otázka č. 1: Jak žáci rozpoznávají šikanu a jak o ní hovoří?

Dílčí průzkumná otázka č. 2: Jak žáci nahlíží na jednotlivé aktéry šikany?

Dílčí průzkumná otázka č. 3: Jak žáci chápou svou vlastní roli v kontextu šikany a spolupráce bezpečné třídy?

4.2 Příprava na průzkumné šetření

Příprava na samotné šetření se uskutečnila v několika etapách. Jako první proběhla rešerše odborné literatury zaměřené na téma šikany, klimatu třídního kolektivu a prevence rizikového chování. V orientaci v problematice autorce pomohla dřívější práce s třídními kolektivy.

Dále probíhala příprava na průběh průzkumného šetření. Ta opět zahrnovala rešerši odborné literatury, která sloužila ke stanovení předpokládaného průběhu šetření. Autorka přibližně rozvrhla čas pro představení sebe a průzkumu respondentům, stanovení pravidel pro šetření a následnou strukturu rozhovoru prokládanou aktivizačními technikami.

Následovalo hledání vhodných respondentů, tedy škol, které by byly ochotny se do průzkumu zapojit. Této oblasti se blíže věnuje podkapitola 4.3 viz níže.

Po telefonických rozhovorech proběhly osobní schůzky se školními metodiky prevence ve školách. Těm byl předložen návrh předpokládané struktury průzkumného šetření. Po doporučení jednoho z ŠMP se autorka rozhodla do průzkumného šetření přidat pracovní list, který sloužil jako doplněk a pojistka pro případ, že by žáci odmítli verbálně odpovídat. Také byly stanoveny termíny průzkumných šetření. Následovalo zaslání informovaných souhlasů školám, které je distribuovaly zákonným zástupcům respondentů.

Dále byl školním metodikům prevence zaslán dotazník, který měl pomoci zmapovat rizikové a protektivní faktory rozvoje šikany ve třídách respondentů.

4.3 Průzkumný vzorek

Důležité pro provedení průzkumného šetření bylo najít vhodné respondenty. Vzhledem k tématu práce bylo potřeba průzkum provést ve druhostupňových třídách ZŠ. Autorka po dohodě s vedoucím práce zvolila 6. a 7. třídy základní školy v Libereckém kraji. Nakonec byl okruh zúžen pouze na školy z Liberce, zejména kvůli místní dostupnosti „tazatelky“.

Na jednu ze základních škol, kde byla předem dohodnuta možnost průzkumné šetření vykonat, dostala autorka kontakt od vedoucího bakalářské práce, PhDr. Jana Kašuby. Druhou ZŠ autorka hledala mezi dalšími libereckými základními školami. Primárně se autorka obracela na ZŠ, se kterými dříve spolupracovala v rámci zaměstnání ve středisku výchovné péče, následně po odmítnutí, se obracela na fakultní školy TUL. Prvotní kontaktování probíhala formou e-mailu. Pokud ZŠ neodpověděla, což se stalo ve většině případů, následoval kontakt telefonický.

Průzkumným kritériem pro výběr byla možnost setkání se třídou nahrávat, aby bylo možné zhotovit anonymizovaný záznam. To se ukázalo jako velmi problematické, spoustu škol tento požadavek zamítlo.

Nakonec se podařilo spojit se ZŠ, kterou průzkum oslovil a byla ochotna se účastnit. Nejprve však proběhlo šetření, zda zákonní zástupci potenciálních respondentů s nahráváním průzkumu budou souhlasit. Po předběžném souhlasu většiny zákonných zástupců škola uvolnila k průzkumnému šetření dvě třídy.

Průzkumu se účastnily 3 třídy 2. stupně ZŠ, z toho 2 třídy byly ze stejné ZŠ. Jednalo se o 6. a 7. ročníky, tedy respondenti byli v přibližném věku 11 až 13 let.

Z hlediska vývojové psychologie se jedná o období přechodu mezi středním dětstvím a ranou adolescencí (Thorová 2015, s. 414).

Autorka průzkumu tak v těchto třídách předpokládala nižší tlak na skupinovou konformitu, než kdyby bylo šetření provedené např. ve třídách 8. a 9. Dle Thorové (2015, s. 421) jsou totiž pro adolescentní jedince sociální vztahy velmi důležité, takže podléhají vlivům vrstevnických skupin a jsou citlivé k jejímu hodnocení.

Průzkumný vzorek se celkem skládal z 56 žáků ze 3 tříd 2. stupně z 2 ZŠ.

Tabulka 1: Respondenti, zdroj: vlastní zpracování

Kód třídy	Základní škola	Ročník	Počet respondentů
A	ZŠ A	6.	17
B	ZŠ B	6.	20
C	ZŠ B	7.	19

Dvě ze tří tříd (B a C) zaslaly vyplněný dotazník⁶. Dotazník byl zaslán e-mailem ředitelům škol s ŠMP v kopii. Tento dotazník doplňuje rozhovor se ŠMP, který byl proveden před zahájením průzkumu. Rozhovor byl proveden s oběma ŠMP ze škol účastnících se průzkumu v přípravné fázi – 12. 2. 2026 na ZŠ A a 17. 2. 2026 na ZŠ B. Autorku zajímalo, jak v daných třídách probíhá prevence šikany, jak ŠMP hodnotí klima tříd a zda se žáci dokáží zastat spolužáka či se obrátit na dospělé osobu.

Autorka v krátkosti podle rozhovorů a dotazníků na tomto místě měla možnost nastínit protektivní a rizikové faktory, které ve třídách panují.

⁶ Pozn. autorky: Dotazník určený pro ŠMP nalezne čtenář v přílohové části.

Za protektivní faktory třídy B lze považovat důvěru žáků v třídní učitelku. Škola ve třídě dle svých slov systematicky pracuje na prevenci rizikového chování včetně šikany ve spolupráci s odbornou externí organizací. Ve třídě jsou nastavena pravidla, na nichž žáci pracovali. Třídní klima ŠMP s třídní učitelkou hodnotí jako pozitivní. Také jsou zde žáci aktivně vystupující proti nevhodnému chování. ŠMP věří, že se ve třídě vyskytují žáci, kteří se dokážou zastat spolužáka. Mezi rizikové faktory patří přítomnost žáků stojících na okraji kolektivu, a žáci, na které je pohlíženo jako na odlišné.

Třída C se taktéž účastní dlouhodobých komplexních programů primární prevence ve spolupráci s odbornou externí organizací. V této třídě dle ŠMP nedochází k vyčleňování žáků. Taktéž jsou zde nastavena pravidla, na jejichž tvorbě žáci aktivně pracovali. Také zde se žáci dle ŠMP dokáží zastat svých spolužáků. Za rizikový faktor považuje autorka ten, že třídní učitel nebyl v oblasti prevence šikany odborně vzděláván, nicméně na škole funguje ŠPP se zkušeným ŠMP a školní terapeutkou.

Třidu A⁷ může autorka popsat jen z rozhovoru s ŠMP a sledování hodiny se zaměřením na etickou výchovu, které se díky vstřícnosti ŠMP mohla autorka účastnit. S žáky je systematicky preventivně pracováno pomocí vhodných aktivit rozvíjejících jejich empatii a dobré vztahy v kolektivu. Ve třídě jsou třídní pravidla, na nichž žáci pracovali a autorce je představili. Také v této třídě se nacházejí žáci, kteří se dokáží svěřit dospělému a zastat se spolužáka. Autorka toho byla očitým svědkem.

4.4 Design průzkumu

Empirická část bakalářské práce byla provedena pomocí kvalitativního šetření formou polostrukturovaného rozhovoru vedeného skupinově s využitím doplňkových aktivizačních technik⁸.

Kvalitativní způsob v tomto průzkumu byl zvolen s ohledem na jeho cíl, kterým bylo sbírat postoje, myšlenky a názory žáků k danému tématu. Kvantitativními způsoby by to bylo velmi těžké zachytit.

Kvalitativní průzkum je pro tuto bakalářskou vhodně zvolený, jelikož dle Švaříčka (2010, s. 210) nemá kvalitativní analýza za úkol data kvantifikovat a ukázat, jak často se dané jevy ve skupině objevují, ale zda jsou přítomné.

⁷ Pozn. autorky: Za tuto třídu nebyl dodán vyplněný dotazník. Informace získané od ŠMP formou rozhovoru před průzkumným šetřením však autorka považuje vzhledem k protektivním faktorům za relevantní, a proto je uvádí.

⁸ Pozn. autorky: Přesné znění zadání aktivit nalezne čtenář v přílohové části práce.

Rozhovor (interview) je dle Chrásky (s. 176): ... *metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta*. Výhodu představuje v možnosti více proniknout k respondentům a jejich postojům a usměrňovat průzkum podle jejich reakcí.

V případě tohoto šetření bylo využito polostrukturované interview. Dle Chrásky (2016, s. 177) představuje kompromis mezi nestrukturovaným a strukturovaným interviewem a čerpá tak z obou jeho výhod. Umožňuje navázat vztah s respondentem, přitom se však drží předem připravených okruhů.

Je možné se k tématům vracet a doptávat se respondentů. Nevýhodou je malá možnost kvantifikace dat. Kvantifikovat data však není cílem tohoto empirického šetření. Interview lze rozdělit na individuální a skupinové podle počtu zúčastněných osob. Doporučení udává, že skupinový rozhovor by měl být prováděn ve skupině o 6 až 10 členech a v přirozeném prostředí skupiny (Chráska 2016, s. 177).

Ačkoliv je doporučení pro ideální počet osob nižší, než bylo použito v tomto průzkumu, autorka zvolila jako respondenty průzkumu celou skupinu, tedy všechny žáky školní třídy, protože považuje postoj každého z nich za relevantní a ovlivňující skupinu.

V případě vyššího počtu účastníků lze říci, že byly posíleny i některé nevýhody jež s sebou skupinový rozhovor přináší.

Chráska (2016, s. 177–178) hovoří o rozdílné intenzitě ve výpovědích respondentů – postoje a názory aktivních respondentů se budou projevovat výrazněji. Upozadění mohou být respondenti méně aktivní, či méně v tématu orientovaní. Velmi důležité je nastavení pravidel pro realizaci interview. Jedním z nich je vhodná situace, která předpokládá dostatek času.

Tady autorka uznává limit vlastního průzkumného šetření, kdy nedostatek času pocítila. Dále je důležité vhodně s respondenty navázat kontakt a podpořit jejich motivaci odpovídat. Na rozhovor mají tedy i vliv osobnost a zevnějšek tazatele. Je důležité průběh rozhovoru přesně zaznamenat. V tomto empirickém šetření k tomu byl využit video a audiozáznam. Průzkum byl nahráván na mobilní telefon a diktafon jako záložní zdroj.

Aktivizační techniky, kterými autorka prokládala skupinový rozhovor, byly použity pro navázání kontaktu s respondenty, uvolnění atmosféry, ale také k možnosti vyjádřit postoje jiným způsobem než verbálně a sloužily tak k započetí rozhovoru. Tím, že byla činnost střídána, bylo udržováno aktivní prostředí vhodné pro průběh průzkumu.

4.5 Etické aspekty průzkumu

Vzhledem k tomu, že téma průzkumu může pro žáky představovat citlivou oblast, a také s ohledem na to, že se jedná o nezletilé respondenty, jež se nachází v sensitivním období dospívání, se autorka snažila k šetření přistupovat co nejvíce eticky.

Etičnost je důležitým rozměrem průzkumu. Zejména pak důvěrnost, jež znamená, že na základě průzkumu nelze účastníky identifikovat, ale i dodržení zásad informovaného souhlasu (Švaříček, s 45–46).

To v kontextu tohoto průzkumu znamená, že informované souhlasy s šetřením byly získané nejenom od školy, ale i od zákonných zástupců respondentů. V souhlasech bylo uvedeno, jak, kdy a za jakých podmínek bude průzkum probíhat, a to bylo následně dodrženo v praxi.

Žáci byli ubezpečeni, že přes data získaná v průzkumu je nebude možné identifikovat, proto vznikl anonymizovaný přepis průzkumu a anonymizované jsou i základní školy, na nichž šetření probíhalo⁹.

Samozřejmostí bylo dát možnost žákům odmítnout účastnit se průzkumného šetření či jeho části, nebo vynechat odpověď na otázku. K tomu sloužilo pravidlo STOP, které si tazatelka s respondenty před započatím šetření stanovili.

Mezi další pravidla, jež měla zajistit bezpečnou atmosféru vhodnou ke sdílení, patřilo „nevynášení ze skupiny“ a „mluvím pouze o sobě“. Pravidla byla s žáky odvozena interaktivní formou pomocí nakreslených kartiček.

Práce se třídou probíhala v kruhu, což autorka vyhodnotila jako přívětivější rozvržení prostředí pro sdílení než klasické uspořádání v třídních lavicích směřovaných k tabuli.

Na začátku i na konci průzkumu byli žáci ubezpečeni, že se v případě potřeby mohou obrátit na přítomného pedagoga či tazatelku. Připomenut byl také kontakt na Linku bezpečí. Bylo probráno, k čemu tato linka slouží, že ji lze využít nejenom telefonicky, ale i přes e-mail, či chat.

4.6 Sběr dat

Celkem se uskutečnila 3 šetření na základních školách. Každé trvalo 2x 45 minut a byl z nich pořízen audiovizuální záznam pro účely přepisu a následného zpracování.

⁹ Pozn. autorky: Také vzor informovaného souhlasu s průzkumným šetřením nalezne čtenář v přílohové části.

Takto průzkumná šetření provedla tazatelka osobně za přítomnosti další dospělé osoby z řad zaměstnanců ve škole. Ve všech třídách to byl ŠMP, v jedné třídě byl na část průzkumu zastoupen jiným odborníkem ze školního poradenského pracoviště¹⁰.

Průzkum začínal představením tazatelky a empirického šetření včetně jeho anonymity a stanovením pravidel.

Následovala aktivita **Přesedne si ten, kdo ...**, jež sloužila zejména k uvolnění atmosféry, tzv. prolomení ledů, ale již se svým obsahem částečně dotýkala tématu.

Následně byly žákům ukázány dva **černobílé obrázky vygenerované umělou inteligencí ChatGPT, které představovaly šikanu**. Nad obrázky se vedla diskuze s cílem mapovat, zda žáci šikanu poznají a jaké o ní mají informace.

Následovala krátká aktivita, které autorka dala pracovní název: **Může to být šikana?** Autorka četla stručné příběhy a žáci měli rozhodnout, zda se v nich spíše jedná o šikanu, či ne, podle toho se stavěli buď k zelenému papíru (v případě kladné odpovědi), k červenému (v případě negativní odpovědi) či k oranžovému (v případě, že se nemohli rozhodnout, či nevěděli).

