

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**ŠKOLNÍ ŠIKANA VE VZPOMÍNKÁCH OBĚTÍ**  
**SCHOOL BULLYING IN THE VICTIM'S MEMORY**



**Magisterská diplomová práce**

**Autor:** Bc. Regína Jandová

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

**Studijní program:** N7701 – Psychologie

**Studijní obor:** 77015005 Psychologie

Olomouc

2019

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Školní šikana ve vzpomínkách obětí“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci, dne 27. 3. 2019

Podpis.....

## **Poděkování**

Děkuji svému vedoucímu magisterské diplomové práce PhDr. Martinu Dolejšovi, PhD. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při zpracování této práce. Mé poděkování patří také všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu.

# OBSAH

ÚVOD.....	5
1. Šikana ve školním prostředí.....	8
1.1. Teoretická východiska šikany .....	9
1.2. Co je a není šikanování.....	10
1.3. Šikana jako součást skupinových procesů.....	11
1.4. Skupinová dynamika šikanování.....	13
2. Účastníci šikany.....	15
2.1. Osobnostní charakteristiky agresora.....	16
2.2. Osobnostní charakteristiky oběti .....	17
2.3. Svědci šikany.....	18
2.4. Osobnost pedagoga.....	19
3. Psychologické aspekty oběti.....	21
3.1. Postavení šikanovaného žáka ve třídě .....	21
3.2. Šikanující oběti.....	22
3.3. Oběť dyadické šikany.....	23
4. Následky šikanování u oběti.....	24
4.1. Faktory ovlivňující psychické následky šikany.....	25
4.2. Proces vnitřní viktimizace .....	26
4.3. Psychická traumatizace jako důsledek šikany .....	27
4.4. Posttraumatický rozvoj a resilience.....	27
5. Dopad šikany v dětství na život oběti v dospělosti.....	29
5.1. Vztah k sobě a druhým.....	29
5.2. Vliv šikany na pozdější fyzické a psychické obtíže v dospělosti.....	30
5.3. Mechanismy vlivu šikany na pozdější psychické zdraví.....	32
6. KBT terapie u dospělých pacientů pomáhající vyrovnat se s prožitou šikanou .....	33
6.1. Kognitivní restrukturalizace automatických negativních myšlenek.....	34
6.2. Identifikace jádrových schémat.....	34
6.3. Přepis traumatické události v imaginaci.....	35
6.4. Nácvik komunikačních dovedností .....	36
7. Problematika následků šikany v současných výzkumech.....	37
8. Metodologický rámec výzkumu .....	41

8.1.	Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek .....	41
8.2.	Aplikovaná metodika.....	43
8.3.	Efekt výzkumníka.....	43
8.4.	Metody získávání dat.....	44
8.5.	Metody zpracování dat .....	45
8.6.	Proces analýzy dat .....	46
8.7.	Organizace a průběh výzkumného šetření.....	47
8.8.	Etické problémy a způsob jejich řešení .....	47
8.9.	Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku .....	48
9.	Výsledky výzkumného šetření.....	64
9.1.	Rodinné vztahy .....	65
9.2.	Přechod do školního prostředí .....	67
9.3.	Okolnosti šikany a její prožívání .....	71
9.4.	Následky školní šikany v dospělosti.....	79
9.5.	Odpovědi na výzkumné otázky .....	82
10.	Diskuze.....	85
11.	Závěry .....	92
	Souhrn.....	94
	Seznam použitých zdrojů a literatury .....	97
	Seznam obrázků.....	107
	Seznam tabulek.....	107
	Seznam příloh .....	107

# ÚVOD

Šikana je definována jako použití síly a agrese s cílem působit úzkost nebo ovládat druhé. Na myšlenku věnovat se tomuto tématu nás přivedly rozhovory s dospělými pacienty během skupinové KBT terapie, kde právě školní šikana v dětství byla často zmiňována. Rozhodli jsme se zpracovat studii mapující zkušenosti dospělých osob, které v dětství zažily šikanu ve školním prostředí.

Školní šikana není novým fenoménem a můžeme říct, že šikanování je všudypřítomné a může nás provázet po celý život. Řada dospělých si i po letech vybaví vzpomínky na šikanu ve škole, ať už byli sami agresory, svědky nebo oběťmi. Předkládaná práce vychází ze snahy o sumarizaci dosavadních zjištění a o rozšíření odborných poznatků v oblasti psychologie týkající se dospělých, kteří zažili školní šikanu v dětství. Důraz je kladen zejména na dopady ovlivňující další fungování jedince ve společnosti a strategii zvládání z pohledu vnitřních a vnějších zdrojů.

Práce je rozdělena do dvou vzájemně se doplňujících částí složených z jednotlivých kapitol a podkapitol. Teoretická část se zabývá bližší specifikací problematiky školní šikany a pohledu na šikanu jako součást skupinových procesů. Vztahy mezi účastníky šikany jsou rozpracovány v kontextu skupinové dynamiky šikanování. Samotné kapitoly jsou věnovány psychologickým aspektům oběti, následkům a dopadu šikany v dětství na život oběti v dospělosti včetně diagnostiky a léčby šikany. Součástí je zmapování dosavadních poznatků a výzkumů k uvedené problematice. Navazující empirická část je zpracována formou případové studie se všemi jejími náležitostmi, metodologickými aspekty a interpretací dat.

Cílem předkládané diplomové práce je vytvořit kvalitativní studii mapující zkušenosti dospělých osob, které v dětství zažily šikanu ve školním prostředí, a jak se tyto zážitky promítly do jejich dospělosti. Jedná se o sondu do života jedinců s touto specifickou životní zkušeností, která by mohla přispět k bližšímu poznání, nakolik šikana ovlivnila jejich další fungování ve společnosti, strategie zvládání a vliv šikany v dětství na pozdější psychické a tělesné zdraví. Snahou bylo tedy zjistit, jak šikana v dětství ovlivnila jejich vnitřní život, sebepojetí, vztah k druhým, zda se u nich objevuje něco specifického, co je případně pro oběti společné.

Získané poznatky se mohou stát zdrojem hlubšího poznání a objasnění spojitosti zážitků se šikanou v dětství a potížemi s psychologickým přizpůsobením v dospělosti. Hodnota zjištěných skutečností spočívá také v tom, že byla sdělována samotnými oběťmi šikany prezentující vlastní zkušenost. Zjištěná fakta mohou zprostředkovat posun v úhlu pohledu široké veřejnosti na téma šikany a mohou podpořit celospolečenské úsilí o snížení výskytu šikany a uvědomění si dalekosáhlých následků tohoto jevu. Význam a aktuálnost sledované problematiky je možné spatřovat i ve využitelnosti poznatků v rámci psychologické poradenské praxe.

# I. TEORETICKÁ ČÁST



## 1. Šikana ve školním prostředí

Šikana ve školním prostředí se stala předmětem systematického a intenzivního zkoumání až koncem šedesátých let dvacátého století ve Skandinávii poté, co tři malí chlapci spáchali v důsledku šikany sebevraždu. Norský profesor Olweus, autor publikace *Aggression in the schools (Bullies and Whipping Boys)*, definoval šikanu jako problém, který vážně ohrožuje psychický a morální vývoj dětí (Olweus, 1978). Od konce osmdesátých let dvacátého století se začaly objevovat výzkumné studie a publikace týkající se školní šikany také v Americe, Velké Británii, Austrálii, Japonsku, Holandsku a Kanadě (Říčan, 1995).

V České republice se do roku 1989 o šikaně příliš nemluvilo, toto téma bylo považováno za tabu a zároveň se proklamovalo, že k takovému chování na školách nedochází. Pojem šikana zavedl pražský psychiatr Příhoda, který jako první u nás před listopadem 1989 promluvil o tom, co se dělo v socialistické armádě mezi „bažanty“ a „mazáky“ (Říčan, 1995). Z důvodu potlačování významu této problematiky nejsou k dispozici žádné celorepublikové průzkumy. Průlom nastal až po roce 1989, kdy se začalo o šikaně otevřeně mluvit i psát. Psycholog Říčan ve své výzkumné práci z roku 1994 dokládá, že 18 % žáků pátých a šestých tříd v pražských školách je šikanováno (Říčan, 1994).

V druhé polovině roku 2001 proběhl v České republice celonárodní výzkum výskytu šikanování na základních školách. Z výsledků vyplynulo, že obětí šikany se stalo přibližně 41% žáků (Havlínová, & Kolář, 2001).

V roce 2013 bylo zjištěno 9,4 % viktimizovaných respondentů z celkového počtu 504 dotazovaných žáků 6. ročníků základních škol (Janošová, Kollerová, & Zábrodská, 2014).

Dolejš a Orel (2017) ve své publikaci uvádějí výsledky výzkumu realizovaného ve Zlínském a Moravskoslezském kraji. Výzkumný soubor tvořilo celkem 1 020 žáků náhodně vybraných základních škol a gymnázií Zlínského kraje a 1 398 žáků Moravskoslezského kraje. Bylo zjištěno, že jak ve Zlínském (12,38 %), tak i v Moravskoslezském kraji (13,68 %) se nachází více těch, kteří byli středem ubližování, než je tomu v populaci. Verbální agresi musí snášet 21 % adolescentů, a to v obou sledovaných krajích.

Závažnost šikany potvrzují také statistiky Linky bezpečí (2019), z jejíž výroční zprávy vyplývá, že v roce 2018 se na ni s tématem šikany obrátilo 2 182 dětí, což ve srovnání

s rokem 2017 činí nárůst o 25 %. Svědků šikany, kteří volali kvůli svému kamarádovi, bylo zhruba 100. Poslední výroční zpráva České školní inspekce (2019) také zaznamenala nárůst počtu případů šikany. Potvrdilo ji 38 % základních škol.