Poté se autorka s respondenty vrátila k rozhovoru, kdy bylo zjišťováno, podle čeho se žáci při předchozí aktivitě rozhodovali, a jak šikanu odlišují od jiných forem chování.

Dále autorka žákům představila **Klaudiin příběh o šikaně**¹¹, který měl vést žáky k přemýšlení nad vnitřním životem aktérů šikany, jejich rolí v jejím procesu a k diskuzi nad tím, jak si myslí, že by se v dané situaci zachovali oni sami.

Následně žáci vyplnili pracovní list¹², který sloužil jako doplňující sběr informací na základě doporučení jednoho z ŠMP. Ten pomohl zmapovat, zda a čeho by se žáci obávali, kdyby se stali svědky šikany a rozhodli by se zasáhnout.

Poslední část skupinového rozhovoru se týkala **pozitivního klimatu třídy a pojmu bezpečná třída**, kde autorka mapovala, jak si žáci takovou třídu představují a co mohou udělat pro to, aby taková byla jejich třída. To dle autorčina názoru také dokresluje, jak žáci vnímají svou roli ve třídě a v kontextu potenciální šikany.

Autorku zajímalo, zda žáci mají ve svém životě někoho, komu se mohou **svěřit**. Následně je požádala, aby si napsali na kartičku alespoň jednu takovou dospělou osobu.

¹⁰ Pozn. autorky: Název pracovní pozice tohoto odborníka zde není uveden pro jeho specifičnost, jež by mohla představovat riziko prolomení anonymity školy.

¹¹ Pozn. autorky: Přesné znění Klaudiina příběhu o šikaně nalezne čtenář taktéž v přílohové části práce.

¹² Pozn. autorky: Část pracovního listu využitou pro vyhodnocení průzkumného šetření nalezne čtenář v přílohové části.

V případě, že žák nikoho takového nemá, byla doporučena Linka bezpečí. S žáky bylo na závěr probráno k čemu slouží a jak mohou odborníky z této linky kontaktovat. Žáci byli ujištěni, že se v případě potřeby mohou obracet na přítomného pedagoga.

Autorka děkuje žákům, jež se do průzkumu zapojili a odvážně sdělovali své názory, postoje i myšlenky k danému tématu. Velmi si jejich spolupráce cení.

4.7 Práce s daty

Data byla po sesbírání zpracována pomocí nahrávek do anonymizovaného přepisu. Následně byla zakódována pomocí otevřeného kódování. Při tom je analyzovaný text rozdělen na jednotky, kterým jsou přiřazeny kódy, s nimiž je dál pracováno (Švaříček 2010, s. 211–212).

Autorka při otevřeném kódování nejprve pracovala s vytištěným přepisem, kam zapisovala kódy přímo k příslušnému úseku textu, avšak následně se rozhodla kvůli četným úpravám a slučování kódů k vytvoření tabulky v programu Excel, který umožňoval kódy lépe upravovat a třídit podle kategorií.

Na základě toho bylo stanoveno kódovací schéma (viz tabulka „Kódovací schéma“ níže), které autorce pomohlo s orientací ve značném množství kódů.

Hlavní témata přitom měla svým obsahem odpovídat stanoveným průzkumným otázkám. To je blíže ukázáno v podkapitole „Výstup průzkumného šetření“.

Autorka předkládá příklad otevřeného kódování na výroku respondentky D5A, která zde odpovídá na otázku, co by dělala, kdyby byla svědkem šikany: *„Asi podle toho, kdo by šikanoval. Kdyby to byla třeba moje nějaká blízká kamarádka, tak bych to asi neřekla, protože bych se bála, že by se se mnou přestala bavit.“* To bylo zakódováno jako *podmíněný zásah* a zařazeno do kategorie *role žáků v kontextu šikany* a subkategorie *deklarované jednání*, a také jako *bariéry pomoci* v téže kategorii.

Následuje tabulka ukazující kódovací schéma, které autorka při práci s výroky vyhotovila a použila. Pak již navazuje podkapitola představující samostatné výsledky průzkumného šetření, v jejímž závěru autorka odpovídá na stanovené průzkumné otázky.

Tabulka 2: Kódovací schéma, zdroj: vlastní zpracování

Kódovací schéma				
Téma		Podtéma	Příklady kódů	
Vnímání a interpretování šikany		Rozpoznání šikany	Přímé označení, popis chování	
		Chápání a definování šikany	Vnímání fyzických projevů, vnímání psychických projevů, nepoměr sil	
		Rozlišení šikany od podobných jevů	Závažnost, dlouhodobost, sranda, respektování hranic	
		Formy šikany	Fyzická, psychická, kyberšikana, sociální	
		Dopady šikany	Psychický dopad na oběť, extrémní dopady, sociální dopady na kolektiv	
		Motivy a vznik šikany	Ventilace frustrace, špatná výchova, pomsta, sranda	
Aktéři šikany pohledem žáka	Oběť	Pojmenování oběti	Jiný, slabší, smutný	
		Charakteristika oběti	Jiná, neoblíbená, bezbranná, spojení s negativními vlastnostmi	
		Prožívání oběti	Stres, zklamání, snaha porozumět situaci	
		Očekávané chování oběti/možnosti obrany	Pomsta, může to někomu říct	
		Spoluvina	Povýšenost, šikana šikanátora	
		Bariéry obrany	Byla sama, je těžký se svěřit	
	Agresor	Agresor pohledem žáka/hodnocení	špatný	
		Pojmenování agresora	Šikanátor, gang, agresor, frajeři	
		Charakteristika agresora	Těžké dětství, má problémy, špatně vychovaný, myslí si, že je lepší	
	Přihlízející	Identifikace/pojmenování přihlízejícího	Učitel, další děti, člověk, který přihlíží, zlehčující/humorné pojmenování	
		Reakce/chování	Nic nedělá, dívá se, podpora agresora	
		Důležitost	Důležitý, svědek, mohli by zasáhnout	
		Bariéry pomoci	Strach z šikany, nejistota, nechce se mu	
	Role žáka v kontextu šikany		Postoje k šikaně	Odsouzení, legitimizace, relativizace
			Zodpovědnost za vznik a rozvoj	Šikanátor, žáci, učitel, všichni, kolektiv
Možnosti řešení šikany			Oběť se svěří, fyzický zásah, odchod oběti, přihlízející to nahlásí	
Deklarované jednání			Ohlášení, fyzický zásah, zastání	
Bariéry pomoci			Žádné, strach z šikany	
Bezpečná třída		Představa BT	Dobrý kolektiv, pomáhání si, bez pomluv	
		Kdo to ovlivňuje	Každý ve třídě, učitelé, vedení školy	
		Co mohu pro BT udělat	Pomáhat ostatním, víc si povídat, nevím	

4.8 Výstup průzkumného šetření

Autorčíným záměrem bylo nashromážděná data interpretovat podle ústředních témat, avšak některé výroky se v jednotlivých tématech prolínají. Nelze je tedy od sebe striktně oddělit. Respondenti jsou pro přehlednost označeni písmenem Ch pro chlapce a D pro dívky, číslem a písmem A–C označující příslušnost ke školní třídě. Na konci této podkapitoly jsou výsledky shrnuty dle stanovených průzkumných otázek.

1. Vnímání a interpretace šikany

Průzkum nejprve sledoval, zda žáci šikanu rozpoznají, jak ji interpretují a zda šikanu dokáží definovat. To bylo v první řadě mapováno formou předložení obrázku vygenerovaného AI ChatGPT, který zobrazoval šikanu¹³. Toto téma odpovídá na **DPO 1: Jak žáci rozpoznávají šikanu a jak o ní hovoří?**

A. Rozpoznání šikany

Ve všech třech třídách se u popisu obrázku, při kterém autorka zjišťovala, zda žáci šikanu rozpoznají, vyskytlo několik výroků, které tento jev přímo pojmenovávaly. Jeden z žáků třídy A označil šikanu ještě před tím, než autorka žáky vyzvala, aby jí řekli, co je na obrázku. Citováno: Ch1A: „Šikana!“. To ukazuje, že je část žáků schopna tento jev identifikovat a přímo jej pojmenovat.

Podobnou měrou pak někteří z žáků obrázků interpretovali popisem chování, které znázorňoval, např. respondentka D3A uvedla: „*Hm. Že ponižujou třeba nějakýho prostě spolužáka a fotěj ho, a když on by třeba nechtěl, místo toho, aby mu řekli nějaký hezký slova. Třeba prostě něco. Tak ho akorát ponižujou.*“. Popisované chování značilo typické projevy šikany. Žáci, kteří zvolili tuto formu výroků, ukázali, že vědí, co si pod pojmem šikana představit. Při popisu chování ve všech třídách žáci pojmenovávali zejména posmívání. Objevily se také zmínky o natáčení a urážení.

Dva respondenti se zaměřili na detaily, jež nesouvisely s ústředním tématem: Ch5A: „*Jsou tam skříňky.*“ a Ch3A: „*Podlaha.*“. Nesouvisející popisy mohou značit neochotu žáků bavit se o tématu, ale mohou také mířit k pobavení spolužáků, popř. se žáci snažili vymyslet něco originálního a neopakovat se po spolužácích.

¹³ Pozn. autorky: Bližší popis obrázku nalezne čtenář v podkapitole „Sběr dat“. K dispozici je také jeho podoba v přílohové části práce.

Ve třídě B zněly popisy obrázků velmi podobně. Kromě přímého pojmenování a popisu chování se vyskytl výrok, který se zaměřil na osoby na obrázku: D2B: „*Smuný děti.*“

Ačkoliv převažovaly jednoslovné odpovědi, vyskytly se i výroky komplexnější. Respondent Ch1B uvedl: „*Já bych řekl jako že šikana, ale ten první obrázek, že je jako ze starší doby, a ten druhý z modernější. Protože tam maj telefony, takže si to i natáče.*“

Ve třídě C se objevilo více žáků, jež nepopisovali zobrazenou sociální situaci, ale zaměřili se na osoby (D5C: „*Nějaký tři děti.*“). I výroky v této třídě byly velmi strohé, výjimku představoval výrok respondenta Ch3C, který zároveň hovořil o oběti, již přisuzoval určitou charakteristiku: „*No prostě šikanu, nevím, se kterou si ten člověk neumí poradit. No prostě je bezbranný.*“

B. Chápání a definování šikany

V následujících diskuzích autorka mapovala, jak žáci šikanu chápou a jak ji definují. Toto podtéma zkoumá hlubší porozumění žáků šikaně. Někteří žáci vnímali šikanu přes verbální či fyzické projevy, např. respondent Ch4A odpovídal na otázku, jak poznal, že se jedná o šikanu takto: „*Že někdo někoho bouchá.*“

Žák Ch1A rozlišil, že šikana může být slovní a fyzická, a také šikanu definoval přes její sociální formu s důrazem na její závažnost: „*Že šikana je většinou takový to, že někdo něco za někým jde, že roznese nějakou zprávu, aby se s nim nekámošili, aby ho všichni pomlouvali, posmívali se mu. To mi přijde, že to je takový jako prostě nejhorší.*“

Vyskytla se i cyklická definice, že šikana je prostě šikana. To může poukazovat na nejistotu v porozumění pojmu, kdy žák pak vlastními slovy šikanu vysvětlit nedokáže.

Několik žáků pak vnímalo dlouhodobost jako definiční znak, další žáci tak vnímali zase nepoměr sil (Ch5A: „*Jako že, jako že, ti ostatní jsou prostě v přesile.*“).

Respondent Ch1A poznamenal, že šikana může probíhat i jeden na jednoho: „*Já si myslím, že šikana může být jako 1v1. Můžete někomu brát svačtinu. To je taky 1v1.*“

Respondent Ch3A zase zmínil jako rozpoznávací kritérium, že šikana má za cíl většinou někoho ponížit.

Jeden z žáků doplnit, že šikana může být i skrytá.

Ve třídě B6 se vyskytl poměrně komplexní výrok respondenta Ch3B, který objasňoval, jak šikanu na obrázku rozpoznal: „*Podle toho, že tam jedna holka nebo kluk prostě sedí úplně v pláči a oni se jim tam posmívaj, natáče, ukazují na něm a takovýhle.*“

Ve třídě B také žáci zmiňovali, že se šikana může rozvíjet a šířit.

Ve třídě C se objevil i komentář, který nadřazoval skupinovou soudržnost nad exkluzi jedince. Respondentka D12C zde uváděla pozitivní hodnocení třídy u příběhu, kdy kolektiv společně šikanoval jednu ze spolužaček: „*Ale v té třídě je asi dobrý kolektiv. Jako že všichni jsou na jedné straně.*“ Vyjádřila myšlenku, že kdyby oběť ze třídy odešla, ten dobrý kolektiv tam zůstane.

Respondentka D13C oponovala: „*Ale kdyby přišel zase další člověk, tak to je dokolečka. Vždycky tam bude jeden ten odpadlík.*“, čímž mimo jiné otevírá myšlenku, že šikana může být ve třídě opakující se jev.

Dále se v této třídě vyskytla možná stereotypizace oběti, kdy žákyně D13C popsala šikanu jako: „*Výsmívání se jako nějakému bezbrannému člověku, kterej třeba jako vypadá špatně, nebo neumí se učit.*“

Z výpovědí vyplývá, že žáci chápou a definují šikanu různými způsoby. Objevily se jak popisy konkrétních situací, tak komplexnější definice, či byly zmíněny definiční znaky šikany.

C. Rozlišení šikany od podobných jevů

Pokud se jedná o rozlišení šikany od podobných jevů, zmiňovali žáci všech tříd, že šikana je dlouhodobější, vážnější, oběti se to (na rozdíl např. od škádlení) nelíbí. Při škádlení má možnost oběť říct ne. Zajímavé, ač nepřesné, tvrzení podle autorky pronesl respondent Ch2A, který porovnával hádku se šikanou: „*Že třeba hádka může být jako mezi kamarádama, jako že to prostě nemusí být špatně. Že šikana je prostě, když někoho fakt šikanují, jako že mu prostě nadávají.*“

D. Formy šikany

Co se týče **forem šikany**, žáci ve všech třech třídách zmiňovali ve svých výrocích prvky kyberšikany, ačkoliv to mohlo být způsobeno tím, že na jednom z obrázků ilustrujících šikanu byl agresor, který oběť natáčel. Kyberšikana se v odpovědích objevovala však i ve chvílích, kdy žáci popisovali např. myšlení agresorů. To může poukazovat na to, že je kyberšikana pro žáky aktuálním tématem. Ch1A uvedl: „*Prostě to zveřejňování těch hnusných věcí, prostě je to takový šikanátorský.*“ Jiná respondentka, D5C, poukazuje na kyberšikanu jako mocenský nástroj: „*Aby to mohli třeba dát na sociální síť. Aby ji ztrapnili, aby třeba ukázali, jak je slabá (oběť).*“ Dále zmiňovali zejména chování popisující psychickou či verbální šikanu – zejména posmívání. Fyzická šikana se objevovala ve výrocích méně.