Současné studie týkající se šikany se zaměřují především na individuální charakteristiky šikanujících a šikanovaných dětí, jejich rodinné prostředí, názory a postoje. Sleduje se šikanování z hlediska vývojové skupiny, vlivu následků šikanování na vývoj osobnosti a účinnost různých způsobů intervence (Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa, & Dědová, 2016).

Řada odborných článků, publikací a výzkumů dokládá, že oběti šikany čelí zvýšenému riziku negativních následků (Vindourek, King, & Merianos, 2016; Brewer, Meckley-Brewer, & Stinson, 2017; Bucchianeri, Gowe, Mcorris, & Eisenberg, 2016). Z pohledu dospělých je sledována šikana v dětství jako predisponující faktor pro psychické problémy v dospělosti (Takizawa, Maugham, & Arseneault, 2014).

## 1.1. Teoretická východiska šikany

### Definice pojmu šikana

Slovo šikana má svůj etymologický původ ve francouzském slově „*chicane*“, což znamená zlomyslné obtěžování, sužování a pronásledování. Anglický pojem „*bullying*“ se pojí s šikanováním jako zvláštním druhem agresivního jednání (Hartl, & Hartlová, 2010). Šikana je ze strany odborníků vymezována následujícími hlavními znaky: **úmysl ublížit druhému, útočníkem může být jedinec nebo skupina, incidenty jsou opakované, nepoměr sil** (Parry & Carrington, 1997; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Ttofi, Farrington, & Baldry, 2011; Olweus, 2010).

Orpinas a Horne (2006) ve své publikaci upozorňují na nutnost rozlišovat v souvislosti s tématem šikany pojmy jako „*violence*“ (násilí), „*bullying*“ (šikana) a „*agression*“ (agresivita).

Světová zdravotnická organizace (World Health Organisation, WHO) definuje násilí jako záměrné užívání fyzické síly nebo moci, vyhrožování jimi nebo jejich uskutečnění vůči jedinci či komunitě. Takové jednání může způsobit zranění, smrt, psychickou újmu nebo deprivaci (Krug, Mercy, Dalhberg, & Zwi, 2002).

Podstatou agrese je takové jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě (Coie, & Dodge, 1998). Za rozhodující považujeme přímý záměr, anebo povědomí útočníka, že svým jednáním druhého poškodí (Janošová et al., 2016).

Lovaš (1998) chápe šikanu jako záměrné a nevyprovokované agresivní jednání a považuje ji za jeden ze tří základních typů agrese.

Termín „*bullying*“ (šikana) lze považovat za podmnožinu pojmu agrese (Orpinas & Horne, 2006).

## 1.2. Co je a není šikanování

Šikana je pojem, který je v dnešní době poměrně dost nadužívaný, ale také často nesprávně používán. Pro účely naší práce je nezbytné jasně definovat, co z odborného hlediska považujeme za šikanu a co nikoli. Od šikany je důležité odlišit škádlení, které můžeme vymezit jako autentickou zábavu pro všechny zúčastněné, role vítěze a poraženého se situačně střídají a aktéři dokáží včas přestat, jakmile vycítí, že toto jednání považuje protistrana za nepříjemné (Janošová et al., 2016). Ve školní praxi se někdy můžeme setkat s bagatelizováním projevů šikany ze strany pedagogů nebo rodičů agresora a jejich zaměňováním právě za projevy škádlení.

Z dostupných literárních zdrojů nás nejvíce oslovil **trojrozměrný praktický pohled** na šikanování, jehož autorem je Kolář (2011), který hovoří o šikanování jako o **nemocném chování**, ale zároveň i jako o zvláštním druhu **závislosti**, která vykazuje svou specifickou vnitřní dynamiku a současně jako o **onemocnění vztahů ve skupině**. Tyto tři vzájemně se doplňující pohledy umožňují porozumění šikanování jako vícerozměrnému jevu. Chování označované jako šikanování můžeme tedy vidět jako **nemocné chování**, které vykazuje hlavní (vnější) rysy – jeden nebo více žáků úmyslně, opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci. Lze také popsat konkrétní formy agrese a manipulace (fyzická agrese a používání zbraní, slovní agrese a zastrašování, krádeže, manipulace, násilné a manipulativní příkazy). Šikanování jako **závislost** doslova vystihuje vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí. Bez agresora by nebyla oběť a bez oběti agresor. Následkem může být extrémní forma závislosti vedoucí k identifikaci s agresorem, kdy ho oběť považuje za svého kamaráda a obdivuje ho.

Tuto paradoxní reakci oběti vysvětluje i takzvaný **stockholmský syndrom** jako citovou vazbu mezi zajatcem a jeho vězňem, pokud zajetí trvá dost dlouho a zahrnuje emočně vypjaté situace (Hartl & Hartlová, 2010).

Šikánování není pouze záležitostí mezi agresorem a obětí, ale děje se v kontextu vztahů konkrétní skupiny. Proto bývá označováno jako **porucha vztahů ve skupině** (Kolář, 2011).

### **Sociokognitivní a sociokulturní přístup ke školní šikaně**

Většina současných poznatků o školní šikaně vychází z klasického sociokognitivního přístupu, který se zaměřuje hlavně na individuální charakteristiky jednotlivých aktérů šikany. Hlavním představitelem tohoto přístupu je norský profesor Olweus. Cílem tohoto klasického přístupu k výzkumu šikany je co nejpřesněji popsat realitu, tedy definovat jaké osobnostní vlastnosti mají agresor, oběti, jaké je jejich rodinné zázemí, případně jaká je motivace přihlížejících zasáhnout ve prospěch obětí. Tento přístup je velice rozšířený a podporovaný školami, pedagogy i státem. Kritici ovšem upozorňují na jeho přílišnou individualizaci. Proklamují, že uvedené pojetí může vést k zjednodušujícímu názoru, že šikana a její řešení spočívá primárně v individuálních charakteristikách agresorů, obětí a ve vztazích mezi nimi (Janošová et al., 2016).

Na druhé straně sociokulturní přístup poukazuje na klíčovou roli sociálních a kulturních zdrojů školní šikany a předpokládá, že šikana je proces utvářený v rámci mezilidských interakcí (Janošová, Kollerová, Zábrodská et al., 2016).

Haramus a Kaikkonen (2008) uvádí, že každá nově vzniklá skupina, tedy i školní třída, si musí určit kritéria, na základě kterých bude přijímat nové členy, rozdělovat moc, odměny a určovat status jednotlivců. Zastánci sociokulturního přístupu přicházejí se zajímavou myšlenkou, že by šikana neměla být spojována s problémovými dětmi. Z jejich pohledu se totiž šikany dopouštějí „normální“ děti v rámci běžných skupinových procesů, tedy přijímání a vylučování vrstevníků. A právě normalita šikany, by mohla být příčinou jejího častého výskytu (Janošová et al., 2016).

### **1.3. Šikana jako součást skupinových procesů**

Šikana ve třídě může sloužit jako nástroj, kterým si děti udržují hranice mezi skupinami označené jako „my“ a „ti ostatní“. Tam jsou zařazeni ti, kteří nesplňují požadavky na členství. Z tohoto pohledu může šikana splňovat sociální funkce jako začleňování do

kolektivu, udržování mocenské pozice, spojenectví a udržování skupinové hodnoty (Říčan, 1995). Za klíčový faktor ovšem v tomto teoretickém vymezení považujeme pomoc dětem vytvořit takové skupinové klima, ve kterém je možné jejich sociální potřeby naplnit pozitivním způsobem a šikana není nevyhnutelná.

Pohled na šikanu jako součást skupinových procesů je rozvíjen zejména ve Skandinávii. Thornberg (2011) realizoval výzkum, který zkoumal roli kolektivu při šíření stigmatu šikanovaného dítěte. Zjištěná fakta potvrdila, že stanovení odlišnosti je kolektivním procesem, při kterém si například třídní skupina stanoví kritéria členství a své klíčové normy a hodnoty. Pokud tato kritéria dítě nesplňuje (nevlastní mobilní telefon nebo v šatníku postrádá nejnovější módní trendy), ostatní děti mají tendenci vnímat šikanu jako nevyhnutelnou reakci na tyto odlišnosti. Šikanované děti se mohou od skupinových norem lišit v takových detailech, které jsou pro pedagogy snadno přehlédnutelné. Například se šikanované dítě směje vtípům ve špatnou dobu. Šikana je tedy jakýmsi společenským rituálem, pomocí kterého původci šikany potvrzují sdílenou normalitu.

Za důležité považujeme dodat tvrzení Koláře (2011), ve kterém zdůrazňuje roli kolektivu při udržování šikany. Děti se vzájemně podporují v kritice, nepřátelství vůči šikanovanému dítěti a společně hledají důvody, proč je pro dítě tak těžké se z šikany vymanit. I kdyby se mu podařilo cokoliv změnit, kolektiv této změně stejně aktivně brání, protože vymezování proti oběti jim dává určitou identitu.

Zaujal nás výklad teorie sociálního vyloučení, jež koncipovala Søndergaardová (2012). Dle autorčina pojetí jsou děti závislé na začlenění do sociální skupiny a obávají se vyčlenění. Jakékoliv ohrožení vlastního začlenění vede k úzkosti. Děti touží být součástí pevné pozice v třídním kolektivu, která jim dává pocit uznání, hodnoty a smysluplnosti. Riziko vyloučení ovšem hrozí i dobře začleněným dětem, proto není možné se úzkosti z vyloučení zbavit. Podle autorky může být úzkost redukována tím, že se děti podílejí na vyloučení druhých dětí, a tím si dočasně zaručí vlastní členství ve skupině. Kolektivy, v rámci kterých je hodně nepřátelských skupinek mají tendenci inklinovat k vysoké míře úzkosti. Děti, které do tohoto kolektivu vstoupí, jsou nuceny identifikovat se s některými soupeřícími skupinkami a tím se vymezit vůči druhým. Dítě, které projeví slabost, se může snadno stát obětí šikany. Atmosféra v takových kolektivech je plná agrese a úzkosti. Děti se vzájemně zesměšňují, soupeří proti sobě a posuzují se. V této fázi již dochází k posunu od úzkosti ze sociálního vyloučení k sociální panice, kdy děti ztrácejí soucit se šikanovaným spolužákem a snaží se kontaktu s ním vyhnout. Z perspektivy dětí může

šikana sloužit jako forma zábavy, která přispívá k pocitu vzájemnosti a společné kontroly nad děním, stejně jako vzdor vůči pedagogovi. Je zajímavé, že právě tyto kolektivní funkce šikany bránily ostatním dětem zastat se oběti šikany, aby tím nenarušily pocit třídní solidarity (Søndergaard, 2012).

#### 1.4. Skupinová dynamika šikanování

Jak již vyplynulo z předcházejících kapitol, šikana se vždy odehrává v kontextu nějaké sociální struktury, v našem případě sociální skupiny, tedy školní třídy. Pro potřeby výzkumné části naší práce je potřeba porozumět zákonitostem skupinové dynamiky šikanování a faktorům vývoje šikany ve skupině. V následujících odstavcích budeme vycházet z práce Koláře (1997), který předkládá obecné schéma zrodu a vývoje šikanování, které reflektuje zákonitosti skupinové dynamiky. Jeho model považujeme za unikátní, neboť ve světě nejsou známa stádia šikany a často se ani nepracuje s pravými formami šikanování.

Kolář ve svém modelu ukazuje, jak se s jednotlivými stupni šikanování proměňují vztahy členů skupiny k normám, hodnotám a postojům k šikaně. Šikanování připodobňuje šikanování k nemocnému, čili patologickému chování. Snaha léčit celé skupiny nakažené virem šikanování ho přiměla stanovit pětistupňové schéma, které zachycuje negativní proces, kterým jsou vážně narušeny vztahy mezi členy skupiny. Tento proces je pravým opakem budování komunity, jejímž cílem je bezpečné soužití a přijetí osobních a individuálních rozdílů. Za nejvážnější podobu šikanování je označen pátý stupeň připomínající „fašistickou tonalitu“. Zdravou komunitu označuje jako „skupinovou demokracii“ (Kolář, 1997, 36).

Názory typu „v naší škole šikana rozhodně není“, „to by se v našem fotbalovém klubu nemohlo stát“, jsou bohužel často zcestné. Šikanování se může objevit téměř v každé skupině a podmínky jeho vzniku mohou být naprosto běžné a nenápadné.

V každé třídní skupině se dříve nebo později objeví jednotlivci, kteří nejsou příliš oblíbení nebo vlivní a pokud se při tradičním způsobu výuky cíleně nepracuje se vztahy mezi žáky, tito jednotlivci se mohou stát oběťmi šikanování.

První stupeň šikanování je označován jako **ostrakismus**. Jedná se o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se šikanované dítě necítí dobře, je neuznávané, neoblíbené.

Ostatní žáci ho odmítají, pomlouvají, nebaví se s ním, dělají mu naschvály. Šikanování má v tomto stádiu zárodečnou podobu s rizikem dalšího negativního vývoje.

Ostrakismus může přerůst do dalšího vývojového stádia, které bývá označováno jako **fyzická agrese a přitvrzování manipulace**. Za určitých podmínek, které v třídní skupině probíhají jako například v situacích zvýšeného napětí, když jsou žáci delší dobu spolu na výletě, jsou-li ve skupině agresivní asociální jedinci, se manipulace vůči ostrakizovanému jedinci přitvrzuje a přidávají se prvky fyzické agrese. Zda tento stav přeroste do dalšího stádia, záleží na míře pozitivního zaměření skupiny, a postojích žáků k šikanovanému spolužákovi. V případě, že ve skupině existují přátelské vztahy, soudržnost, a pozitivní morální hodnoty, za předpokladu, že žáci mají negativní postoj k násilí, pokusy o šikanu se neseťkají s naplněním.

Za klíčový moment v šikanování můžeme považovat třetí stádium – **vytvoření jádra**, kdy skupinka agresorů šikanuje svou oběť již systematicky. Momentem, který může zastavit tento negativní vývoj je formace pozitivní podskupiny zabraňující činnosti „úderného jádra“ (Kolář, 1997, 35). Ta se ovšem nemusí vůbec vytvořit.

Ve čtvrtém stupni již **většina přijímá normy agresorů**, které se stávají nepsaným zákonem. Tlak ve skupině je natolik silný, že málokdo se mu dokáže postavit. Tento stav můžeme přirovnat k vytvoření jakési alternativní identity, která je zcela poplatná vůdcům. Postoje pedagogů nejsou brány na zřetel. Mírní a ukáznění žáci se v tomto stádiu dokáží chovat krutě, aktivně se účastní týrání spolužáka a prožívají jisté uspokojení z uplatnění moci vůči slabším.

V posledním, pátém stádiu šikanování, jsou normy agresorů přijaty a respektovány všemi nebo téměř všemi spolužáky a dochází k **plnému nastolení totalitní ideologie šikanování**. Násilí, často i brutální, se stává normou a do šikanování se zapojují i přihlížející. Popisovaný stav je příznačný pro vězeňské či vojenské prostředí a výchovné ústavy pro mládež. V mírnější formě se může vyskytovat také ve školách (Kolář, 1997).

## 2. Účastníci šikany

Pokud se ve třídě objeví šikana, dítě se ocitne v jedné z následujících rolí: agresora, oběti nebo přihlížejícího – „mlčící většina“ nebo „zastávce“ (Kolář, 2001). Jedná se tedy o aktéry šikany. Pod pojmem iniciátor šikanování rozumíme žáka, který šikanování vyvolává, podněcuje. Nejčastěji se v literatuře setkáváme s pomy „aggressor“ – agresor (útočník, žák, který v konečném důsledku šikanuje) a „victim“ – oběť (žák, který je šikanovaný). Mezi nejvýznamnější rizikové faktory pro nastartování šikany patří osobnostní charakteristiky agresorů a obětí a jejich vzájemný vztah (Olweus, 1994; Kolář, 2001).

### Trojúhelník vzájemné závislosti

Pro hlubší pochopení vztahu mezi agresorem a obětí jsme se inspirovali „trojúhelníkem vzájemné závislosti“ (Stephen & Karpman, 2014). Jedná se o Karpmannův model, který vychází z Berneho transakční analýzy a pojetí lidských vztahů a komunikačních her (Berne, 2011). Hrou zde není myšlena zábava, ale emoční transakce, kdy jde o zisk, moc a emoční převahu. Jeden z vrcholů trojúhelníku závislosti je označován jako Oběť, druhý se nazývá Pronásledovatel a třetí Zachránce. Jde tedy o tři druhy rolí, komunikačně vztahových pozic či prožívaných vztahových zkušeností. Vzájemná závislost rolí spočívá v tom, že zmíněné role nejsou oddělené, neexistují samy o sobě, ale jsou ve vzájemné interakci a závislosti. Potřebují se navzájem, aby mohly existovat. V pozadí jejich neuvědomovaného chování je motivace k udržení těchto vazeb a rolí. Nemůže být agresor bez oběti a oběť bez agresora. Role oběti zahrnuje pocity bezmoci, bezradnosti, nespravedlnosti, nízké sebedůvěry a potlačování zlosti. Oběť má pocit, že nemůže využít svou energii k aktivní změně. Je to „slabá“ bytost, lítostivá, nešťastná a pasivní. Může v druhých vyvolávat pocit viny, ale i dráždí, rozčiluje a vyvolává hněv. Vedlejším přínosem role oběti může být upoutání pozornosti, soucitu, lítosti, péče a podpory. Pronásledovatel reprezentuje prožitky z potřeby ovládat, vychovávat, mít moc, kontrolu, pravdu. Je povýšený, autoritářský a budí strach. Může být krutý a bezcitný. Vyvolává i zášť, odpor, zlost a touhu po odvetě. Role zachránce má potřebu někomu pomáhat a to především oběti. Je laskavý a altruistický (Stephen & Karpman, 2014).

Vztahy mezi rolemi v trojúhelníku jsou dynamické a různě rychle dochází k jejich výměně. Kromě vztahové manipulace zde probíhá emoční rivalita a potřeba moci a ambivalence, to



znamená, že nemohou žít ani spolu a ani bez sebe. Zažívají frustraci i uspokojení, moc i bezmoc (Petitcollin, 2008).

Petitcollin (2008) popisuje, že někteří lidé díky opakovaným negativním zážitkům v roli oběti ustrnou, a jiní, kteří v sobě naleznou více síly, se z role oběti přesunou do pozice pronásledovatele. Začnou využívat svou energii na to, aby se obětí stal někdo jiný a oni si udrželi moc.

### **Genderový aspekt**

Na poli zkoumání šikany je bezesporu zajímavým hlediskem genderový aspekt. Šikana mezi dívkami mívá na rozdíl od chlapců podobu pomlouvání, intrik, zesměšňování. Odehrává se i v blízkých a kamarádských vztazích. Šikanované dívky bývají na svých dívčích agresorkách citově závislé a považují je za dobré kamarádky. Chlapci nešikanují nikoho, kdo by jim byl vztahově blízký. Jistým druhem je i inter-genderová šikana mezi dívkami a chlapci, která mívá erotický podtext. Nejčastěji se objevuje na druhém stupni základních škol. Tato forma neodpovídá kritériím pro šikanu, ale chlapci, kteří se takovým způsobem chovají k dívkám, se poměrně často také dostávají do role agresora v šikaně (Říčan, & Janošová, 2010).