E. Následky šikany

Při diskuzi o **následcích šikany** respondenti zmiňovali zejména negativní psychické dopady na oběť.

Kromě toho, že někteří žáci zmiňovali, že oběť bude ve stresu a přinese jí to psychické zranění, objevil se i výrok žáka Ch3A, který přemýšlel o dlouhodobých dopadech šikany na oběť: *„Já přemejšlim. No ale mám dojem, že by ten člověk měl do budoucna tak nízký sebevědomí, že by si jen těžko hledal práci, protože by se bál, že se to bude opakovat, takovýhle věci.“*

Dále se opakovaly výroky zmiňující tragické dopady, jako je sebevražda oběti (Ch7C: *„Nebo se může třeba oběsit.“*).

Vedle sociálních dopadů na oběť, kdy někteří respondenti uvedli, že by šikana mohla skončit tak, že oběť změní školu, se vyskytly i zmínky o dopadu na kolektiv, např. respondentka D1A uvedla, že: *„Ve třídě bude blbější atmosféra.“*

Ve třídě C se objevovaly také výroky o extrémních důsledcích jak pro agresory, tak pro oběť, která se dle žáků mohla pomstít tím, že agresory zavraždí (Ch6C: *„Pak je všechny jednou zabije.“*).

Ve třídě C se objevily také dvě zmínky o tom, že šikana může mít dopad na školní úspěšnost oběti, např. Ch6C řekl: *„Tak už všichni budou proti tý Klaudii a ona bude chodit už domu vyčerpaná a smutná. A třeba s těma špatnýma známkama i.“*

Sebeubližování jako dopad na oběť bylo zmíněno ve třídě B.

Ve třídě A se naopak objevil respondent, který tvrdil, že pokud se do šikany včas nezasáhne, nestane se nic. V této třídě žák Ch3A poznamenal, že jedním z faktorů ovlivňujících dopady šikany je citlivost oběti.

Žáci hovořili zejména o dopadech šikany na oběť. Už méně zmiňovaly dopady šikany na ostatní aktéry a celý kolektiv. Tazatelka je tímto směrem musela navést.

F. Motivy jednání agresora a vznik šikany

V diskuzi bylo také probíráno, **co vede ke vzniku šikany**. Žáci se zmiňovali i o **motivech jednání agresora**. Tato dvě témata spolu úzce souvisí, proto jsou zde společně prezentována.

Respondenti opakovaně prohlašovali, že agresor pomocí šikany ventiluje svou frustraci, která pramení z jeho problémů – nejčastěji z domácího prostředí (D4A: *„Třeba má problémy a chce si to na něm vybit.“*, D5C: *„Že ten šikanátor třeba šikanuje, protože má doma nějaký problém, tak si to potřebuje vybit. A když ho začneme šikanovat, tak je to jako z domu, nebo jak to mám říct. Jako že jsou na něj hnusný doma a pak na něj budou hnusný i ve škole.“*)

Poslední výrok zachycuje žáky pojmenovanou problematiku šikanování šikanátora, kdy respondentka vysvětluje, proč není vhodné na šikanu odpovídat šikanou. Pomsta byla dalším zmiňovaným důvodem ke vzniku šikany.

Dále žáci zmínili špatnou výchovu, a tudíž i normu z domova („*Jo, jako že si to nemusí uvědomit, že někoho šikanuje, protože je na tohle zvyklej třeba z domova nebo nějak takhle. Že prostě to je v pohodě. Že si to neuvědomí.*“), rasismus a zábavu (Ch3A: „*Aby to byla sranda. Asi mu to přijde vtipný.*“).

To, že si agresor šikanování ani nemusí uvědomit, se objevilo v odpovědích vícekrát (D1A: „*Někdo si to nemusí ani uvědomit, že někoho šikanuje.*“, D1B: „*Berou to třeba jako legraci.*“).

2. Aktéři šikany pohledem žáka

Toto téma mapuje, jak žák pohlíží na jednotlivé role v šikaně a mapuje, jaká od nich mají očekávání. To může poodhalit způsob přemýšlení o jednotlivých aktérech a jejich rolích. Odpovídá se zde na **DPO 2: Jak žáci nahlízejí na jednotlivé aktéry šikany?**

A. Oběť pohledem žáka

Autorka v průzkumu sledovala, **jak žáci pojmenovávají oběť** při práci s úvodním tématem a jak ji v následujících diskuzích charakterizují. Oběť byla často pojmenována jako někdo slabší či bezbranný (Ch5A: „*Děti se tam smějou třeba někomu slabšímu.*“, D13C: „*Vysmívání se jako nějakému bezbrannému člověku, kterej třeba jako vypadá špatně, nebo neumí se učit.*“, D8B: „*Děti, který brečej kvůli tomu, jakože se jim nedokážou postavit.*“) Objevily se i výroky, které svým zněním mohou nést stigmatizující nádech (Ch1A: „*Ubožák.*“, Ch3A: „*Exot.*“, Ch6C: „*Slabí jedinci.*“). Dále žáci využili přímo označení oběť.

Dále autorka mapovala, jak žáci **oběť charakterizují** a koho vnímají jako **typickou oběť**. Ve třídách A a B se často objevoval názor, že je oběť něčím jiná, či vybočuje z kolektivu (D1A: „*Někdo něčím výrazný v té třídě, ale prostě jinej.*“, D6A: „*Je jinej od kolektivu.*“, Ch7B: „*Ten, kdo nezapadne do kolektivu.*“). K představě odlišnosti směřovaly také výroky jedné z respondentek ze třídy C, která spojovala potenciální oběť s negativně hodnocenými vlastnostmi či vzhledem (D13C: „*Vysmívání se jako nějakému bezbrannému člověku, kterej třeba jako vypadá špatně, nebo neumí se učit.*“, a „*Ale ten, co ho šikanuje, je tlustej. By ho mohli šikanovat za to.*“). To naznačuje, že respondentka přemýšlí i o tom, že role aktérů se mohou přelévat. S negativně vnímanými vlastnostmi spojoval svou představu o oběti další žák Ch2A: „*Třeba někdo tlustej nebo smradlavej.*“

Další představa spojovaná s obětí byla, že je nepopulární, což koresponduje s předchozími výroky, že tento jedinec nezapadá do kolektivu (Ch4A: „Většinou je to někdo jako nějaký nevýrazný, nebo málo populární ve třídě.“).

Mezi další představy o obětech patřilo, že se jedná o někoho slabého (Ch6B: „Nějaký slabší děti.“) nebo tichého (Ch9B: „Já bych řek, že ten, kdo je tichej, je většinou šikanovanej.“). Mezi dalšími názory zaznělo, že k tomu, stát se obětí je náchylný bývalý šikanátor, třídní klaun, či ten, co si tzv. dovoluje na ostatní.

Jeden výrok se dotýkal i nemocných dětí (Ch3B: „Ten, co je nějak zdravotně nemocnej.“). Ačkoliv se jednalo o ojedinělou představu, autorka se rozhodla na ni poukázat kvůli možné vztažnosti k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zdůrazňování odlišnosti oběti se výrazněji, než v jiných třídách objevilo ve třídě C při diskuzi ke Klaudiinu příběhu šikany (Ch5C: „I její rodiče jsou ve vězení.“, Ch4C: „Jako že když jí rodiče umřeli, tak pak z toho začala šišlat a koktat.“). Jedna z respondentek vyjádřila pochybnosti, že oběti pomůže přestup na jinou školu: (D13C: „Tak to nedá asi na žádný (škole), ne? Když koktá.“).

Někteří žáci se snažili vcítit do oběti a představit si, **co prožívá**. Toto téma doplňovalo dopady šikany a prohlubovalo mapování žákovské interpretace role oběti a třídní normu. Žáci opakovaně zmiňovali, že je oběť nejspíš smutná. Dále se objevily výroky, že chce být sama, nebo že se cítí osamělá. Několik žáků zmínilo, že se oběť snaží porozumět situaci (D9B: „No, něco podobnýho, ptaj se, co udělali špatně, že jsou takhle šikanovaný.“). Ojediněle se objevily myšlenky, že oběť může být ve stresu, cítit strach, nebo být nervózní. Jeden z žáků, Ch2C, zmínil, že oběť nejspíš cítí, že ve třídě není bezpečno. Dva respondenti zmínili možné zklamání oběti kvůli nepřijetí kolektivem (Ch5C: „Tak ona si asi myslela, že ji všichni vezmou hezky, ...“). Také se vyskytly ojedinělé představy, že se oběť chce bránit, či že se cítí pomstychtivě.

Mezi výroky se zřídka objevily i představy, že se **oběť mohla či měla bránit** (Ch1A: „Podle mě měla (možnost ovlivnit šikanu). By dostali všichni knockout.“, D6B: „Tak to nějak vyříkat s ním. – Autorka: Jako že by tě někdo šikanoval a ty by sis to s ním zkusila vyříkat? – Jo.“, D3B: „Že ta Klaudie může to říct někomu dospělýmu.“). Žáci ale naopak i zmiňovali bariéry, které obětem obranu ztěžují. Dle nich v tom hraje roli nepoměr sil či možnost dalšího vývoje šikany v neprospěch oběti (Ch3A: „Že se bojí, že to pak bude ještě horší.“, Ch2A: „No asi to, že byla sama. Nebyla v přesile jako ty ostatní.“). Jiná respondentka deklarovala, že by situaci nahlásila, protože pro oběť by to mohlo být těžké (D11C: „Já bych se teda taky někomu svěřila. Že když třeba ta Klaudie se nemusí ráda svěřovat, že je to třeba pro ní těžký.“).

S žáky třídy B se autorka také dotkla tématu, zda si myslí, že **oběť si šikanu někdy zaslouží**, či za ni nese spoluvinu. Vyskytly se odpovědi pozitivní i negativní. Bohužel tato diskuze nebyla vedena z časových důvodů i ve zbývajících třídách.

Objevily se však výroky, které ospravedlňovaly šikanu směrem k dalším agresorům či jedincům s chováním, jež žáci hodnotili negativně (Ch7B: „*No, pokud si začne první.*“, Ch4B: „*Třeba ten, co si myslí, že je nejlepší, tak by si to zasloužil.*“, Ch2B: „*Takovej ten namyšlenej, kterej si myslí, že je jako největší king a takle dělá prostě, že oni jsou oproti němu malý a že na něj nikdo nemá.*“, Ch1B: „*Pro mě někdo, kdo se chová špatně, nebo dělá frajery, tak by si zasloužil na 100 % nějakou šikanu, aby se trochu srovnal.*“, D8B: „*Šikanovat šikanátora. ...*“). Respondent Ch4B pak uvedl, že to pochopil špatně a svůj výrok upřesnil: „*Já jsem to pochopil možná trochu blbě. Jako já si nemyslim, že by měl bejt někdo dlouho šikanovanej, ale možná by měl od někoho dostat. Jako aby to pochopil. Ne, že si zasloužil šikanu.*“ Ačkoliv tato otázka nezazněla ve třídě C napřímo, i tam respondent Ch3C, uvedl, že je šikana v některých případech oprávněná: „*No, jako jo. Když to byl někdo, kdo třeba dřív dělal něco špatně a taky dělal špatný věci ostatním, tak ten si pak tu šikanu zaslouží.*“

B. Agresor pohledem žáka

Stejně jako u oběti zajímalo autorku i to, jak **žáci pojmenovávají agresora**. Objevila se přímá označení (Ch2A: „*Šikanátor.*“, D5B: „*Agresor.*“). Dále žáci použili i označení, jež nesla další významy: (Ch4A: „*Gang!*“, Ch1A: „*Frajeři.*“). Ty mohly zvýrazňovat skutečnost, že žáci na úvodních obrázcích vidí více agresorů, či že je šikana skupinovou záležitostí. Druhý ze zmiňovaných výroků pak mohl na agresory poukazovat jako na jedince s vyšším sociálním postavením, pokud se ovšem nejednalo o ironické označení.

Respondent Ch7A pak poznamenal, že agresor může být skrytý: „*Nebo to může bejt někdo, kdo je jakoby takovej šéf těch, co ho tam šikanujou.*“.

Někteří žáci **agresora charakterizovali** jako někoho, kdo si myslí, že je lepší než ostatní (D5C: „*Myslej si, že jsou lepší než to jedno dítě.*“). Další představy se prolínaly s motivy agresorů a s příčinami, které stojí za tím, že agresor bude někoho šikanovat. Jednalo se o špatné dětství, problémy a špatnou výchovu. Respondent Ch4A také komentoval, jak oběť možná pohlíží na agresory: „*Že ty, co ho bijou, jsou jakoby špatný kluci nebo holky.*“

Dále respondenti třídy A sdíleli své představy o tom, co se agresorovi při šikaně honí hlavou. Padaly výroky o nadřazenosti, srandě a zveřejňování záběrů šikany na internet (Ch2A: „*Že jsou na výši.*“, Ch1A: „*Že jsou mega dobrý.*“, Ch3A: „*Že je to sranda.*“, Ch2A: „*To bude virální.*“).

C. Přihlížející pohledem žáka

U popisu obrázku znázorňujícího šikanu si žáci ojediněle všimli dalších aktérů, jež nepředstavovali ani agresora, ani oběť. Často je zmínili až na vyzvání po doplňující otázce tazatelky, která se ptala i na další osoby, jež na obrázku figurují.

Nejčastěji zmiňovali učitelku (Ch8C: „*No tak třeba u toho prvního obrázku je ještě učitelka. Ta se tam na to nějak dívá.*“, Ch1B: „*Že na tom prvním obrázku jako vedle je učitelka, nebo asi učitelka a vůbec nic nedělá.*“). Jeden výrok poukázal na přítomnost dalších dětí (Ch7B: „*Stojí tam další děti.*“). Někteří žáci však zmiňovali velmi obecně, při popisu obrázků, že na nich jsou děti, což by mohlo pojmout všechny aktéry na obrázcích.

Žáci komentovali i to, **co podle nich na obrázku přihlížející dělá**, jak na situaci, které je svědkem, reaguje. To může zobrazovat očekávanou reakci dle žáků a poukazovat na normu třídního kolektivu. Respondentka D1A uvedla, že by přihlížející mohli zasáhnout. Komentovala tak učitelku vyobrazenou na jednom z ilustračních obrázků: „*Jako mohli by (zasáhnout). Jenže ona tam nic nedělá. Ona tam jenom stojí a dívá se.*“. Učitelku z obrázku komentovali i další žáci. Říkali, že svou nečinností šikanu možná podporuje (Ch4A: „*Jako by to podporovala.*“, Ch6A: „*Jako kdyby byla fanoušek.*“). Učitelka z obrázku a její reakce byla zmiňována i v dalších třídách, ačkoliv už nebyla, dle autorky, tak přísně souzena (Ch5B: „*Jako je tam nějaký člověk, kterež na to kouká, jako přihlíží a chtěl by se jim postavit těm šikanátorům, ale nemá na to odvalu.*“, D9B: „*Spíš ta učitelka si myslím (přemýšlí, co dělat).*“, Ch8C: „*No tak třeba u toho prvního obrázku je ještě učitelka. Ta se tam na to nějak dívá.*“).