Dle zjištění Yubero et al. (2007) jsou nadměrně citlivé a uzavřené děti, u kterých se vyskytují femininní vlastnosti, ohroženy šikanou více než ostatní děti. Naopak děti, jež disponují maskulinními či instrumentálními vlastnostmi se dovedou ve skupině rychle prosadit a častěji se dostávají do role agresorů. Ovšem děti, které jsou schopné reflexe vlastních citů i „maskulinního“ sebeprosazení v rámci třídy, se stávají agresory i oběťmi méně často.

## **2.1. Osobnostní charakteristiky agresora**

V rámci třídní skupiny je agresor ten „silný“, dle Říčana (1995) umí svůj strach skrývat, i před sebou samotným a zneužívat strachu druhých. Dokáže reagovat „silně“ i při psychické zátěži. V konfliktech potlačuje nejistotu a bývá rovněž fyzicky zdatný. Lze u něj zachytit nereflektovaná krutost a silná touha po moci.

Agresor se bezohledně prosazuje a má nedostatek morálního citění. Bývá egocentrický s kladným vztahem k projevům agrese (Vaníčková, 2002; Miller, & Lowen, 2012; Swearer, Espelase, & Napolitano, 2009).

Kolář (2001) ve shodě s Urlychovou (2003) rozlišují tři typy agresorů a iniciátorů šikany:

**Agresor prvního typu** je hrubý, primitivní, impulzivní s narušeným vztahem k autoritě. Páchá trestnou činnost. Šikanuje tvrdě, nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, cíleně zastrašuje ostatní. V rodinné anamnéze se vyskytuje agrese ze strany rodičů.

**Agresor druhého typu** bývá považován za velmi slušného, kultivovaného, zvýšeně úzkostného. Může se projevovat sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu. Jeho násilí a mučení je rafinované, cílené a děje se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků.

**Třetí typ agresora** nese označení „srandista“. Je optimistický, dobrodružný, s vysokou sebedůvěrou, nezřídka oblíbený a vlivný. Šikanuje pro pobavení sebe a ostatních (Kolář, 2001; Urlychová, 2003).

K zajímavému výsledku dospěla ve své dizertační práci (Šimegová, 2007), která věnovala pozornost problému rozdílu v osobnostních charakteristikách žáků, kteří šikanovali své spolužáky a nešikanujících vrstevníků. Předpokladem bylo, že u agresorů budou hodnoty osobnostních dimenzí jako spontánní agresivita a reaktivní agresivita (vzrušivost) vyšší, než je jejich norma v populaci. Z výsledků vyplynulo, že agresori nejsou agresivnějšími jednotlivci než jejich vrstevníci. U agresorů se neprokázalo statisticky významné zvýšení míry spontánní a reaktivní agresivity. Autorka dále předpokládala, že žáci, kteří se prosazují v kolektivu fyzickou silou, bývají neoblíbení, spolužáci je nemají rádi a bojí se jich. Výsledky výzkumu však tento fakt částečně vyvrátily. V některých případech jim spolužáci projevovali náklonnost a obdiv tím, že je volili v sociometrickém dotazníku.

Některým žákům projevy agresora imponují, stávají se jeho obdivovateli, napodobují ho nebo se s ním identifikují. Zároveň by chtěli patřit do skupiny agresorem uznávaných žáků a tím částečně získat moc, kterou agresor disponuje. Vztah spolužáků k šikanujícím žákům bývá ambivalentní (Říčan, 1995).

## **2.2. Osobnostní charakteristiky oběti**

Vymezit oběť šikany je poměrně složité, neboť se jí může stát prakticky kdokoliv. Téměř každá skupina je schopna si najít oběť a kritéria výběru jsou rozmanitá. Šikana může hrozit dítěti, které přijde jako nové do již zaběhnutého kolektivu nebo má nějakou přednost, například výborný prospěch a je považováno „za šprta“. Terčem šikany se stávají také děti s nějakým handicapem, případně ze sociálně slabších rodin. V jistém slova smyslu se

každý člověk něčím liší a agresor si může vybrat jako záminku cokoliv (Janošová et al., 2016).

Přesto dle Koláře (2001) existují typické oběti, které jsou opakovaně šikanovány. Tito jedinci často neumí skrývat strach ani využívat strach druhých. Bývají agresory přitahováni pro svou viditelnou bojácnost a zranitelnost. Znatelná je i jejich slabá reaktivita v zátěžových situacích. Ve střetech propadají panice, ztrácejí hlavu a jsou sebekritičtí. Děti, které přitahují násilí, nemusí být fyzicky slabé nebo mít handicap. Někdy se může stát obětí i fyzicky zdatný chlapec, který je však psychicky bezbranný.

Dle Říčana (1995) je oběť z pohledu psychických vlastností tichá, plachá a citlivá. Na šikádlení a útoky reaguje tak, že se stáhne a ustoupí. Mívá nízké sebevědomí, sklon pociťovat zahanbení. Považuje se za hloupou a nezajímavou osobnost pro ostatní. Často se podřizuje agresorovi.

Obětí se často stává dítě, které je osamělé, bez kamarádů a má problém zařadit se do kolektivu. Část obětí šikany může provokovat agresi svým útočným chováním, které dráždí ostatní, např. slovním nebo fyzickým dorážením. Zvláštní skupinu tvoří oběti, které jsou současně také agresory (Losey, 2011).

Zvýšené riziko šikanování se objevuje u dětí s hyperaktivitou a s poruchou pozornosti ADHD, se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysortografie) nebo u dětí s opožděným duševním vývojem (Říčan, 1995).

### **2.3. Svědci šikany**

Šikana není jen záležitostí hlavních aktérů, agresora a oběti, ale její podstata se nachází v tom, co se děje ve skupině jako celku. Abychom jí dokázali porozumět, je nutné prozkoumat, jaký vztah k ní má celý kolektiv. Tlak skupinových norem má tendenci vést k závislému, nesvobodnému jednání, tedy ke konformitě. Podstata šikany spočívá v tom, že se jedinec podrobí nátlaku skupiny. Existuje tedy konflikt mezi myšlením jednotlivce a nátlakem skupiny. Nátlak se může odehrávat nenápadně. Už jenom vědomí vlastního názoru, který je rozdílný od názoru skupiny, působí nátlak. Ten může pramenit z obav, že se dítě liší od skupiny, „nedrží s nimi krok“ (Kolář, 1997). Vycházíme z otázky, proč se ostatní spolužáci připojují k šikanování? Důvodem může být příkaz ze strany agresora, nebo snaha jen zkusit, jen to, co dělali všichni ostatní. Drtivá většina lidí je schopna splnit

rozkaz autority, i když to způsobí oběti utrpení. Milgram ve své knize *Obedience to Authority*, uvádí, že v historii bylo spácháno mnoho krutých činů ve jménu poslušnosti. Tuto myšlenku demonstroval i v rámci svého známého experimentu, kdy 65 % z testovaných dobrovolníků podlehl nátlaku autority vědce a pouštělo do testovaných osob elektrický proud (Milgram, 2009).

Neradi bychom v rámci této podkapitoly opomněli „zastánce obětí“. Jedná se o žáky, kteří se ujímají své role přirozeně, bez jakéhokoli pověřování, a často i s úspěchem. Můžeme je definovat již v počáteční fázi šikany, kdy se postaví proti agresorům a šikanu zastaví, nebo alespoň zabrání její eskalaci. Pokročilé fáze šikany se projevují ve třídách, kde zachránci chybí nebo selhali. Zvláště patrné je to v tradičním modelu pedagogického procesu, kde rozhodujícím činitelem je učitel a nejsou dostatečně ovlivňovány vztahové konstelace ve třídě (Říčan & Janošová, 2010).

## **2.4. Osobnost pedagoga**

V uvedeném kontextu považujeme za přínosné uvést, jak se šikanou ve školní třídě souvisí osobnost pedagoga a jeho pedagogický přístup k žákům. Z našeho pohledu poměrně významně. Z psychologických aspektů je důležité zmínit učitelův postoj k šikaně. Ten by měl vyplývat z jeho chování a být přímo vyjádřený jako odsuzující, neboť lhostejnost a přehlížení může šikanu udržovat a nepřímou podporovat. Stejně jako povýšené a zesměšňující chování pedagoga směrem k žákovi, může takový přístup vytvořit určitý negativní postoj ostatních přihlížejících vůči spolužákovi a být zdrojem šikany. Podle zjištění Tattuma (1993), pokud učitelé nereflektují svůj postoj vůči šikaně, mohou do jisté míry sdílet averzi dětí vůči oběti nebo projevovat sympatii s agresory. Učitelé mohou také pociťovat strach ze selhání, a proto tento problém bagatelizují a přehlížejí, neboť se domnívají, že pokud by se v jejich třídě šikana objevila, byli by špatnými pedagogy. Šikanu mohou také nevědomky podporovat osobnostně nevyzrálí učitelé, kteří mají problémy sami se sebou a nejsou schopni ve třídě vytvořit atmosféru spolupráce, vstřícnosti, porozumění a soucitu (Říčan, 1995).

S osobností pedagoga souvisí i styl vedení třídy. Rizikové faktory pro vznik a vývoj šikany se mnohem častěji objevují v rámci autokratického pedagogického působení s jednostrannou komunikací, bez důrazu na spolupráci mezi žáky a vytváření pozitivních vztahů mezi nimi. V rámci takového přístupu pedagog nepracuje se skupinovou

dynamikou třídy, tedy se vztahy ve třídě, interakcí mezi žáky atd. Naopak demokratický styl vedení navozuje přátelské vztahy, kooperaci, a zvyšuje kreativitu. Další možností vedení je liberální styl, který je typický značnou volností. Liberální třídní učitel se vzdává své pozice, která se tak stává nejasnou. Od žáků vyžaduje samostatnost a uplatnění svých schopností, což je v reálné praxi dost náročné. Třídní učitel by se měl snažit ovlivňovat konstelace ve třídě tak, aby podpořil párové vztahy mezi dětmi prosociálně orientovanými, potenciálními zastánci a dětmi izolovanými, plachými, hendikepovanými, tedy potenciálními oběťmi šikany (Říčan, & Janošová, 2010).

### 3. Psychologické aspekty oběti

Na pojem oběť můžeme pohlížet z několika úhlů pohledu, záleží na tom, v jaké společenské oblasti se pohybujeme. Hartl a Hartlová (2010) uvádějí, že anglický výraz *victim* (z lat. *victima*) je používán pro označení osob, které se staly oběťmi trestných činů, násilí nebo byly jinak zneužity. Tento termín je užíván převážně v právním jazyce.

Ačkoliv šikana jako taková nenaplňuje skutkovou podstatu trestného činu, některé z jejich projevů mohou tyto parametry splňovat, jako například omezování osobní svobody, vydírání, přestupky proti občanskému soužití (vyhrožování, újma na zdraví nebo smrt). V krajním případě může jít i o úmyslné ublížení na zdraví (Vágnerová, et al. 2009).

Vágnerová pohlíží na oběť jako na „*fyzickou osobu, která trestným činem utrpěla újmu na životě, zdraví, majetku nebo jiných právech*“ (Vágnerová, 1996, 56).

Otázkou viktimizace se zabývá i hlubinná psychologie, a to konkrétně v jungiánském výkladu, kdy jsou nepříjemné osobnostní charakteristiky, představy, a sklony vytěsňeny, zvláště ty, které byly v důsledku výchovy a v průběhu socializace odmítnuty. Stávají se tak součástí **osobního stínu**. Nepříjemné obsahy jsou následně projikovány na osoby, které se staly oběťmi negativního hodnocení druhých. To, co agresora na oběti dráždí, mohou být právě jeho vlastní stínové charakteristiky. Na druhé straně některé oběti však mají tendenci identifikovat se s nepříjemnými stínovými obsahy druhých (Janošová et al., 2016).

#### 3.1. Postavení šikanovaného žáka ve třídě

Nejčastější projevy šikany ve školní třídě jsou psychické, jako například posměch, vyčleňování z kolektivu, pomluvy, obtěžování. Výskyt šikany většinou vrcholí na druhém stupni základní školy. U chlapců se může jednat i o fyzické útoky, dívky spíše využívají vztahových forem, jako například pomluvy nebo intriky (Kolář, 2011). V souvislosti s šikanou hovoříme také o „*vnější viktimizaci*“, což jsou opakující se útoky, kdy agresor potvrzuje, že je dotčený obětí (Thornberg, 2013, 315). Toto potvrzení sebou nese stigmatizaci a sociální vyčlenění. Posměch a znevažování oběti ji staví do pozice někoho, kdo je jiný než ostatní. Z toho často plynou otázky šikanovaných žáků: Co je na mě špatně? Tyto děti se často cítí jako nežádoucí a potýkají se s přehlížením ze strany spolužáků (Thornberg, 2013).

Janošová et al. (2016) upozorňují na zajímavou skutečnost týkající se svědků šikany. Spolužáci přestávají vnímat to, že je oběti šikany ubližováno. Nejedná se o nízkou míru empatie, ale spíš o strategii jak se vyhnout vlastnímu ohrožení. Agresoři získávají z reakce přihlízející většiny potvrzení svého jednání a oběti se cítí zcela opuštěné.

### **3.2. Šikanující oběti**

Role oběti šikany a zároveň agresora může být pro mnohé nepochopitelným spojením, ale ve školní praxi se jedná o poměrně častý jev. Tito žáci touží po tom, někam v rámci školního kolektivu patřit. Snaží se zavděčit agresorům, ačkoliv musí z jejich strany snášet posměch a odmítání. Zároveň se přidávají na jejich stranu a šikanují jiného žáka, aby se oni sami nestali obětí. Děti, které se potýkají s dlouhodobými poruchami chování, emocionálními nebo vývojovými problémy jsou častěji zapojeni do šikanování jiných a ocitají se tak v roli agresora i oběti (Van Cleave, & Davis, 2006).

Žáci, kteří sami byli obětí šikany a zároveň šikanují, mají většinou málo přátel, kteří by se jich zastali, posluhují agresorům a touží někam patřit (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Salmivalli, 2010). Nemají dostatečnou kontrolu nad svými emocemi a chováním. Svou impulsivitou často spolužáky iritují a setkávají se s nevolí či agresí (Tupý, 2011; Janošová, 2011). Tyto děti také vykazují kognitivní nedostatky, které se týkají vyhodnocení sociálních situací a náhledu na vlastní chování. Většinou se nedokáží na své chování podívat očima druhé strany konfliktu. Jejich nízká pozice ve třídě se také odráží v jejich nízké sebeúctě (Janošová et al., 2016).

Šikanující oběti jsou v rámci třídního kolektivu odmítány a často prožívají hněv a bezmoc. Vyrušování a neustálé provokace používají tito jedinci jako způsob, jak na sebe upozornit, aby nebyli přehlíženi. Učitelé i spolužáci na ně pohlížejí kriticky a považují je za příčinu všech problémů (Janošová et al., 2016). U těchto dětí se mnohem častěji objevují psychické problémy, zejména úzkostné a depresivní stavy (Nansel et al., 2001; Reijntjes et al., 2011).

Kolář (2011) uvádí, že na první pohled odpovídá chování šikanujících obětí spíš profilu agresorů a provokatérů, kteří si začínají a pak nesou následky. Oni sami se však cítí jako oběti agrese druhých a existuje zde riziko, že i samotní učitelé a ostatní dospělí s nimi budou jednat jako s agresory.

### 3.3. Oběť dyadické šikany

Některá školní kamarádství se vyznačují asymetrickým vztahem mezi žáky, jenž může vyústit v šikanu v dyádě (ve dvojici). Asymetrií je myšlena výrazná dominance jednoho dítěte a závislost druhého na něm, až na úroveň nedůstojného zneužívání či šikanování. Jedná se o jev, který většinou nepřeroste v otevřenější konflikt nebo problém v rámci školy a ani mimo ni, přesto však nese znaky šikanování. Tato dvojice je většinou tvořena osobami stejného pohlaví, tedy dvě dívky nebo dva chlapci, přičemž navenek se tito jeví jako dobří a nerozluční přátelé (Vacek, 2008).

Blízké přátelství je u adolescentních dívek jednou z nejsilnějších sociálních potřeb (Dellasega, & Nixon, 2003). Mnohé dospívající dívky, ale i chlapci na začátku dospívání raději strpí ponižování od své kamarádky nebo kamaráda, než by o takový vztah přišli. Tato forma šikany se odehrává mimo zraky potencionálních svědků a její agresivně manipulativní podstata se ukáže až při dlouhodobějším pozorování (Janošová, 2011).

Vacek (2008) uvádí, že dlouhodobě prožívané deformované chování v asymetrickém párovém vztahu se přenáší jako navyklý vzorec chování do dalších párových (partnerských) vztahů a to buď v dominantně agresivní, anebo defenzivně submisivní poloze.



## 4. Následky šikanování u oběti

Šikana představuje stresující zážitek, který může mít chronický průběh a dlouhodobě eskalovat. Jedná se o komplexní jev, který je ovlivněn osobnostními vlastnostmi, rysy chování jedince, četností a druhem šikany. Ačkoliv se některé děti mohou stát obětí šikany již v předškolním věku, prevalence vzájemného týrání je nejvyšší kolem 12. roku, v pozdní adolescenci se výskyt opět snižuje (Sandoval et al., 2014).

Dle Koláře (2011) jsou škody způsobené šikanou skryté, protože všichni přímí i nepřímí účastníci z různých pohnutek brání jejímu odhalení. Patrné je to hlavně v počátečních stádiích šikany. Baštecká a Goldman (2001) poukazují na skutečnost, že šikana představuje dlouhodobý stres a to bez ohledu na to, zda se jedná o formu psychickou nebo fyzickou. Stres ovlivňuje, jakým způsobem člověk vnímá ohrožení, vlastní zdroje a v průběhu času může dojít i k modifikaci jedincova způsobu chování. Negativními důsledky šikanování netrpí jen oběť, ale zasahuje také další okruh osob, jimiž jsou zpravidla rodiče, pedagogové, vedení školy, a ostatní žáci ve škole (Kolář, 2011; Sarzosa, & Urzua, 2013). Negativní důsledky šikanování se týkají také agresorů, kteří mohou pokračovat v nátlakovém přístupu k druhým i v dospělosti (Kumpulainen, 2008).

U obětí šikany se objevuje zvýšený nárůst pravděpodobnosti výskytu duševních poruch a potíží jak v dětství, tak i v dospělosti. Jedná se zejména o deprese, úzkostné poruchy, sebepoškozování, sebevražedné myšlenky, psychózy a somatické obtíže (Sandoval et al., 2014).

To, že šikana může být prediktorem projevů úzkosti, smutku, bolestí břicha a hlavy, dokládají výsledky norské studie, jejíž výzkumný soubor čítal 419 dětí prvního až desátého ročníku a jež se zabývala četností vrstevnické šikany uváděné žáky, rodiči a učiteli. Více než jedno ze čtyř dětí uvádělo zážitek smutku, bolesti břicha nebo bolesti hlavy „často“ nebo „vždy“ a 17 % uvádělo podobnou frekvenci úzkosti (Lohre et al., 2011). Spojitost mezi šikanováním a psychosomatickými problémy potvrdila také studie, kterou vypracovali Gini a Pozzoli (2013).

### **Oběti počátečních stádií šikany**

Následky u obětí počátečních stádií šikany bývají nenápadné, ale přesto závažné. Ostrakizovaní žáci jsou dlouhodobě frustrováni, školní docházku mají spojenou s trvalým

strachem a jejich vztah ke škole bývá negativní, případně se škole vyhýbají (Vidourek et al., 2016; Brewer et al., 2017). Mívají také zhoršený prospěch a mohou i opakovat ročník (Nakamoto, & Schwartz, 2010).