Dále se autorka žáků ptala, zda tam **jsou přihlížející důležití**. Jeden z respondent z třídy A odpověděl negativně, jiný respondent, Ch1A, s ním však nesouhlasil: „*Jo. Mohli by třeba zasáhnout. Jako ta učitelka zrovna.*“. Ve třídě C se několik žáků shodlo na tom, že další osoby na obrázku důležití jsou, např. Ch1C: „*Jo, jsou tam důležitý, protože to můžou třeba i zastavit. Každý svědek je dobrej.*“.

S žáky se autorka dále bavila o tom, proč si myslí, že přihlížející nezasáhnou. To mělo za cíl mapovat **bariéry pomoci**. Respondenti opakovaně zmiňovali jako důvod nepomoci strach. Jednalo se jak o strach, že se šikana obrátí proti nim, tak i o strach z vyloučení z kolektivu (D4C: „*Jestli mají zasáhnout, nebo jako co by se stalo, kdyby zasáhli. Aby to pak třeba taky neschytali.*“, D8B: „*Třeba maj strach, že se to pak obrátí na ně.*“, D5B: „*Že se s nim pak třeba přestanou všichni bavit.*“, Ch1A: „*Takže se možná bojí, že dopadne stejně.*“, Ch1C: „*Protože se prostě báli.*“). Kolektiv byl zmiňován jako příčina nezasáhnutí i v další odpovědi: Ch4B: „*Všichni šli za kolektivem.*“.

Další zmíněný důvod byl, že přihlížející nevěděl, co udělat, jak šikanu zastavit – Ch3A: „*Cejtí se možná trochu bezmocně, jako že ví, že by měl možná pomoc, ale neví, co s tím.*“). Dále respondent Ch1A zmínil, že zasáhnutí do šikany s sebou přináší starosti: „*Že třeba: nechám to bejt, ať si to vyřešej. Že se mu do toho nechce. Že by to byly zbytečně trable. Volat rodičům. Všechno.*“.

Dále byla jedním respondentem zmíněna obtížnost situace, kdy by jeden zastánce stál proti přesile, a jedna z žákyň vypověděla, že by se pro třídu mohlo jednat o zábavu (D4C: „*Nebo když si z ní dělali srandu, tak je to mohlo i jakoby bavit.*“).

3. Role žáků v kontextu šikany

Toto téma se prolíná napříč všemi kategoriemi průzkumu, nicméně je pro tuto práci důležité, proto mu autorka věnovala samostatnou kapitolu. Některé výroky však byly seskupeny i do jiných témat. Téma odpovídá zejména na **DPO č.3: Jak žáci chápou svou vlastní roli v kontextu šikany a spolupráce bezpečné třídy?**

A. Postoje žáků k šikaně

V souvislosti s rolemi žáků v šikaně byly mapovány postoje žáků k tomuto jevu, protože souvisí s tím, jaké jednání považují za přijatelné, což může ovlivňovat, jakou roli si v procesu šikany zvolí.

Při průzkumu se objevily četné výroky, které šikanu a projevy agresivního chování odsuzovaly. Respondent Ch1A se vyjádřil k ilustračnímu obrázku šikany: „*No, tak tam je vidět, jak se mu posmívaj, že ho natáče, a že ho jako šťouchaj do hlavy, a to si nemyslim, že je v pohodě.*“

Další respondenti se vyjadřovali přímo k otázce, jaký mají na šikanu názor (D4A: „*Jako že je to něco, co se nemá dělat.*“, Ch2A: „*Jako asi se to děje, ale nemělo by. Je to hnusný.*“).

Další respondentka reagovala na spolužačku, která hovořila o možnosti nevhodného rodinného prostředí agresora, čímž vyjádřila potřebu důsledků pro šikanátora: „*Ale mně přijde, že když už jde někoho šikanovat, tak to musí vědět, že to bude mít nějaký důsledek. Že si to musí vybít jinak. Třeba nějakým sportem, jako třeba box, že jo. Jako jiným způsobem než na lidech.*“

Z dalších výroků žáků je patrné, že v jejich očích existují i polehčující okolnosti, za kterých je šikana přípustnější. Jedná se opět o již žáky zmiňovanou šikanu šikanátora (Ch5C: „*Jako že jsou nějakí šikanátoři na škole, kteří šikanujou strašně moc lidí, tak pak člověk, kterej třeba nikoho nešikanoval, tak pak začne šikanovat ty ostatní, aby už ten šikanátor nešikanoval.*“).

Respondentka D4C téže třídy s výrokem nesouhlasila: „*Já vim, že to může bejt blbý. Ale jako dá se to řešit i jinak, než že toho šikanátora budu taky šikanovat.*“

B. Zodpovědnost za vznik a rozvoj šikany

V diskuzi se také řešilo, kdo nese za vznik a rozvoj šikany zodpovědnost, obzvláště v ilustrativním Klaudiině příběhu.

Ve všech třech třídách se nejvíce objevovaly dvojí odpovědi. Jedny přičítaly odpovědnost pouze agresorům, jež šikanu rozpoutali (D13C: „*Ty kluci, co udělali ty příběhy.*“), druhé vinily všechny zapojené (D2B: „*Podle mě ti další spolužáci. Jak se přidali.*“) či celý kolektiv, že nezasáhl. Respondent Ch4A na otázku, zda žáci mysleli, že vinu za šikanu nesou všichni ti, co se jí účastnili jako šikanátoři, nebo celý třídní kolektiv, odpověděl: „*Všechny. Protože nezasáhli.*“ Další z respondentů třídy A, Ch1A, uvedl, že za šikanu spoluzodpovídají učitelé: „*Učitelé. ... Ti, co za to nesou zodpovědnost. ... Protože ty žáky (učitelé) nehlídali.*“. Tento názor se objevil i ve třídě C, kdy respondent Ch5C řekl: „*No, asi by se to mělo řešit víc. Měli by to řešit učitelé.*“ Ve třídě B zazněl od respondenta také dotaz, zda za to nezodpovídala oběť – Ch2B: „*Ona?*“ Na opětovné vyzvání se k tomu žák však už nevyjádřil.

C. Možnosti řešení šikany

Respondenti také uváděli možnosti řešení šikany. Tím byly mapovány normy a představy o správnosti řešení a zodpovědnosti za něj. Opět se tak nepřímo dotýkáme role, kterou si žáci v potenciální šikaně přisuzují.

Tazatelka se žáků ptala, co by se mělo stát, aby Klaudiin příběh šikany dobře dopadl. Žáky napadala rozličná řešení. Opakovaně se objevovalo, že by se oběť mohla svěřit, a to učiteli, nebo rodině (D6A: „*Říct, aby o tom věděla třeba ta její babička.*“, D12C: „*Nebo prostě sebere odvahu a řekne to třídnímu učiteli.*“, D5B: „*Tak mohlo by se i stát, že ta holka najde odvahu a začne se to třeba řešit.*“).

Žák Ch7C také zmínil možnost nahlásit šikanu na policii: „*Nebo může jako říct rodičům. Ehm, ne, rodičům, ne. Učitelům. Nebo to nahlásit na policii.*“. Tato možnost se objevila i v jiné třídě. Zmínil ji respondent Ch9B: „*Nebo to řekne na policajty.*“. Další respondent Ch2C zmínil možnost zavolat organizaci pracující s šikanou: „*Nebo by zavolala na Maják a řekla by ... tam by se svěřila, že má nějaký problémy. Tak by to tam takhle vyprávěla.*“.

Další návrhy na řešení se objevovaly již méně často. Respondent Ch4A navrhoval fyzický zásah proti agresorům: „*Musí jim někdo natáhnout.*“.

Žák Ch1A také zmiňoval, že by oběť mohla fyzicky zesílit, aby získala převahu: „*Kdyby se třeba bála Klaudie jít za učitelem, tak začne zvedat těžký váhy, aby nad nima měla převahu. ... Jo, Klaudie by je zšikanovala.*“.

Žák Ch6B navrhoval, že pokud má oběť v jiné ze tříd kamarády, mohou situaci nahlásit dospělé osobě: „*Třeba ty kamarádky, jestli v té druhý třídě má, tak ty, kdyby zasáhly a řekly to někomu, třeba třídnímu učiteli.*“

Respondentka D12C zmiňovala jako možnost řešení odchod oběti ze třídy: „*Kdyby ta Klaudie odešla. Jako jsou všichni proti jednomu člověku, ale kdyby ta Klaudie odešla, tak tam jako zůstane ten kolektiv.*“ Tento výrok zobrazuje, že část žáků může smýšlet o šikaně jako o problému jednotlivců. Navíc pracuje s individuální odpovědností na řešení šikany.

To, že by se mohla najít část žáků, které šikana spolužačky nebude příjemná a postaví se agresorům, napadlo respondenta Ch5C: „*Ale podle mě by mohli být lidi v té skupině, který si to uvědomí a vlastně by udělali stop, že už je to takový blbý. A pak by se k tomu mohli přidat i ty kamarádi z jiný třídy, aby jim řekli jako dost, že už je to špatně.*“ To naopak ukazuje, že se ve třídě vyskytují i žáci, kteří vnímají spoluzodpovědnost kolektivu.

Dále jednoho z žáků napadl zásah dospělé osoby zvenčí, jiný zase vymyslel, že by měla být zařízena odborná pomoc pro agresora (Ch1B: „*Že ti kluci budou vymýšlet nějaký další příběhy a pak na ně vlítne ta babička.*“, Ch4C: „*Třeba mu zaplatit nějakýho psychiatra.*“). Návrhy na odbornou péči pro agresora, či zpracování traumatu z dětství, aby neměl tendence k šikaně, se objevily ve třídě C hned několikrát. Respondent Ch6C navrhoval: „*Jako si to taky s někým vyříkat, aby jako se cítil třeba lépe, aby jako už třeba to, nevím, trauma z dětství, aby to neprožíval tolik, a aby si to nevybíjel jinde.*“ Na otázku, jaké řešení by žáci navrhovali, kdyby promluva s agresorem nepomohla, odpověděl žák Ch5C: „*Dát mu loket.*“ I další žákyně (D11C) téže třídy zmínila potřebu odborné pomoci pro agresora: „*Třeba ale jako říct si o pomoc, svěřit se mu s tím. A terapii teda. ... No pro toho šikanátora, jak když se mu děje něco špatnýho doma.*“.

Respondentka D13C zmiňovala, že je možné, že šikanátory záležitost omrzí a přestanou: „*Nebo aby byly ty příběhy už všechny trapný. Že už to přestalo všechny bavit, že už by to bylo spíš jen trapný.*“.

Žák Ch5C pak zmiňoval nedůvěru v navrhované řešení o oznámení šikany někomu dospělému, protože by se obával zhoršení šikany („*Podle mě, i kdyby se to řeklo, tak oni by pořád pokračovali, protože by na ní byli naštvaní.*“) i postavení se agresorům jako jednotlivec („*Jako že to nemůže být jen jeden člověk.*“). Jedná se o žáka, který zmiňoval, že funkčním řešením by mohlo představovat postavit se žákům ve větší skupině.

Nejčastěji zmiňovaným řešením tedy bylo, že by se oběť měla se šikanou někomu svěřit. Výroky, ve kterých se objevil aktivní přihlížející, který se snažil situaci řešit, nebo na ni upozornit odpovědnou osobu, byly v menšině.

D. Jak by se žáci zachovali, kdyby se stali svědky šikany

Tazatelka se ptala respondentů, jak by se zachovali oni, kdyby byli svědkem šikany, třeba právě té v Klaudiině příběhu. Nejedná o průzkum toho, jak by žáci skutečně reagovali, protože deklarované chování se může od toho skutečného v kritický okamžik značně lišit, ale opět pomáhá mapovat postoje žáků k šikaně, zjišťuje, jaké panují ve třídě normy, někdy i doplňuje bariéry pomoci.

Nejčastěji žáci zmiňovali, že by danou situaci někomu nahlásili, a to buď učiteli, někomu dospělému, někomu staršímu či neurčitě „někomu“ (Ch8C: *„Tak třeba bych to řekl nějakému staršímu spolužákovi.“*, D4B: *„My máme dozory na chodbě. Já bych to řekla dozoru na chodbě.“*, Ch4B: *„No, já bych to řekl nějakému dospělýmu, protože to je jediný, čeho se oni boje.“*, Ch5B: *„Já bych to řek asi nějakému učiteli, nebo řediteli, že mám podezření, že je tam šikana.“*). Respondent Ch3C by se o šikaně poradil na Lince bezpečí.

Ve všech třídách, ač výhradně od chlapců, se opakovaně objevovala prohlášení, že by fyzicky zasáhli. Autorka cituje několik z nich: Ch1A: *„Já bych zbil ty šikanátory s *** (jméno spolužáka).“*, Ch1B: *„Já bych vzal nějakýho kamaráda a rozpoutal bych válku.“*, Ch9B: *„Tak bych se ho zastal. Bych se ho zastal tak, že bych mu, kdo ho šikanuje, tak bych ho začal mlátit taky.“*, Ch7C: *„Já bych se jí jako zastal, nebo bych bojoval.“*).

Opakovaně se také objevovaly výroky, které deklarovaly zastání, v jednom případě spojené i s odplatou či domluvením agresorům (D13C: *„Já bych jako snažila bych se zastat tý Klaudie. Asi by se to nemělo, ale začala bych ... když už jsem tam třeba dýl v té třídě a něco vim o tom kolektivu, tak bych o nich začala vydávat třeba ty divný příběhy.“*, Ch2C: *„Já bych se jí zastal. Mně by to bylo jako jedno, jestli si ze mě utahujou.“*, Ch6B: *„Já bych se asi zachoval tak, že bych ty kluky vzal asi někde na chodbu a přemluvil bych je, že ona za nic špatného nemůže a že jim nic neudělala.“*). Žák Ch6B pak doplňuje, že kdyby domluva agresorům nepomohla, tak by jiné řešení nehledal: *„Tak bych si asi hleděl svého.“*

Žáci ojediněle zmiňovali, že by se pokusili apelovat na morálku šikanátorů (Ch3A: *„Mě tak napadlo. Já bych jim třeba ukázal nějaký příběh, co se týče tý šikany, a jak to třeba dopadlo. A pak prostě nevím.“*, D3C: *„A zkusila bych říct těm spolužákům, aby jí to nedělali. Nebo bych se zeptala těch spolužáků, jaký by jim to bylo, kdyby to někdo dělal jim.“*).