Kolář (2011) uvádí, že trvalý emoční tlak a tzv. subtilní násilí (izolace, zesměšňování, nadávání, ponižování) narušují osobnostní vývoj daného dítěte. Dochází k přetížení adaptačních mechanismů organismu a vyčerpání nervové soustavy, což má za následek rozvoj neurózy a psychosomatických potíží. U obětí se často vyskytuje nepozornost při vyučování, zhoršení prospěchu, únik do nemoci, záškoláctví, poruchy sebehodnocení a narušené sebepojetí, celková nejistota a stále přítomný strach.

### **Oběti pokročilých stádií šikany**

V pokročilých stádiích šikany jsou následky velmi závažné a promítají se do celého života oběti. Často se u ní objeví silné psychosomatické potíže jako například únava, nevolnost, bolest hlavy, břicha, zad, somatické záchvaty. Oběť může trpět poruchami spánku a nočními děsy. Následky nejbrutálnější šikany se podobají projevům syndromu vyhlazovacích táborů, oběti trpí poruchou přizpůsobivosti a vývoje osobnosti (Kolář, 2011).

### **Šikana a sebevražedné myšlenky**

Šikana je nesmírně bolestivým zážitkem. Bohužel nejsou ani ojedinělé případy mladých lidí, kteří spáchali sebevraždu po tom, co byli šikanováni. A právě vztah mezi šikanou a sebevraždou nebo tendencí k sebevražedným myšlenkám a sebevražednému chování se stal předmětem zájmu odborné veřejnosti a zkoumání.

Vážné problémy ve škole a šikana patří mezi významné rizikové faktory suicidálního chování (Carli et al., 2014). Mladiství, kteří byli součástí šikany ať už v roli agresora nebo oběti vykazovali větší pravděpodobnost k suicidálním pokusům. Sebevražedné tendence nejvíc souvisí s osobami, které zažily obě strany šikany, tedy jako oběť i jako agresor. U heterosexuální mládeže, která byla šikanována, jsou projevy nízké sebeúcty a deprese jedním z faktorů, které přispívají k sebevražedným myšlenkám a chování (Holt et al., 2015).

## **4.1. Faktory ovlivňující psychické následky šikany**

Janošová et al. (2016) uvádí, že to, do jaké míry ovlivní šikana život žáka, a nakolik se s ní dokáže vypořádat, je dáno různými okolnostmi, které se týkají následujících oblastí:

- **Závažnost šikany.** Její délka, četnost, intenzita, ale také podpora oběti ze strany spolužáků.
- **Širší sociální kontext šikany,** který je dán postojem učitelů ke konkrétnímu případu šikany, podpora ze strany rodičů, ale i počet agresorů a obětí.
- **Osobnost šikanujících a šikanovaných.** To znamená jaká je úroveň sociálních dovedností, morální vyspělosti, teorie mysli, ale také schopnost ovládat emoce i chování, případně motiv šikany, emoční stabilita a zranitelnost šikanovaného (Janošová et al., 2016).

Dle Klineové a Levina (2012) patří mezi významné faktory ovlivňující psychické následky šikany vztahy s vrstevníky a rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází.

Zajímavé výsledky přinesla studie (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010) čítající 7 481 dětí z 356 školních tříd ve věku 10 – 12 let. Cílem bylo zjistit, zda jsou ve třídě žáci, kteří se obětí šikany zastávají. Většina obětí (72,3 %) měla alespoň jednoho obránce. U těchto žáků se šikana objevovala méně často a měli lepší postavení v rámci třídy.

Kvalita rodinných vztahů hraje podstatnou roli v tom, jak závažný bude dopad šikany a jak bude dítě traumatizované. Bez ohledu na to, že právě z rodinného prostředí si přinášejí agresori, ale i oběti zkušenost s necitlivou výchovou nebo přímo s agresí. Ve výchově šikanovaných dětí se často vyskytuje nadměrná protektivita, ale zároveň prvky nátlaku (Janošová et al., 2016).

## 4.2. Proces vnitřní viktimizace

Proces vnitřní viktimizace se týká změn v myšlení a prožívání žáka, který byl šikanován. Dochází ke změnám jeho chování, a pokud šikana dále pokračuje, přijmou šikanovaní žáci identitu oběti a svým jednáním i prožíváním tuto roli naplňují (Thornberg, 2012).

Viktimizovaný žák má pocit, že mezi ostatní nezapadá, snaží se izolovat od agresorů a uzavírá se do sebe. Může také působit emočně nezaujatě. Tyto děti o sobě pochybují a obviňují sebe sama. V další fázi se snaží u sebe hledat nějakou příčinu, kvůli které jsou vyčleňovány. I když dojde z nějakého důvodu k ukončení šikany a vnější viktimizace skončí, ta vnitřní ještě nějakou dobu přetrvává. Může trvat i několik let, než tato bolestivá zkušenost přestane ovlivňovat pocity a názory oběti o sobě a druhých (Janošová et al., 2016).

### 4.3. Psychická traumatizace jako důsledek šikany

Šikana patří bezesporu mezi traumatizující zážitky a v jejím důsledku může dojít k rozvoji posttraumatické stresové poruchy (Janošová et al., 2016).

Posttraumatickou stresovou poruchou (posttraumatic stress disorder, PTSD) označujeme duševní poruchu, která ovlivňuje lidské chování a emotivitu. Může se objevit v jakémkoliv věku a v různé míře ovlivňuje život postižených. Doprovází jí úzkost, deprese, nespavost, přehnané úlekové reakce a přecitlivělost (Vizinová & Preiss, 1999).

Traumatizovaní žáci bývají ve třídě hůř přijímáni. Obtížně získávají kamarády, cítí se izolovaní a nepřijímání. Nedokáží se přizpůsobit požadavkům skupiny jako většina ostatních a komunikace s nimi je z různých důvodů nesnadná (Janošová et al., 2016).

Děti, které zažily trauma, jsou častěji šikanované nebo se stávají součástí šikany. V některých případech se u dětí v důsledku prožitého traumatu rozvinou sociální a interpersonální potíže a mohou se častěji stát terčem šikany (Sack, 2014).

Na základě výzkumu, který provedli vědci z univerzity v Oslu, byla prokázána souvislost mezi frekvencí vystavení šikaně a symptomy PTSD. Výzkumný soubor činil 963 žáků 8. a 9. ročníků. Chlapci byli dvakrát častěji vystavení šikanování než dívky. Průměrná hladina symptomů PTSD stejně jako symptomy klinického výskytu byly pro dívky vyšší. 27,6 % chlapců a 40,5 % dívek mělo skóre v klinickém rozmezí. Vystavení šikaně je tedy potencionálně rizikovým faktorem pro symptomy PTSD (Idsoe, Dyregrov, & Idsoe, 2014).

S psychickým traumatem se také pojí riziko **transgeneračního přenosu**. Rodiče, kteří se sami nevyrovnali s vlastním traumatem, mohou jednat s dítětem takovým způsobem, který vede k přenosu traumatu. V jednání rodičů bývá patrná nadměrná vzrušivost, přílišné stažení, disociace a pocity beznaděje a bezmoci (Janošová et al., 2016).

### 4.4. Posttraumatický rozvoj a resilience

V odborné literatuře je posttraumatický rozvoj (posttraumatic growth, PTG) definován jako „významná pozitivní změna v jedincově kognitivním a emočním životě, která může mít i své vnější projevy ve změně jedincova chování. Rozvojem se rozumí taková změna, při níž

*se jedinec dostává nad svou dosavadní úroveň adaptace, psychologického fungování a chápání života“ (Tedeschi, Parková & Calhoun, 1998, 3, in Mareš, 2012).*

Posttraumatický růst můžeme chápat jako schopnost vydržet a zvládnout vysoce stresující události, jedná se tedy o kvalitativní změnu ve fungování daného člověka. Neznamená to návrat k původnímu stavu před traumatem, ale překročení hranic dosavadního psychického fungování a adaptace (Tedeschi, Parková, & Calhoun, 1998, in Slezáčková, & Sobotková 2017).

Pod pojmem resilience chápeme schopnost zvládnout situaci, kdy jsme konfrontováni s výrazně nepříznivými okolnostmi (Šolcová, 2009). Způsob vyrovnání se s traumatem je do značné míry ovlivněn úrovní podpory ze strany blízkého okolí, ať už rodiny, přátel nebo spolužáků. Jedná se o stupeň, v jakém děti vnímají svůj sociální kontext, nakolik své okolí vnímají jako podpůrné a přijímající nebo naopak inhibující. Nezáměr okolí, ať už ze strany školy nebo rodiny, může kognitivní proces zpracování traumatu narušovat, brzdit nebo zesílit intruzivní myšlenky a riziko deprese (Calhoun, & Tedeschi, 2000).

Jsou lidé, kteří mají přirozenou tendenci snadněji se vypořádat s životními těžkostmi a jiní zase naopak. Dospělí, kteří si nesou traumatický zážitek školní šikany, jsou více náchylní k sebeobviňování, záchvatům paniky, úzkostem, podceňování se. Těžce přijímají kritiku, jsou submisivnější a hůře si udrží práci. Mívají problémy v udržení sociálních vztahů, mohou mít problémy s ovládním svých emocí. Důsledky školní šikany na život oběti v dospělosti mohou být zmírněny, pokud dítě a následně dospělý člověk v jiných životních oblastech jako je například rodina, zájmové kroužky, práce atd. zažívá pocity lásky, přijetí, sounáležitosti a úspěchu. Šikana v dětství může mít vliv na další fungování člověka ve společnosti s mnoha důsledky (Janošová et al., 2016).

## **5. Dopad šikany v dětství na život oběti v dospělosti**

Šikana neovlivňuje život jen v dětství, ale má dlouhodobý přesah i do dospělosti. Dle studie Takizawy et al. (2014) u dospělých, kteří zažili v dětství šikanu, se její vliv objevoval i 40 let po prožité šikaně. Byly zaznamenány zvýšené psychické obtíže a sebevražedné myšlenky. Studie potvrdila souvislost mezi šikanováním v dětství a nedostatkem sociálních vztahů, výskytem ekonomických problémů a zhoršenou kvalitou života ve věku 50 let.

Ve studii, kterou provedli Crozier a Skliopidou (2002) se ukázalo, že dvě třetiny z 220 dospělých, kteří byli požádáni, aby si vzpomněli na dobu, kdy chodili na základní školu, si vybavili vzpomínky na své vystavení posměchu nebo hanlivým poznámkám. Respondenti zažívali pocity strachu, hanby a viny (Crozier, & Skliopidou, 2002).

Několik výzkumů potvrzuje, že šikana v dětství a dospívání, může mít dlouhodobé negativní důsledky pro psychické zdraví, včetně zvýšeného rizika vzniku deprese, úzkosti, posttraumatické stresové poruchy a problémů v mezilidských vztazích (Hawker, & Boulton, 2000; Rivers, 2004; Jantzer, Hoover, & Narloch, 2006; Sesar, Barišić, Pandža, & Dodajet, 2012).

Copeland a jeho kolegové (2013) zkoumali, zda je šikana v dětství predisponujícím faktorem pro psychiatrické poruchy v dospělosti. Do studie bylo zařazeno 1 420 respondentů, kteří byli hodnoceni čtyři až šestkrát ve věku od 9 do 16 let. Následně byli rozděleni do kategorií označených jako agresori, oběti, zároveň agresori i oběti nebo ani jedna z výše jmenovaných. Výsledky ukázaly, že děti a mladiství, kteří byli šikanováni, mají zvýšené riziko rozvoje řady psychiatrických obtíží jako je panická porucha, deprese, nízké sebevědomí, poruchy příjmu potravy atd. Šikanující dívky, které byly zároveň oběťmi, vykazovaly v dospělosti zvýšené riziko deprese, panické poruchy a agorafobie. U mužů byla prokázána zvýšená míra suicidality. Ve skupině agresorů bylo prokázáno zvýšené riziko rozvoje antisociální poruchy osobnosti.

### **5.1. Vztah k sobě a druhým**

Jedna z otázek, která nás zajímá v rámci výzkumné části je, co si oběti šikany myslely v dospělosti o sobě a o druhých. Z dlouhodobého hlediska se oběti šikany potýkají

s negativním sebepojetím a mohou považovat chování druhých za nepřátelské, což může být důsledkem jejich předchozí traumatizace. Častá je u nich zvýšená nedůvěra vůči lidem a podezřívavost. Mohou trpět obavou z posměchu a pocitu odlišnosti od druhých, což vede k vyhýbání se partnerským a přátelským vztahům. Na jednu stranu touží po srdečném kontaktu s druhými, ale zároveň se obávají dalšího zranění (Janošová et al., 2016). Dle Vágnerové (2004) si někteří traumatizovaní lidé mohou vytvářet nadměrnou závislost ve vztahu s druhými.

## **5.2. Vliv šikany na pozdější fyzické a psychické obtíže v dospělosti**

Studie zkoumající vliv šikany na fyzické obtíže v dospělosti se shodují, že oběti vykazují vyšší riziko poškození tělesného zdraví a šikana přispívá k předčasnému stárnutí (Sandoval et al., 2014).

U dětí, které zažívaly šikanu je zvýšené riziko kardiovaskulárních onemocnění v dospělosti. Tito lidé jsou také mnohem více ohroženi rozvojem psychosomatického onemocnění, jako je například astma, alergie, porucha trávení, porucha spánku nebo bolesti hlavy. V důsledku vysoké hladiny stresových hormonů v krvi může docházet ke zvýšenému krevnímu tlaku (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010).

Ze studie (Mamun, O'Callaghan, Williams, & Najman, 2013) vyplývá, že dospívající muži a ženy, kteří byli obětmi šikany, měli vyšší index tělesné hmotnosti BMI a trpěli obezitou. Výzkumu se zúčastnilo 1 694 probandů (50 % mužů a 50 % žen), kteří absolvovali studii Mater – University of Queensland Study of Pregnancy (MUSP) a ve 14 letech uvedli, že se stali obětmi šikany. Následně byli ve 21 letech somaticky vyšetřeni. Závěry této studie dokládají, že jak dospívající muži, tak i dospívající ženy, kteří byli v minulosti šikanováni, mají statisticky významně vyšší BMI a riziko obezity ve srovnání s těmi, kteří se s šikanou nesetkali.

Dle Sandoval et al. (2014) prozatím nebyly objasněny mechanismy, které se podílejí na působení šikany na fyzické a psychické zdraví. Autoři většina prací jsou toho názoru, že psychopatologie je spíše následkem než příčinou šikany. Pokud šikana trvá dlouho, mají oběti pocit neschopnosti z toho, že ji nedokážou zastavit. Tento stav se odráží v jejich sebevědomí a následně v rozvoji deprese a úzkosti.

## **Depresivní poruchy**

Slovo deprese se stalo součástí běžného hovorového jazyka a většinou označuje smutnou náladu. Patická deprese, kterou mohou zažívat lidé, kteří si prošli šikanováním, se od smutku liší. Je intenzivnější, trvá delší dobu a brání adaptaci k životním okolnostem. Projevuje se v celkovém prožívání a chování jedince, který zažívá pocity smutku, sebeobviňování, méněcennosti, únavy a ztráty energie. Neustále se opakuje koloběh myšlenek ohledně vlastní bezvýznamnosti, nedůstojnosti, bezsmyslnosti a touhy někam utéct, což často vede k suicidálním pokusům (Praško, 2012).

Mnoho výzkumných studií realizovaných u dospívající populace z různých zemí a v různých fázích vývoje dospívajících potvrdilo souvislost mezi šikanou a depresí (Brunstein Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Carlyle, & Steinman, 2007; Fitzpatrick, Dulin, & Piko, 2010) a mezi šikanováním a sebevraždou (Brunstein Klomek et al, 2007; Kim, Koh, & Leventhal, 2005).

Psychiatrická diagnóza může být rizikovým faktorem pro různé druhy viktimizace mezi dětmi a dospívajícími. A právě děti s psychiatrickou diagnózou jsou více ohroženy šikanou než děti, které psychiatrickou diagnózu nemají stanovenou (Cuevas, Finkelhor, Turner, & Ormrod, 2007).

Sourander et al. (2009) zjistili, že u žen (nikoli však u mužů) může být šikana prediktorem psychiatrické hospitalizace s následnou indikací antidepresiv, anxiolytik a antipsychotik. Závěry o genderových rozdílech ve vztahu mezi šikanou a depresí jsou protichůdné. Šikana zvyšuje riziko deprese u chlapců a deprese je rizikovým faktorem pro pozdější viktimizaci u dívek (Kaltiala-Heino, Fröjd, & Marttunen, 2010), ale jiné studie naznačily, u dívek souvislost mezi šikanou a následnou depresí nebo sebepoškozováním (Brunstein-Klomek et al., 2009; Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001).

## **Úzkostné poruchy**

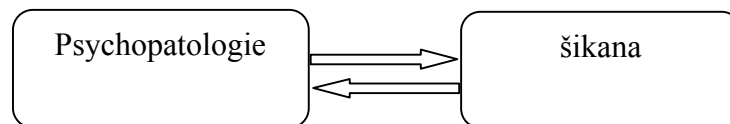
Úzkostné poruchy patří mezi nejčastější psychické onemocnění. Vyznačují se záchvatovitými nebo kontinuálně fluktujícími stavy, při kterých se bez vazby na reálné nebezpečí objevují tělesné a psychické projevy úzkosti nebo strachu. Problém nastává tam, kde se úzkosti či strach objevují příliš často, trvají příliš dlouho a se silnou intenzitou. Oběti šikany během útoků prožívají strach o svůj život, obavy ze zranění, výsměchu a možných následků. Pacienti většinou nepřicházejí k lékaři pro samotnou úzkost, ale psychosomatické příznaky, které ji doprovázejí (Praško, & Laňková, 2006).



### 5.3. Mechanismy vlivu šikany na pozdější psychické zdraví

Dosavadní výzkumné studie zatím zcela jasně neobjasnily, které mechanismy se podílejí na vlivu šikany na pozdější psychické a tělesné zdraví. Školní šikana a psychopatologie se totiž mohou vzájemně ovlivňovat a to tak, že psychopatologie může být příčinou budoucí šikany a stejně tak šikana může vést k budoucí psychopatologii jak znázorňuje obr.1 (Sandoval et al., 2014).

Obr. 1. Vzájemná souvislost mezi psychopatií a šikanou



Dle výzkumných studií existují důkazy, že předchozí deprese může predikovat následné obtěžování formou šikany. Ve studii Fekkes a kolegů (2006), se šikana objevila jako předchůdce deprese, ale právě deprese a úzkost byly prediktory následné šikany (Fekkes, Pijpers Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhoorick, 2006). Vzájemnou souvislost mezi depresí a šikanou taktéž potvrdili (Sweeting, West, & Young, 2008).

## **6. KBT terapie u dospělých pacientů pomáhající vyrovnat se s prožitou šikanou**

Primárními obtížemi, s nimiž pacienti přicházejí do KBT terapie, bývají úzkostné, úzkostně depresivní, neurotické a fobické problémy, často provázené různými psychosomatickými potížemi. Klienti si v některých případech ani neuvědomují možnou souvislost s dětskou šikanou a je na odborníkovi, aby se v rámci terapie zeptal (Sandoval et al., 2014).