V případě, že by šikana byla dle žáka Ch7B velmi závažná, doporučil by oběti změnu školy: „*Nebo kdyby šlo hodně do tuha, tak bych jí doporučil asi jinou školu.*“.

Podmíněný zásah deklarovali 2 žáci ze třídy A. Žákyně D5A připustila: „*Asi podle toho, kdo by šikanoval. Kdyby to byla třeba moje nějaká blízká kamarádka, tak bych to asi neřekla, protože bych se bála, že by se se mnou přestala bavit.*“ S ní souhlasil spolužák Ch5A: „*Asi by to bylo podle toho, kdo by to udělal. ... Přesně jak říkala, kdyby to byl kámoš no.*“ Na tom, zda by oběti byla osoba blízká, či spíše někdo neznámý, závisela i volba zásahu u žáka Ch8B: „*Tak kdyby to byl takovej pro mě neznámej, tak bych šel pro nějaký kámoše. A kdyby to byl někdo, kdo by šel proti mýho kámoše, tak bych do něj začal strkat, jako ať jde dál od něj.*“ V tomto případě žák deklaruje, že by se oběti zastal v obou zmíněných případech.

Dva výroky připouštěly možnost, že se žák přidá na stranu agresora. Respondent Ch5C uvedl: „*Já bych se k nim přidal, protože kdybych já byl proti, tak oni by se spikli i proti mně. A věřim, že i kdyby kdokoliv z nás, koho by to byl spolužák, tak by nesehnal odvahu.*“ Zajímavé bylo, že nenásledoval žádný protest ze strany spolužáků. Spolužačka D10C se k výroku připojila: „*Podle mě taky, no, upřímně.*“ Žáci tak ukazují, že pro ně zapojení do šikany může představovat způsob sebeobrany.

E. Bariéry pomoci

Prostřednictvím pracovního listu pak autorka zjišťovala, zda by žáci měli strach, kdyby do šikany zasáhli, a z čeho.

Ve třídě A se objevila 3x odpověď (z celkového počtu 17¹⁴ odpovědí), že by respondent strach neměl. Další žáci uváděli, že by měli strach, že se stanou také obětí šikany, či si znepřátelí šikanátory, nebo se stanou terčem posměchu, ale také, že by byli vtaženi do problému, že by se proti němu šikanátoři spikli a označili za agresora jeho, nebo že by byl označen za práskače.

Ve třídě B se 6x objevila odpověď (z celkového počtu 17 odpovědí), že by žáci strach neměli. Dva zmiňovali, že dělají bojové sporty a že v tomto případě by se je neostýchali použít. Jinak se respondenti báli šikanátorů, a že by se šikana obrátila proti nim, či že si z nich budou dělat agresori srandu. Objevila se také obava, že šikanátoři přitvrdí šikanu vůči oběti, nebo že žák jako zastánce bude mít problém u dospělých.

Ve třídě C se odpověď, že by žák neměl strach objevila 8x (z celkového počtu 17 odpovědí). Další žáci zmiňovali to, že mají strach, aby se nestali další obětí, či aby jim šikanátor neublížil.

¹⁴ Pozn. autorky: Počty celkových odpovědí z pracovních listů neodpovídají celkovému počtu respondentů, protože někteří si zvolili možnost nedopovídat – využili pravidlo STOP.

Tyto výsledky mohou poukazovat na to, že někteří žáci by si při řešení šikany věřili více než jiní. U dalších může významnou roli hrát strach z nedostatečné ochrany svědků. To může značit, že někteří respondenti nevěří, že by šikana byla odpovědnými osobami správně řešena.

F. Bezpečná třída

S žáky se autorka dotkla tématu **bezpečné třídy**, jakožto místa, které slouží jako protektivní faktor vůči rozvoji šikany. To pomůže dokreslit, jak žáci vnímají kolektiv ve spojitosti se svou rolí, co pro ně bezpečná třída znamená a jak se na jejím utváření mohou podílet.

Autorka nejprve zkoumala, **jak si žáci bezpečnou třídu představují**. Odpovědi se ve všech třídách podobaly. Někteří žáci říkali, že bezpečná třída je taková, kde je dobrý kolektiv. Žákyně D3C: „*Taky dobrej kolektiv, jako že si všichni pomáhaj.*“ Respondentka D1C: „*Že se nepomlouvaj, nenadávaj si.*“. Také žákyně D12C svou definici dobrého kolektivu objasnila, když hovořila o respektu k názorům spolužáků: „*Že je dobrej asi jako kolektiv. A když mám názor, tak ho můžu říct a že ať ho moc jako nehrotěj, protože pak je to takový jako ten nemá žádnéj názor a ta má názor, tak je to takový půl napůl. Pak je z toho hádka. Takže asi dobrej kolektiv.*“ Dále respondenti zmiňovali, že si v bezpečné či zdravé třídě všichni pomáhají. Respondent Ch4B uvedl: „*Pomáhají si navzájem.*“. Opakovaným názorem bylo, že bezpečná třída je prostá ostrakizace (Ch1A: „*Já vim! Já vim! Jako když se kamaráděj všichni se všema.*“, D5C: „*Taky dobrej kolektiv, a když v tý skupině nikoho neodstrkávaj.*“, D2C: „*Já si myslím, že když se bavěj všichni dohromady a že to není rozdělený na takový ty skupinky, jako třeba ty populární a takový ty divný.*“). Respondentka D10C hovořila o respektu a podpoře: „*Asi že se všichni na sebe respektujou a jsou na sebe hodný a ne hnusný. A jak říkal ***, když někdo na sobě něco změní, aby ho ty ostatní podpořili. Jako když změní třeba styl oblíkání, aby ho ostatní podpořili. Že se všichni jakoby podporujou.*“

Pro další žáky znamenala bezpečná třída absenci hádek, pomlouvání, nadávek, povyšování, a naopak přítomnost hezkého chování.

Dále respondent Ch5A zmiňoval, že bezpečná třída nemá sklony k šikaně, či když se ve třídě děje něco rizikového, tak to žáci někomu oznámí: „*To je jako že všechno to zlý, co tam je, tak někomu řeknou, nebo že nemají vůbec sklony k šikaně.*“

Diskuze pokračovala k tématu, **kdo ovlivňuje, zda je třída bezpečná**. Ve všech třídách zaznělo, že jsou to jsou žáci (Ch3B: „*My všichni.*“, D1A: „*Žáci.*“). Dále byli zmiňováni učitelé a vedení školy (Ch4C: „*Taky to ovlivňuje třídní učitel.*“, CH4A: „*Učitelé.*“, Ch1A: „*Ředitelka. Zástupkyně.*“).

Autorka se žáků ptala, **zda mohou i oni udělat něco pro bezpečnou třídu a co konkrétně**. Většina žáků dokázala říct, co na svém chování mohou zlepšit, aby se kolektiv přiblížil jejich představám bezpečné třídy.

Zaznělo pomáhání ostatním, slušné chování, více si povídat či více zapojovat ostatní, ale ojedinele i dělat ve třídě zábavu a nebýt agresivní (Ch10A: „*Nebejt tak agresivní třeba.*“). Zejména ve třídě B se vyskytlo větší množství odpovědí, které sdělovali, že nevědí, co dělat pro bezpečnou třídu, nebo že na svém dosavadním chování nechtějí nic měnit (D5B: *Já taky nevím.*, Ch8B: „*Já jsem taky spokojenej, já nemám co změnit.*“).

U tohoto tématu se žáci tříd B a C dotkli také hodnocení vlastní třídy. Trápili je hádky a posmívání. Například respondent Ch5C uvedl: „*Takže vlastně, když se něco stane, tak je na tebe celá třída. Třeba někdo řekne něco špatně, a pak jako je hádka v celé třídě a je to třeba 5 lidí proti jednomu. Pak je to takový blbý no.*“

Následují stručné výsledky aktivizačních technik, které, ač nepředstavovaly hlavní průzkumný nástroj, přinesly také některá zajímavá zjištění.

Výsledky aktivizačních technik

Výsledky aktivizačních technik jsou zmiňovány mimo hlavní témata a pouze okrajově, neboť se jednalo o doplňující aktivity, jež měly žáky zejména motivovat k účasti na průzkumném šetření, tzv. prolamovat ledy, či je uvádět ke skupinovému rozhovoru.

1. Přesedne si ten, kdo ...

... **má ve třídě nějaké kamarády**. Ve třídě A a B si přesedli všichni žáci. Ve třídě C si nepřesedl jeden z žáků. Přítomná metodička prevence však autorku upozornila na to, že tento chlapec při všech aktivitách volil vždy opačný postoj, než si nejspíš myslel, že je správný. Navíc autorka viděla, že se opakovaně o hodinu i o přestávce přátelsky se spolužáky baví. Je tedy možné, že si tento žák z průzkumu udělal spíše legraci.

... **se zastal někdy někoho slabšího**. Ve třídě A si přesedli všichni. Ve třídě B si nepřesedli dva z žáků a ve třídě C si žáků nepřesedlo 5.

... **se ve třídě cítí bezpečně**. Ve třídě A si žáků nepřesedlo 6. Mezi důvody zmiňovali, že spolužáci neudrží tajemství a všechno se rychle šíří, dále že si vzájemně berou věci, nebo si lepí na záda samolepky. Ve třídě B si nepřesedl jeden z žáků, důvodem byl zřejmě lítající míček o přestávkách. Ve třídě C si přesedlo jen 6 žáků, zbytek ne.

Žáci zmiňovali jako důvod hádky, které vznikají tím, že někdo řekne něco špatně. Pak ale dodali, že se většina hádek rychle urovná.

... **má ve škole učitele, kterému se může svěřit.** Ve třídě A si nepřesedlo 5 žáků, ve třídě B 3 žáci a ve třídě C si nepřesedla přibližně polovina žáků. Ti zmiňovali odchod oblíbeného učitele, ke kterému měli důvěru.

2. Je to šikana?

V této aktivitě žáci dle krátkých příběhů rozhodovali, zda se v nich může jednat o šikany, či nikoliv, nebo zda nevědí. Dle toho se rozhodovali, na jakou z barev se postaví. Jednalo se o kontrolní mechanismus, kterým si autorka ověřovala, zda žáci opravdu pojmu šikana rozumí, zda pojem nenadužívají, nebo zda naopak šikanu nebanalizují. Ve všech třídách byly výsledky velmi podobné – našly se nižší jednotky žáků, kteří chování, které nese prvky šikany, označovaly chybně. Při následné reflexi většinou uvedli, že by k tomu potřebovali více informací. Dle výsledků nebyl pojem šikana nadužíván, spíše se objevilo riziko banalizace.

3. Hlasování

V průběhu rozhovoru se objevovalo velké množství názorů, postojů a dojmů. Autorka se několikrát v rámci kultivace diskuze uchýlila k hlasování.

Ve třídě C se hlasovalo o tom, zda si oběť někdy šikanu zaslouží. 7 žáků zvedlo ruku, že ano. Následná diskuze je již zanesená ve výsledcích v tématu týkající se oběti. Autorka připomíná, že se jednalo o situace, kdy žáci zmiňovali, že šikanu si zaslouží šikanátor.

Ve třídě A a C se autorka ptala, zda si žáci myslí, že se šikana může šířit i na další ze spolužáků. Ve třídě A si 3 žáci myslí, že ne. Ve třídě C všichni hlasují, že ano.

Ve třídě B se mezi žáky hlasovala, zda si myslí, že oni sami ovlivňují kolektiv. Pouze 2 žáci hlasovali, že ne.

Shrnutí výstupu: Cílem šetření bylo zjistit, jak žáci vnímají šikanu a svou roli v jejím kontextu. Dle toho byla sestavena hlavní průzkumná otázka: Jak žáci vnímají šikanu a svou roli v jejím kontextu? K jejímu zodpovězení byly zvoleny 3 průzkumné otázky. Pro přehlednost průzkumného šetření uvádí autorka shrnutí výsledků.

Dílčí průzkumná otázka č. 1: Jak žáci rozpoznávají šikanu a jak o ní hovoří? Žáci často dokázali šikanu identifikovat.

Část žáků šikanu pojmenovávala přímo, jiní respondenti ji často popisovali pomocí konkrétního chování. V doplňkové aktivitě „Je to šikana?“ žáci většinou správně šikanu rozpoznávali.

Někteří žáci dokázali šikanu definovat komplexněji než jiní. Některé respondenty také zvládli v teoretické rovině šikanu rozlišit od podobných jevů (např. škádlení). Co se týče forem šikany, zmiňovali žáci zejména kyberšikanu a verbální šikanu, méně tu fyzickou, ačkoliv to mohlo být ovlivněno předloženým obrázkem ilustrující šikanu¹⁵. Respondenti dokázali zmiňovat možné následky šikany, zejména ty, jež se týkaly oběti a dopadu na její psychiku. Ojedinelé byly zmíněny i dopady na celý kolektiv.

Dílčí průzkumná otázka č. 2: Jak žáci nahlíží na jednotlivé aktéry šikany?

Respondenti často označovali oběť jako někoho, kdo je jiný, odlišný. Oběť byla dále spojována se slabostí, či nepopularitou. Výjimečně se objevovaly představy, že by se měla oběť bránit, či se někomu se situací svěřit. O agresorovi často respondenti hovořili jako o někom, kdo si myslí, že je lepší než ostatní. Také byl spojován s nevhodnou výchovou či s problémy z domova. O přihlížejících se respondenti zmiňovali často až po upozornění na další aktéry šikany, když se však tazatelka ptala, zda jsou důležití, objevovaly se souhlasné odpovědi. Žáci zmiňovali, že přihlížející mohou v procesu šikany figurovat jako zastánci, avšak byly zmíněny i bariéry, které jim v zásahu brání. Jednalo se zejména o strach (že se stanou další obětí šikany, či že budou vyloučeni z kolektivu).

Dílčí průzkumná otázka č. 3: Jak žáci chápou svou vlastní roli v kontextu šikany a spolutvorby bezpečné třídy?

Výroky respondentů šikanu zejména odsuzovaly, objevily se však i ty, jež popisovaly situace, kdy je šikana přípustnější, či že si oběť v některých případech šikanu zaslouží (např. šikanování bývalého agresora). Ve všech třídách se našli žáci, kteří přičítali vinu za šikanu zejména agresorům, jež s ní začali. Jiní respondenti však poukazovali i na vinu celého kolektivu, protože nezasáhl. Pokud by se měli respondenti stát svědky šikany, nejčastěji zmiňovali, že by záležitost někomu nahlásili (učiteli, někomu staršímu). Některé chlapci pak deklarovali, že by se oběti zastali přímo – fyzicky.

¹⁵ Pozn. autorky: V příloze č. 2.

Většina žáků o sobě hovořila spíše v roli zastánce, avšak našli se i výjimky, které zmiňovali, že by záleželo na situaci – např. pokud by agresorem byl jejich blízký kamarád, nezasáhli by. Dva žáci pak připustili, že si myslí, že by se přidali na stranu agresora.

Někteří respondenti by se při zásahu do šikany neobávali ničeho, avšak jiní popisovali strach (např. že se stanou obětí, či že šikanátor přitvrdí šikanu vůči oběti).

Jako bezpečnou třídu si část respondentů představovala takovou, kde je dobrý kolektiv (vzájemně si pomáhají, nikoho nevylučují, mohou projevit svůj názor), a také jako třídu s absencí hádek a posmívání. Zodpovědnost za bezpečnou třídu mají podle respondentů žáci jako kolektiv, ale také byli zmíněni učitelé a vedení školy. Většina žáků dokázala jmenovat, co mohou oni sami na svém chování zlepšit, aby třída byla bezpečná (např. více pomáhat ostatním, chovat se slušně). Někteří respondenti nevěděli, nebo uváděli, že nemusí na svém chování měnit nic.

Na základě výsledků lze konstatovat, že respondenti většinou dokázali šikanu rozpoznat a popsat její základní znaky. Nejčastěji vnímali její dopady na oběť, méně již na celý kolektiv. Respondenti někdy připisovali aktérům určité stereotypní charakteristiky, přičemž zásadní význam přihlížejících si často uvědomili, až když je tazatelka navedla doplňující otázkou. Svou roli v kontextu šikany většinou chápali jako roli potenciálního zastánce, přesto však uvedli řadu bariér, které jim mohou bránit v zásahu. Současně většina respondentů vnímala bezpečnou třídu jako společnou odpovědnost žáků i školy.

V diskuzi, která je následující částí této bakalářské práce, na základě výsledků empirického šetření autorka tyto výsledky shrne a konfrontuje s odbornou literaturou, i s jinými závěrečnými pracemi, jež se věnovaly podobnému tématu. Dále poukáže na to, jaký smysl tato práce měla a jak se dají výsledky vytěžit v praxi.

4.9 Diskuze

Smyslem a cílem této práce bylo zjistit, jak žáci 2. stupně základní školy vnímají šikanu v kolektivu a svou roli v jejím kontextu. Tento průzkum, kdy žáci ukazovali, jak šikaně rozumí, jak ji identifikují, jaké k ní zauímají postoje, jak pohlíží na aktéry šikany a jakou roli přisuzují sobě, v kombinaci s diskuzí o bezpečné třídě, jako protektivním faktoru vzniku a rozvoje šikany, může pomoci ozřejmit bariéry, kvůli nimž se žáci rozhodnou do šikany nezasáhnou, a přispět tak prevenci a jejímu efektivnějšímu zaměření. Výsledky práce mohou sloužit jako podklad pro metodiky prevence, učitele a další pedagogy a odborníky pracující se třídními kolektivy.

Při **mapování vnímání a interpretování šikany** se ukázalo, že žáci dokáží šikanu rozpoznat, avšak často volí místo jasného pojmenování či definování popis chování. Popisy odrážely porozumění problému, některé však také zjednodušení, jež mohou být riziková. V doplňující aktivitě nazvané „Je to šikana?“, pak šikanu rozeznala většina žáků. S tím souhlasí výsledky empirického šetření v diplomové práci Gřeška (2023, s. 107), jež se zabývá šikanou jako etickým problémem žáků základních škol. Tento autor zjistil, že žáci neumějí šikanu definovat, avšak ji z jejích projevů většinou správně poznají. Popisy šikany žáky v mém průzkumu dále korespondují zejména s Kolářovým (2025, s. 28) behaviorálním pohledem na šikanu, kdy je šikana chápána jako patologické chování. Kolář dále upozorňuje, že tento pohled je mnohdy jediný, a ačkoliv je při vyhodnocování také potřebný, je nutné na šikanu hledět ze všech dimenzí.

Ačkoliv Kolář (2025, s. 62) dále zmiňuje, že je nejobtížnější od sebe rozpoznat šikanu a škádlení, zvládali žáci poměrně dobře popsat, jak se mezi sebou tyto dva fenomény liší. Tyto znalosti samozřejmě nezaručují úspěch v praxi, ale jsou jeho předpokladem.

Žáci zmiňovali také dopady šikany a nejvíce jich směřovali k obětem, již málo na další aktéry šikany či celý kolektiv. To může být následkem toho, že někteří **žáci méně chápou šikanu jako záležitost celé skupiny**. Toto zjištění je pak zásadní vzhledem k názvu práce, i pohledu na šikanu jako na sociálně-patologický jev a poruchu vztahů ve skupině, či nemoc kolektivu (Kolář 2025, s. 42) a neredukuje ji pouze na záležitost mezi agresorem a obětí.

Autorka se domnívá, že vnímání vlastní role v procesu šikany jako důležité, může totiž podporovat ochotu žáků zastat se oběti. Z tohoto důvodu považuje za významné podporovat u žáků právě skupinové pojetí šikany a vědomí, že spoluutvářejí třídní klima a mají moc do situace zasáhnout. Tomu odpovídá i přístup současné prevence šikany na základních školách, která cílí na práci s kolektivem, podporou pozitivního třídního klimatu, pozitivním

ovlivňováním skupinové normy. Také řešení šikany není redukováno pouze na agresora a oběť, ale je nutná práce s celou třídou (viz podkapitoly teoretické části práce „3.3 Prevence a protektivní faktory“ a „3.5 Řešení školní šikany“).

Slabší pojetí šikany jako dynamického skupinového jevu ukazovalo i to, že žáci daleko více spontánně hovořili o oběti a agresorovi než o přihlížejících. Nicméně, když autorka žáky na přihlížející upozornila, shodlo se několik respondentů, že tyto osoby jsou v procesu šikany důležité a mají možnost zasáhnout. To je pozitivním zjištěním.

Hlubší porozumění šikaně a její sociální roli mapovala autorka také tím, že se žáků ptala na jednotlivé aktéry šikany a sledovala, jaké výrazy v souvislosti s nimi žáci používají, co od nich očekávají a jaké motivy jim přisuzují.

Žáci kladli opakovaně **důraz na jinakost oběti**, což odpovídá teoretickému rámci práce. Například Zábrodská (In Janošová et al. 2016, s. 47–48) popisovala, že odlišnost zvyšuje riziko viktimizace, a také doplňovala, že si jinakostí oběti často žáci šikanu omlouvají. To může znamenat, že podobné stereotypy mohou být přítomné i ve třídách, kde průzkum probíhal.

Za rizikové lze označit výroky, které sdělovaly, že si oběti v případech, kdy sami někomu ubližovali, šikanu zaslouží. Autorka považovala za správné, ač v době trvání průzkumu, tuto otázku nakonec uzavřít tím, že násilí není legitimní odpovědí. Práce s těmito postoji je důležitou součástí prevence. Tyto výroky legitimizující šikanu vůči osobám, které se sami šikany dopouštěli, či nesou pro respondenty některé negativní osobnostní vlastnosti, mohou naznačovat určitou normalizaci násilí ve společnosti v kontextu řešení konfliktů. Takovéto postoje mohou snižovat citlivost vůči šikaně a násilí a vést k omlouvání takového jednání. Je zde zřejmá souvislost s problematikou morálního vyvazování, konkrétně s přesouváním viny na oběť (Janošová 2016, s. 162–166).

Naopak lze pozitivně vyzdvihnout výroky žáků, kteří se dokázali vcítit do situace oběti a přemýšleli o tom, jak se oběť cítí. To dle Salmivalli (2010) představuje protektivní faktor. U jedinců s rozvinutou empatií stoupá šance, že se poškozeného zastanou.

U subtématu týkající se agresorů stojí za pozornost, že se objevily názory, že i tito aktéři potřebují pomoc.

To opět poukazuje na schopnost empatie nejenom s obětí, ale i dalšími aktéry, a na schopnost některých jedinců vnímat složit celé situace a komplexnost problematiky aktérů šikany.

Jakou roli si přisuzují žáci v kontextu potenciální šikany zjišťovala autorka pomocí několika subtémat. Týkala se zejména jejich postojů k šikaně, deklarovaného chování, a zmiňovaných bariér pomoci.

Žáci o šikaně hovořili většinou negativně, jako o chování, které do kolektivu nepatří, avšak, jak již bylo uvedeno výše, někteří žáci šikanu v určitých případech legitimizovali. Většina žáků deklarovala, že by se případné oběti v kontextu šikany zastali. Na to lze nahlížet pozitivně, ačkoliv je důležité připomenout, že deklarované chování neznamena, že žáci do šikany skutečně zasáhnou (Salmivalli 2010), i přes to, že tyto výroky znamenají, že žáci sebe vnímají jako možné zastánce. Respondenti tedy spíše reflektovali normu, jež v kolektivu panuje, a odpovídali podle toho, jak si myslí, že je správné. Na druhou stranu, osobní přesvědčení o vlastní schopnosti účinně do šikany zasáhnout za protektivní faktor představovat lze. Kressa (2019, s. 131–134) v tomto případě hovořil o **vnímání vlastní účinnosti** a víře ve vlastní schopnosti (self-efficacy). Proto je cenné zjištění, že někteří žáci by se při zásahu do šikany ničeho nebáli.

U dalších žáků se ukázaly **bariéry, které snižují možnost zásahu**. Obávali se zejména šikanářů a toho, že se stanou další obětí. Právě s těmito bariérami autorka doporučuje pracovat, aby docházelo k jejich odstraňování. Nelze však opomenout, že se vyskytli i žáci, kteří se situovali do spíše pasivní či negativní role, kdy vypovídali, že by do situace v některých případech nezasahovali (např. pokud by byl agresorem jejich kamarád), či by se přidali na stranu agresora. To poukazuje na uvědomování si sociálního tlaku a obavy spojené s postavením ve vrstevnickém kolektivu. Pro dospívající je přijetí vrstevnické skupiny velmi důležité (Čapek 2010, s. 23). V průzkumném šetření Fialové (2012, s. 89) zaměřeném na výskyt šikany v 9. třídě byli žáci dotazováni, zda by se snažili pomoci, kdyby byl někdo z jejich spolužáků šikanovaný. Zde se objevilo shodně odpovědi ANO a NEVÍM, menšina odpovědí představovala NE. To znamená, že i v tomto zmiňovaném průzkumu se velká část žáků staví do role zastánce, ale jsou i žáci, kteří nevědí, či odpověděli záporně, což může poukazovat na existenci bariér.

Většina žáků všech tříd dokázala říct, co může dělat pro to, aby jejich třída byla bezpečná. To lze považovat za pozitivní, i vzhledem k tomu, že se také objevily odpovědi, že za bezpečnou třídu zodpovídají všichni její žáci. To poukazuje na to, že žáci jsou si alespoň částečně vědomi dopadu jejich chování na třídní kolektiv.

Autorka na tomto místě shrnuje **významná zjištění pro praxi**. Žáci povětšinou rozpoznají šikanu, ale je zde patrné riziko redukce jevu na vztah mezi agresorem a žákem. Někteří žáci vnímají šikanu více komplexně než jiní. Někdy byly aktérům připisovány určité stereotypní charakteristiky, přičemž zásadní význam přihlížejících si často respondenti uvědomili později při rozhovoru.

Žáci na sebe většinou nahlíží v roli zastánce, avšak jsou zároveň evidovány bariéry, které by jim v zastání mohly bránit (např. strach, že se stanou obětí, či že se situace po nahlášení dospělému zhorší).

Přínos této práce s ohledem na obor speciální pedagogiky spatřuje autorka ve více oblastech. Práce zvyšuje povědomí o šikaně jako o sociálně patologickém jevu, zdůrazňuje, že se jedná o záležitost celé skupiny včetně její širší komunity. Autorka předpokládá, že absolventi speciální pedagogiky se s tématem šikany ve svém profesním životě mohou setkávat více, než je tomu například v jiných profesích. Sama autorka se s šikanou potkávala již při zaměstnání při studiu při práci ve středisku výchovné péče. Dále toto téma může být velmi přínosné pro asistenty pedagoga, kteří se nemalou měrou podílí na tvorbě třídního klimatu. S trendem stoupající potřeby speciálních pedagogů na školách je toto téma zásadní i pro ně. Bakalářská práce může dále sloužit jako vstup k hlubšímu prozkoumávání tématu i pro další odborníky, např. pro vychovatele.

Práce měla za cíl mapovat žákovské postoje k šikaně. Sesbírané názory žáků mohou pomoci pedagogům či dalším odborníkům s účinnějším zacílením prevence, např. formou odstraňování zmapovaných bariér. Zvyšuje také povědomí o tom, že je potřeba cílit na hodnoty žáků, zvyšovat morálku, budovat u nich empatii, pozitivní vztah ke třídě a svým spolužákům a pocit sounáležitosti s kolektivem.

Je důležité u dětí budovat spoluzodpovědnost za to, co se odehrává kolem nich, zvyšovat jejich důvěru k autoritám, které je mají chránit a podporovat odvalu svěřit se s podezřením.

Limity této bakalářské práce spatřuje autorka v tom, že zvolená metoda, skupinový rozhovor se třídou, klade vysoké nároky na průzkumníka. Autorka se snažila se třídou od začátku navázat pozitivní vztah a nastolit příjemnou atmosféru, aby se respondenti nebáli sdílet své postoje. Přesto se ve třídách vyskytly skupinky, které byly spíše pasivními posluchači.

Ačkoliv se autorka snažila oslovením tišších žáků udržovat rovnováhu výpovědí účastníků rozhovoru, je si vědoma, že ne vždy se jí to dařilo a někdy diskuzi převzali jedinci výraznější, což mohlo vést k tomu, že někteří respondenti neprojeví dostatečně své názory. To bylo zesíleno i vysokým počtem respondentů ve skupině.

Dále se autorka snažila vyhnout sugestivním otázkám, avšak uvědomuje si, že ne vždy se to dařilo, ať to bylo způsobeno nezkušeností, či snahou žáky přesměrovat na jiné téma a usměrnit diskuzi.

Zároveň se autorka snažila nezasahovat do citlivých osobních příběhů a témat, aby předešla potenciální retraumatizaci či stigmatizaci žáků. Z tohoto důvodu někdy diskuze zůstávala spíše na povrchu, což však autorka považuje za adekvátní z hlediska etiky.

I přes to by příště volila větší časovou dotaci, aby se s žáky mohla dotýkat některých témat déle, neboť z důvodu udržení pozornosti žáků nemohla celé dvě vyučovací hodiny věnovat pouze diskuzi, ale musela střídat činnosti.

Dalším limitem byla přítomnost zaměstnance školy. Žáci tak možná v některých případech odpovídali podle očekávání autority, avšak tento limit se autorka snažila zmírnit tím, že přítomný zaměstnanec školy seděl mimo kruh a do průzkumu se aktivně nezapojoval.

Autorka by příště také do třídy nešla sama, ale vzala by si do dvojice někoho poučeného, kdo by pomáhal sledovat směr diskuze, čas i dynamiku třídy. Autorka si totiž myslí, že tím, že ve třídě byla jedinou osobou s průzkumným záměrem, unikalo jí spoustu verbální i neverbální komunikace mezi respondenty. Ačkoliv bylo setkání nahráváno, ani kamera nedokázala vše zachytit, zejména při práci v kruhu. Dále by autorka, kdyby mohla začít s průzkumem znovu, téma zúžila, což by také pomohlo dostat se v diskuzi více do hloubky.

Přesto autorka vidí průzkum jako přínosný, protože poskytuje informace o oblastech, kterým je potřeba věnovat pozornost, ať už podpořením pozitivních postojů a norem, či prací na odstranění těch rizikových.

Autorka je moc ráda, že měla možnost se třídami hovořit, považuje to za obohacující pro její příští praxi, protože tak získávala další zkušenosti s prací s třídními kolektivy, měla možnost vyzkoušet své pedagogické kompetence a může se následně díky tomu poučit ze svých chyb.

Další příležitost pro rozpracování vidí autorka v hlubším průzkumu třídní normy, aby bylo možné zkoumat výroky žáků v souvislosti s příčinami. Také by bylo hodnotné ověřit účinnost realizovaných preventivních programů průzkumem před programem a průzkumem po jeho realizaci.

4.10 Doporučení pro praxi

Dle výsledků průzkumného šetření doporučuje autorka zaměřit se na posilování kolektivní odpovědnosti třídy a její soudržnosti, např. formou společných projektů (lze využít společnou tvorbu třídních pravidel, nebo tvorbu třídní kroniky), společných aktivit, výletů a zážitků, kdy žáci převezmou významnou organizační roli (např. vyberou místo, vymyslí, jak se na něj dopravit, či vymyslí program).

Dále je na místě zaměřit se na přihlížející, jako na významnou roli v procesu šikany. Autorka doporučuje toto téma otevírat a zvědomovat žákům.

Lze se tomuto tématu přiblížit i formou hry s metaforou šikany „Černokněžník“, kterou autorka představuje níže. Dále autorka doporučuje nadále posilovat u žáků empatii.

Dále je důležité odbourávat bariéry, které stojí mezi žáky a pomocí. Žáci by měli získávat pozitivní zkušenosti, že dospělí jejich problémy berou vážně a adekvátně reagují. Lze žákům nabídnout další možnosti svěřeni se, či nahlášení problému, jako je například schránka důvěry.

Také je důležité zvyšovat sebevědomí žáků. Tzn. provádět nácviky asertivity, komunikace či pomocí dramatizace pracovat s modelovými situacemi.

Konkrétně ve třídě C je potřeba hledat osoby, kterým žáci mohou věřit v rámci školy, či připomínat další možnosti. Ve třídě na nástěnce visí číslo na Linku bezpečí, žáci o něm vědí, to je považováno za pozitivní zjištění.

Dále jsou nabídnuty čtyři aktivity viz níže, které lze v rámci primární prevence zařadit do práce s třídním kolektivem a na základě výsledků průzkumu je autorka považuje za vhodné. Autorka tyto aktivity doporučuje do tříd, kde neprobíhá šikana.

V případě podezření na šikanu je zařazení aktivit na odborném posouzení učitelů či dalších odborníků. Je možné, že třídy tyto aktivity již znají, neboť z rozhovorů s ŠMP vyplynulo, že je se třídami systematicky pracováno.

Je potřeba zajistit bezpečný průběh aktivity: před začátkem zavést či připomenout pravidlo STOP – žák se nemusí účastnit, pokud mu je to nepříjemné. Žáci by také v následujících reflexích měli hovořit jen o sobě a respektovat hlasy ostatních.

1. Klubíčko vztahů

Tato technika si klade za cíl posilovat vztahy mezi členy skupiny a zároveň posilovat sebedůvěru jednotlivců. Vyžaduje klubíčko a sezení či stání v kruhu. Časová dotace je přibližně 20 minut.

Průběh aktivity: Pedagog či lektor sdělí žákům, že si budou házet s klubíčkem. Každý kus odmotá a následně je hodí spolužákovi. Takto budou pokračovat, dokud mezi nimi nevznikne „pavučina“ (je potřeba vystřídat všechny žáky, na nikoho třída nesmí zapomenout, hází se vždy někomu, kdo klubko ještě neměl). Vždy, když se klubko hází, má dotyčný za úkol říct něco hezkého o tom, kdo klubko chytá. Když se vystřídají všichni, hodí se klubíčko nazpátek učiteli. Tím se pavučina uzavírá (Švec aj. 2007, s. 71).

Pokud na to žáci neprijdou sami, je potřeba jim zvědomit, že pavučina se stala modelem jejich vztahů a ukazuje, jak jsou všichni vzájemně provázáni.

Otázky pro reflexi: Co se stane, když někdo za provázek zatahá? Co se stane, když někdo pavučinu pustí a odejde? Jak se vám dařilo vymýšlet, co říct hezkého tomu, komu jste klubko házeli? Jak jste se cítili, když vám někdo klubko hodil? Jak se cítíte, když je mezi vámi viditelná pavučina?

2. Gordický uzel

Cílem této techniky je spolupráce na splnění společného úkolu.

Průběh: Pro snazší splnění úkolu lze třídu nejprve rozdělit do dvou skupin, lze pak navázat výzvou a spojit třídu do jedné skupiny. Aktivita v obou skupinách probíhá současně. Učitel či lektor nejprve uzel sváže. Všichni žáci zavřou oči a natáhnout jednu ruku před sebe, buď někoho chytí, nebo je učitel propojí. To samé následuje s druhou rukou. Všichni by měli být propojeni. Žáci uzel rozmotávají, aniž by se pustili. Cílem je kruh, kdy se všichni drží za ruce (Švec aj. 2007, s. 42).

Otázky pro reflexi: Jak se vám to dařilo? Bylo to těžké/lehké? V čem? Dělali byste něco jinak?

Z autorčiny zkušenosti se někdy aktivita nezdaří, i to je možné reflektovat – někdy je uzel/vztahy ve třídě tak zamotaný, že je potřeba pomoc zvenčí (to mohou udělat žáci, kteří využili pravidlo STOP, či učitel, protože i on je součástí kolektivu).

3. Černokněžník¹⁶

Tato aktivita vychází ze známé táborové hry Mrkací vrah a je modifikovaná pro účely prevence šikany. Cílem je poukázat na důležitost přihlížejících.

Průběh: Jeden žák, tak aby to ostatní neviděli, je vybrán jako černokněžník. Ten své oběti mrazí mrknutím jednoho oka – v tomto případě oběť vypadla, jde si sednout a stává se pozorovatelem. Černokněžník a zbytek žáků se pohybují ve vymezeném prostoru.

Cílem žáků je přijít na to, kdo je černokněžník. V případě, že vědí, zvednou ruku. Pokud je jejich tip nesprávný, taktéž vypadávají. Hra končí, pokud někdo uhádne totožnost černokněžníka, nebo pokud zbyde ve hře jen stanovený počet hráčů (třeba tři). Aktivitu je možné modifikovat, učitel tak může např. určit více černokněžníků.

¹⁶ Pozn. autorky: Aktivitu „Černokněžník“ a „Ignorace“ si autorka osvojila na kurzu pro lektory primární prevence a následně je opakovaně využívala v praxi při práci s třídními kolektivy, či je doporučovala pedagogům.

Reflexe: Kromě otázek, jak se žáci cítili, se ptáme i na jejich taktiku, či zda z něčeho měli strach. Jak se jim podařilo vyhrát? Případně, proč se jim to nepodařilo? Téma pak propojíme s šikanou: žáci často chodí s hlavou sklopenou a čekají, až černokněžníka odhalí někdo jiný.

Je zřejmá paralela s šikanou a rolí přihlížejících. Žáci i v tomto případě často agresivně „neviděli“, aby ochránili sami sebe.

4. Ignorace

Cílem je podpora rozvoje empatie s potenciální obětí šikany.

Průběh: Učitel vybere dva žáky, kteří s ním půjdou za dveře (mělo by jít o dobrovolníky).

Tady je potřeba, aby učitel znal svou třídu – měl by z dobrovolníků vybrat jedince se silným postavením v kolektivu, kterých se aktivita příliš „nedotkne“. Za dveřmi dá žákům instrukci, že mají od co nejvíce spolužáků zjistit odpověď na otázku, co dělali o víkendu.

Třída naopak, bez přítomnosti dobrovolníků, dostane instrukci, že musí předstírat, že dobrovolníci jsou neviditelní. Ti se po vyzvání vrátí do třídy, snaží se získat odpovědi na otázku, avšak třída je ignoruje. Učitel nechá aktivitu probíhat dle uvážení, nemělo by to však být příliš dlouho. Pokud si začne všimnat, že to dobrovolníci vzdávají, nebo je to pro něj těžké, aktivitu ukončí.

Reflexe: Dobrovolníků i zbytku třídy se ptáme, jaké to bylo. Chtěli to vzdát? Jak by se cítili ostatní v jejich kůži? Jaké by to bylo, kdyby to trvalo výrazně delší dobu? Bylo takové chování třídy v pořádku? Jakou vidí spojitost se šikanou? Důležité je pak oznámit, že teď již aktivita nepokračuje a postarat se, aby tomu tak skutečně bylo.

Závěr

Smyslem a cílem této práce bylo zjistit, jak žáci 2. stupně základní školy vnímají šikanu v kolektivu a svou roli v jejím kontextu. Na základě informací získaných z průzkumu vznikla doporučení pro praxi pro školy, ve kterých průzkum probíhal. Vzhledem k tomu, že se výroky ve třídách velmi podobaly, je většina z doporučení společná pro všechny tři třídy.

První kapitola teoretické části se zabývala šikanou, její definicí, formami šikany, výskytem a důsledky. V další kapitole byli představeni aktéři šikany. Poslední kapitola se zabírala prevencí šikany v kontextu školní třídy a jejím řešení.

Empirickou část tvořilo kvalitativní průzkumné šetření prováděné ve třech třídách základních škol, při kterém byly mapovány postoje a názory žáků na téma šikany, jejich chápání šikany a vlastní role v jejím kontextu. Cíle bylo zjistit, zda žáci šikanu rozpoznávají a jak ji vnímají, jak nahlíží na její aktéry a svou roli. K tomu sloužila diskuze s žáky doplněná o sociometrické aktivity.

Výsledky průzkumného šetření nebyly pro autorku až tak překvapivé. Ve třídách se objevují žáci s vyšší mírou informovaností, empatie a vřelosti, ale také žáci, u nichž byl pohled na šikanu spíše zjednodušený. Tato variabilita porozumění a pohledů na dané téma zdůrazňuje, že je potřeba ve třídách preventivně působit. Cílem by mělo být sjednotit porozumění jevu šikany na vyšší úroveň a posilovat bezpečné třídní klima a pocit spoluzodpovědnosti za něj.

Zároveň autorka považuje za důležité téma šikany dál ve třídě otevírat. Po jednom z průzkumných šetření se našli dva odvážní žáci, kteří přišli za přítomnou ŠMP poradit se o situaci, které byly svědkem, kdy získali podezření na šikanu. ŠMP zareagovala skvěle a slíbila chlapcům součinnost. Z vlastní zkušenosti autorka ví, že pokud se toto téma ve třídách citlivě otevírá a žáci mají možnost o něm přemýšlet a diskutovat a jsou ubezpečováni, že na každý problém existuje citlivé řešení, že se občas objeví odvážlivec, který se svěří s tím, že se děje jemu nebo některému ze spolužáků něco nepříjemného.

Autorka si uvědomuje časovou a administrativní vytíženost třídních učitelů, komplexnost jejich profese, ale také přeplněnost rozvrhů. Přesto považuje za zásadní vést pravidelné třídnické hodiny, ve kterých má možnost učitel pracovat s dynamikou třídního kolektivu, otevírat citlivá témata a nechat žáky vyjadřovat se k tématům, která je zajímají a jsou pro ně aktuální. Třídnické hodiny by neměly být obtěžkány administrativní zátěží, jako se tomu v některých třídách, které autorka při svém zaměstnání navštívila, děje, ale cílit na posilování vztahů uvnitř kolektivu.

Je tedy potřeba umožnit učitelům se svými třídami pracovat, to samé školním metodikům prevence, zařazovat do výuky předměty cílící na rozvoj sociálních kompetencí a etiky a v běžné výuce cílit na posilování týmové práce a realizaci týmových projektů. Autorka hodnotí pozitivně, že to vše se dle slov školních metodiků prevence ve zkoumaných třídách děje.

V neposlední řadě si autorka myslí, že určitá prevence začíná už v rodinách. Nebýt lhostejný ke svému prostředí, sebrat odvahu řešit i nepříjemné věci s ohledem na bezpečí své i ostatních, to je schopnost, kterou můžeme děti učit už doma. Stejně tak jako ve škole se toto bude dle názoru autorky nejlépe dít pomocí sociálního učení – nápodobou. Mezi další dílky do skládačky prevence patří neakceptování agrese ve společnosti jako normálního jevu a budování pozitivního sebeobrazu a sebevědomí, aby dítě vědělo, že má vliv na své okolí a šanci ostatním pomoci.

Vzhledem ke zjištěným a interpretovaným datům lze proto konstatovat, že cíle práce této bakalářské práce a potažmo provedeného průzkumného šetření byly naplněny.

Zdroje

1. BITTMANNOVÁ, L., BITTMANN, J., 2016. *Prevence a účinné řešení šikany – U žáků s Apergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-15-2.
2. ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
3. ČÁP, D., 2016. Šikana ve školní třídě. IN: BITTMANNOVÁ, L., BITTMANN, J., 2016. *Prevence a účinné řešení šikany – U žáků s Apergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*, s. 5–11. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-15-2.
4. ČERNÝ, P., 2023. Když si děti ubližují. In: *Statistika&My*. Online, roč. 13, č. 5, s. 30–31. ISSN 180-7149. Dostupné z: <https://statistikaamy.csu.gov.cz/soubory/statistika-a-my/2023/05/18042305.pdf> citováno [2026-03-13].
5. FIALOVÁ, J., 2012. *Problematika šikany na 2. stupni ZŠ. Diplomová práce*. Online. Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/i3nke/Diplomova_prace_Jitka_Fialova15.pdf [citováno 2026-05-21]
6. FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
7. GŘEŠEK, T., 2023. *Šikana jako etický problém u žáků základních škol. Diplomová práce*. Brno: Univerzita Palackého v Olomouci. Online. Dostupné z: https://theses.cz/id/th8vy0/Tomas_Gressek_-_Diplomova_prace_-_Sikana_jako_eticky_probl.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3D%C5%A1i_kana%26start%3D6 [citováno 2026-05-18].
8. HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
9. HROUZEK, P., MARKOVÁ, Z., 2012. *Bezpečné klima ve třídě*. Online. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf [citováno 2026-04-02].
10. CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Online. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/?clickSource=Suggestion>

11. JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., 2014. Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá Psychologie*. Online, roč. 58, č. 5, s. 368–377. ISSN 0009062X. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=99674447&scope=site>. [citováno 2025-04-25].
12. JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M., 2016. *Psychologie školní šikany*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2992-3.
13. JANOŠOVÁ, P., ŘÍČAN, P., 2010. *Jak na šikanu*. Online. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/jak-na-sikanu-394/> [citováno 2026-05-15].
14. JANOŠOVÁ, P., VORLÍČEK, R., POSPÍŠILOVÁ, A., 2024. Dlouhodobé oběti školní šikany. *Československá psychologie*. Online. roč. 68, č. 2, s. 208–221. ISSN 0009062X. Dostupné z: <https://doi.org/10.51561/csppsych.68.2.208>. [citováno 2025-05-18].
15. KOLÁŘ, M., 2025. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2173-9.
16. KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., 2019. České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva). Online. *Centrum prevence rizikové virtuální komunikace*. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>. [citováno 2025-11-10].
17. KRESSA J., 2019. Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany. *Pedagogická orientace*. Online. 2019, roč. 29, č. 2, s. 129–148. ISSN 1211-4669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2019-2-129 [citováno 2026-04-01].
18. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
19. MARTANOVÁ, V., 2014. *O primární prevenci rizikového chování*. IN: Národní ústav pro vzdělávání. Online. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani.html> [citováno 2026-04-02].
20. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny> [citováno 2026-03-15].

21. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2016a. *Co dělat – intervence pedagoga. Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. Příloha č. 6 – Školní šikana*. Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/PPRCH/Priloha_6_Skolni_sikana_2020.pdf. [citováno 2025-10-11].
22. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2016b. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/38988/> [citováno 2026-04-03].
23. MIOVSKÝ, M., 2010. Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. IN: MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (ed.), 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Online. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-87258-47-7. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/327/pprchs-high.pdf> [citováno 2026-03-20].
24. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR, n. d. Školní poradenská pracoviště. Online. Dostupné z: <https://poradenstvi.npi.cz/skolni-poradenska-pracoviste> [citováno 2026-03-31].
25. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2022. Školní metodik prevence. IN: *NÚV*. Online. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence.html> [citováno 2026-03-29].
26. NOLEM-HOEKSEMA, S., FREDRICKSON, B. L., LOFTUS, G. R., WAGENAAR, W. A., 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
27. ÖSTBERG, V., LÅFTMAN S., B., MODIN B., LINDFORS P., 2018. Bullying as a Stressor in Mid-Adolescent Girls and Boys-Associations with Perceived Stress, Recurrent Pain, and Salivary Cortisol. *J Environ Res Public Health*. Online. 2018, vol. 15, no. 2, ar. 364. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph15020364 [citováno 2026-03-27].
28. PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
29. ŘÍČAN, P., 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
30. SALMIVALLI, C., 2010. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. Online. 2010, vol. 15, no. 2, s. 112–120. Dostupné z: doi:10.1016/j.avb.2009.08.007 [citováno 2026-03-31].

31. ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K., 2013. Autismus a další pervazivní poruchy. IN: LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika.*, s. 317–333. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
32. ŠEVČÍKOVÁ, A., 2014. *Děti a dospívající online*. Online. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/deti-a-dospivajici-online-2768789/> [citováno 2025-10-05].
33. ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M., 2007. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Online. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-27-2. [citováno 2026-05-20].
34. THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
35. ZVÍROTSKÝ, M., 2023. *Terminologický a výkladový slovník šikany*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-5187-5.

Seznam příloh

Příloha A: Znění aktivity „Je to šikana?“, Klaudiin příběh šikany a písemná otázka k bariérám šikany

Příloha B: Obrázek šikany vygenerovaný ChatGPT

Příloha C: Vzor dotazníku pro školní metodiky prevence

Příloha D: Vzor souhlasu školy s průzkumným šetřením

Příloha E: Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce s průzkumným šetřením

Příloha A: Znění aktivity „Je to šikana?“, Klaudiin příběh šikany a písemná otázka k bariérám šikany

Je to šikana?

Průběh: Žákům byl přečten krátký popis situace, na základě něhož rozhodovali, zda se může jednat o šikanu. Pokud byla jejich odpověď ANO – postavili se k zelené čtvrtce, pokud NE – postavili se k červené, pokud nevěděli – postavili se k oranžové. Na aktivitu navazovala diskuze.

Znění popisů situace:

1. Silnější žák opakovaně nutí slabšího, aby mu kupoval sběratelské kartičky.
2. Děti na sportovním kroužku při každé hře ignorují Benedikta a záměrně mu nikdy nepřihrávají. Vždy se posmívají, tomu, kdo musí být s Benediktem v týmu. V šatně se si o Benediktovi šeptají, že smrdí a vymýšlí bláznivé teorie, proč.
3. Dva spolužáci se poperou o místo kapitána soutěžního týmu.
4. Skupina žáků se neustále posmívá chlapci z vyššího ročníku, že koktá.
5. Třída vyhodila ze skupinového chatu spolužačku, společně se tam baví na její účet a zasílají tam dívčiny fotomontáže.
6. Dvě dívky se vzájemně nazývají sprostými přezdívkami.
7. Benedikt se naštvě na Alfréda a nechce se s ním už dál kamarádit.
8. Každé pondělí velmi důkladně schová Květoslava Radanovi čepici. Rodiče mu stále musí kupovat nové.
9. Amanda poprosila Bernadetu a Agátu, aby se přestali bavit s Emanuelou a aby o ní roznesly ostatním spolužákům lež, že krade peníze.

Klaudiin příběh šikany

Do třídy nastoupila nová spolužačka – jmenuje se Klaudie. Z počátku se s ní všichni baví normálně, ale brzy si začnou všimnout, že je Klaudie trochu jiná – hodně se stydí, koktá a navíc šišlá. Také spolužáci zjistí, že Klaudia žije pouze s babičkou.

Bartoloměj, Izák a Viktor začnou mezi sebou na sociálních sítích o Klaudii vymýšlet bláznivé příběhy, které posílají ostatním spolužákům s cílem je pobavit. V jednom z příběhů například tvrdí, že je Klaudie dcera sériových vrahů, a protože byla svědkem vraždy, začala koktat.

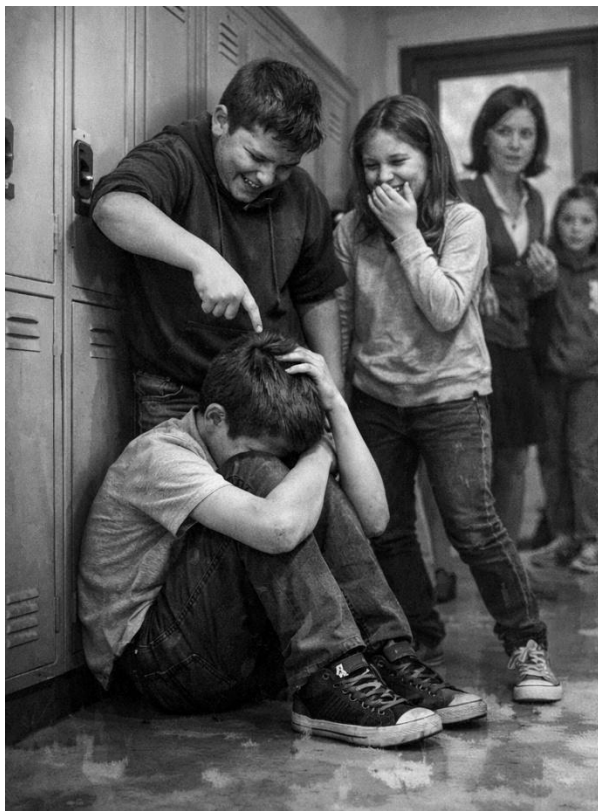
Její rodiče jsou ve vězení, proto bydlí u babičky. Spolužáci si z Klaudie utahují, velmi brzy začne většina třídy hrát hru, kdo vymyslí šilenější příběh o Klaudii a její rodině.

Otázka v pracovním listu k šikaně

Pozn. je zde ukázána jen otázka, která byla zpracována a následně vyhodnocena no empirického šetření. V pracovním listu byly dále otázky týkající se identifikace šikany, ale ty autorka s žáky probrala formou diskuze, proto je už z pracovních listů nevyhodnotila. Pracovní list sloužil jako pojistka pro případ, že by se žáci odmítali diskuze účastnit.

Kdybych zasáhl/a, měl/a bych z něčeho strach? Pokud ano, z čeho:

Příloha B: Obrázek šikany vygenerovaný ChatGPT



Příloha C: Vzor dotazníku pro školní metodiky prevence

Dobrý den, v rámci průzkumného šetření, které bylo provedeno na Vaší škole Vás prosím o vyplnění dotazníku, který dopomůže v bakalářské práci s názvem Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy interpretovat získaná data. Dotazník se týká protektivních a rizikových faktorů pro vznik šikany.

Dotazník je určen pro školní metodiky prevence či třídní učitele.

Vyplněním dotazníku souhlasíte, že anonymizovaná data budou použita při zpracování bakalářské práce. Nikde v bakalářské práci nezazní jméno školy ani jiné údaje, podle kterých by byla škola identifikovatelná. Máte právo jakoukoliv otázku nezodpovědět.

Označte na škále 1 až 5, jak **moc souhlasíte (1) nebo nesouhlasíte (5)** s následujícím tvrzením:

PREVENCE ŠIKANY NA ŠKOLE, RIZIKOVÉ A PROTEKTIVNÍ FAKTORY

1. Ve třídě probíhá systematická prevence šikany.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

2. Prevence je realizována formou specifických programů (např. cílené preventivní aktivity).

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

Prosím o doplnění: Jakou formou?

3. Prevence probíhá i v rámci běžné výuky (např. etická výchova, občanská výchova)?

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

4. Ve třídě probíhají třídnické hodiny, jež jsou věnovány prevenci rizikového chování (včetně šikany).

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

5. Prevence je součástí širších aktivit třídy a školy (např. projekty, akce podporující vztahy ve třídě).

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

Prosím o doplnění: O jaké aktivity se například jedná?

6. Preventivní aktivity jsou pravidelné a dlouhodobé, nikoli jednorázové.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

7. Ve třídě panuje pozitivní klima.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

8. Ve třídě panují časté konflikty mezi žáky.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

9. Žáci mají tendenci si navzájem pomáhat.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

10. Ve třídě existují skupiny, které jsou od sebe výrazně oddělené.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

11. Ve třídě jsou žáci, kteří se výrazně liší od ostatních (např. chováním, vzhledem, výkonem).

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

16. Ve třídě jsou žáci, kteří bývají vyčleňováni z kolektivu.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

17. Ve třídě jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

18. Někteří žáci aktivně vystupují proti nevhodnému chování.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

19. Ve třídě existují žáci, kteří by se zastali slabšího spolužáka.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

20. Třídní kolektiv má nastavené jasné normy chování pomocí třídních pravidel, na kterých žáci spolupracovali.

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
	☐	☐	☐	☐	☐	

21. Žáci jsou  ěni k respektu a toleranci mezi sebou.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

22. Žáci mají důvěru ve svého třídního učitele – dokáží se mu svěřit a řešit s ním problémy.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

23. Vim, jak rozpoznat projevy šikany.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

24. Byl/a jsem v oblasti prevence šikany odborně vzděláván/a.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

25. Škola aktivně spolupracuje s rodiči při řešení problémového chování.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

26. Rodiče projevují zájem o dění ve třídě.

Souhlasím

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

 Nesouhlasím

27. Prostor pro Vaše doplnění. Připadá Vám k tématu ještě něco důležité?

Příloha D: Vzor souhlasu školy s průzkumným šetřením

Souhlas ředitele s realizací průzkumného šetření na základní škole

Základní škola, XXX

Adresa: XXX

Zastoupená: XXX

tímto uděluje souhlas Kristýně Glaserové, studentce FP TUL, obor Speciální pedagogika

k realizaci výzkumného šetření v rámci bakalářské práce na téma Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy.

Průzkum bude probíhat formou přímé práce se třídou s pořízením obrazového a zvukového záznamu. Ze záznamu bude vytvořen anonymizovaný přepis pro účely zpracování bakalářské práce. Průzkum proběhne za přítomnosti pracovníka základní školy dne XX. XX. XXXX.

Záznam nebude dále šířen a po dokončení zpracování bude smazán.

Všechny údaje, včetně identifikace školy, třídy a účastníků, budou anonymizovány.

V _____ dne _____

Razítko a podpis ředitele/ky školy _____

Příloha E: Vzor informovaného souhlasu zákonných zástupců s průzkumným šetřením

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ/ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ ŽÁKA SE SBĚREM DAT FORMOU OBRAZOVÉHO A ZVUKOVÉHO ZÁZNAMU ZA ÚČELEM VYPRACOVÁNÍ PRŮZKUMNÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Vážení rodiče / zákonní zástupci,

dne XX. XX. XXXX proběhne ve třídě Vašeho dítěte avizované průzkumné šetření k bakalářské práci s názvem Šikana jako nemoc kolektivu z pohledu žáků 2. stupně základní školy. Cílem je porozumět tomu, jak žáci vnímají potenciální šikanu v kontextu kolektivu, jak pojmu rozumí a jak se k ní staví. Získané informace z průzkumu budou po vyhodnocení zaslány škole a mohou pedagogům pomoci s dalšími preventivními opatřeními ve třídě.

V rámci průzkumu bude pořízen obrazový a zvukový záznam, ze kterého bude vytvořen anonymizovaný přepis, aby následně mohl posloužit v průzkumné části bakalářské práce. Záznam nebude dále šířen a po ukončení zpracování bude smazán. Všechny získané údaje budou anonymizovány, včetně třídy a školy, ve které byly pořízeny.

Program povedu osobně za přítomnosti pracovníka školy – školního metodika prevence, třídního učitele nebo jiného odborníka z řad zaměstnanců školy. Bude trvat 2 vyučovací hodiny s dodržáním přestávky. Přestávka nebude nahrávána.

Účast Vašeho dítěte je dobrovolná a lze ji kdykoliv odvolat. Pokud s účastí nebudete souhlasit, škola mu zajistí náhradní program v jiné třídě.

Děkuji Vám za součinnost a podporu při realizaci tohoto průzkumného šetření.

S pozdravem,

Kristýna Glaserová

studentka Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL, obor Speciální pedagogika

Kontakt pro případné zodpovězení dotazů: kristyna.glaserova@tul.cz

Souhlasím s účastí svého dítěte na výše popsaném programu a s pořízením videozáznamu pro účely bakalářské práce.

Jméno a příjmení dítěte: _____

Třída: _____

Jméno a příjmení zákonného zástupce: _____

Podpis zákonného zástupce: _____ Datum: _____