V případě KBT skupinové terapie je jednou z technik psaní životopisu, které pacientům pomáhá uvědomit si zážitky, které se podílely na vzniku postojů, které souvisí s jejich potížemi. Lépe pak pochopí pozadí vzniku vlastních problémů. Pro mnohé pacienty je sdělování vlastního životního příběhu i expozicí, protože se obávají toho, co si o nich budou myslet druzí. Může to mít spojitost s tím, co už jednou zažili. V případě šikany se jim například spolužáci smáli, odsoudili je nebo jimi pohrdali (Pešek, Praško, & Štípek, 2013).

Pokud terapeut zjistí, že byl pacient v dětství nebo v adolescenci šikanován, je důležité ujasnit si, jaký význam tomu klient sám přikládá (Jsem neschopný. Můžu si za to sám. Nemám žádnou hodnotu pro druhé. Jsem odlišný.). Je poměrně těžké říct, nakolik šikana souvisí se současnými problémy, ale na druhou stranu lze podle typických situací a typického kognitivního zpracování o souvislosti uvažovat. Typické situace se mohou projevat v kolektivu, při setkání s dominantní osobou a většinou následuje kognitivní zpracování typu (Budou se mi smát. Ponižovat mě. Nepatřím mezi ně). Terapeut by měl dále zjistit, co si klient v době, kdy byl šikanován myslel o sobě (Jsem divný, slabý, neschopný) a o druhých (Jsou zlí, zákešní. Nebudou o mě stát) a zda se podobné postoje k sobě i druhým neobjevují i v některých situacích v dospělosti (Sandoval et al., 2014).

KBT přístup vychází z předpokladu, že u většiny psychických problémů dojde ke zlepšení tím, že se identifikují a změní chybné a porušené představy, myšlenky a chování. Pacienti trpící depresí mají sklon vysvětlovat si všechna fakta ve svůj neprospěch. Úzkostní lidé mají tendenci hledět do budoucnosti s obavami. Dospělí, kteří prožili šikano, mívají nízké sebevědomí a chybný postoj k sobě. KBT terapie učí klienty rozpoznávat a měnit nezdravé zvyky v myšlení, což se pak pozitivně odrazí v jejich chování (Barkowski et al., 2016).

## **6.1. Kognitivní restrukturalizace automatických negativních myšlenek**

Kognitivní restrukturalizace je základní technikou KBT terapie sloužící ke zpracování myšlenek, které souvisí se vzpomínkami na zážitky šikany a současnými událostmi, které tyto automatické negativní myšlenky spouštějí. Tyto negativní myšlenky a s nimi spojené emoce, tělesné reakce a chování se často objevují i během skupinové terapie. Klient je ze strany terapeuta veden, aby si pomocí řízeného objevování své vlastní, někdy potlačované myšlenky uvědomil. Pacienti si vedou písemné záznamy svých negativních a adaptivnějších myšlenek a postojů, které následně s terapeutem a skupinou diskutují (Kamarádová, Praško, & Látalová, 2015).

Klienti, kteří zažili šikanu, se typicky zabírají opakujícími se myšlenkami, v nichž znehodnocují sebe sama. Často se u nich objevují představy o tom, že jsou trapní, neschopní. Nežádka se též obávají reakcí a jednání druhých osob, domnívají se, že je znemožní nebo poníží. Prostřednictvím kognitivní restrukturalizace se klient učí hledat reálný pohled na své myšlenky a postoje a hodnotit interpersonální situace přiměřeněji a nevyhýbat se situacím, které považuje za přehnaně ohrožující (Sandoval et al., 2014).

## **6.2. Identifikace jádrových schémat**

Jádrová schémata jsou vnitřní přesvědčení člověka o sobě samém. Dysfunkční jádrová schémata se výrazně podílejí na automatických negativních myšlenkách a tím i na rozvoji psychických obtíží jako jsou například úzkosti. Pro zmírnění nadměrných obav a negativního postoje k sobě je potřebné pracovat s celkovým sebepojetím a pohledem na druhé. Zápis práce s jádrovým schématem obsahuje tabulka č. 1, kdy terapeut prostřednictvím techniky „padajícího šípku“, hledá s klientem jádrové schéma a následně vyváženější sebepojetí (Kamarádová, & Praško, 2015).

Tab. 1 Práce s jádrovým schématem, které souvisí se šikanou

Dotazy terapeuta	Odpovědi klienta
Automatická negativní myšlenka:	Když začnu mluvit, budou se na mě dívat jako na neschopného, budou se mi smát a znevažovat mě.
Induktivní otázka: Co to o mě znamená?	Že jsem neschopný něco říct a všichni to vidí.
Co to obecně o mně znamená? Jaký jsem?	Jsem neschopný a pro druhé nepřijatelný.
Co automatická myšlenka znamená o druhých?	Schválně si mě vychutnají a budu terčem posměchu.
Co to znamená obecně o druhých lidech? Jací jsou?	Druzí jsou zlí a nelítostní a pohrdají těmi slabšími.
Jak tento postoj vznikl?	Ve škole se mi vždycky spolužáci smáli, když jsem stál před tabulí, nemohl jsem mluvit, potil jsem se a třásl.
Mám nějaké argumenty, které svědčí proti postoji k sobě (od dětství do současnosti)?	Byl jsem dobrý v matematice, vyhrál několik matematických olympiád, dostal jsem se na gympl, tam mě spolužáci brali, našel jsem si hodnou ženu a práci, která mě baví. Mám několik přátel, kteří mě přijímají.
O čem svědčí tyto argumenty?	Nejsem neschopný ani nepřijatelný, jen v některých situacích mívám tento dojem. Řada lidí mě přijímá.

### 6.3. Přepis traumatické události v imaginaci

Jednou z možností, jak pracovat s traumatickým zážitkem šikany, který může vyvolávat neklid a často se v reminiscencích vracet v doprovodu výrazného distresu, je jeho přepis v imaginaci. V kognitivně behaviorální terapii se hovoří o reskripci traumatu. Principem tohoto přepisu je postupné zpracování prožitého traumatického zážitku v imaginaci tak, aby následně došlo ke změně jeho vnitřního významu a emočního zpracování (Kamarádová et al., 2015).

Terapeutický postup se skládá z následujících kroků:

- vytvoření terapeutické atmosféry (bezpečí a kontrola, přijetí, ocenění);

- popis bolestných zážitků;
- exprese negativních emocí k agresorům, nebo osobám, které neuměly klienta ochránit;
- vyjádření potřeby dítěte k důležité dospělé osobě;
- zážitek lepšího konce v imaginaci (přepis příběhu);
- celkové zklidnění.

Úkolem terapeuta je pomoci pacientovi znovu si projít vzpomínky na stresující událost a zároveň vyjádřit příslušný afektivní prožitek, který je následně přepracován tak, aby byl jeho dopad méně bolestný (Pešek et al., 2013).

V praxi terapeut vysvětlí pacientovi, že se budou společně vracet k nepříjemným zážitkům spojených se šikanou a budou hledat způsob, jak se s nimi v současné době vyrovnat, aby se nevracely v reminiscencích a neovlivňovaly klientovo prožívání a chování v současných situacích. Terapeut předá pacientovi kontrolu nad průběhem této techniky s tím, že může kdykoliv z imaginace vystoupit. V případě silného emočního doprovodu je možné proces imaginace přerušit a zrelaxovat se prostřednictvím řízeného dýchání. Následně je pacient vyzván, aby popsal jednu konkrétní bolestnou situaci, která je spojená se šikanou, včetně emocí, chování, reakcí svědků. Poté klient hledá ochránce, který by mu v situaci pomohl, kdyby tam byl. Může to být například učitel, kamarád nebo rodič. Klient přepisuje původní událost prostřednictvím situace s ochráncem. V závěru dochází k reflexi, probírání zážitků a posílení imaginativního zvládnutí situace (Kamarádová et al., 2015).

#### **6.4. Nácvik komunikačních dovedností**

Lidé, kteří zažili šikanu, se potřebují naučit vyjadřovat své potřeby a požadavky bez toho, aby se obávali výsměchu nebo odmítnutí. Komunikační dovednosti jsou v rámci terapie nacvičovány pomocí hraní rolí a mezi hlavní témata patří poskytování a přijímání kritiky, odmítnutí nebo přijímání komplimentů (Sandoval et al., 2014).

## 7. Problematika následků šikany v současných výzkumech

Systematickému zkoumání vlivu šikany prožité v dětství na život oběti v dospělosti byla dosud věnována velká pozornost a to především v zahraničních studiích. Vycházeli jsme z výzkumů publikovaných v letech 1980 – 2018, ze zdrojů uveřejněných v databázích EBSCO, PsycINFO a MEDLINE. Naším cílem ani ambicí nebylo provádět absolutní výčet doposud provedených výzkumných šetření, které se věnovala problematice šikany a jejího dopadu na život v dospělosti, jako spíš zmapovat témata, která byla předmětem zájmu vědeckého zkoumání.

Podstatná část výzkumných prací poukazuje na to, že **šikana není neškodným fenoménem, ale rozsáhlým a vážným problémem**, který musí být řešen (Espelage, & Swearer, 2003; Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993). Výzkumy zabývající se šikanou proběhly v USA, Austrálii, Kanadě, Evropě, Japonsku a tímto problémem se zabývají výzkumní pracovníci, pedagogové a zákonodárci (Bauman, & Del Rio, 2006). Šikana má negativní dopad na oběť, agresora a školní klima (Berthold & Hoover, 2000; Olweus, 2004; Payne & Gottfredson, 2004).

Co se týče **míry prevalence šikany**, zde se výzkumné studie liší. Nansel et al. (2011) provedl v USA národní průzkum studentů veřejných a soukromých škol (6. – 10. ročník). Výzkumu se zúčastnilo 15 686 studentů a z výsledků vyplynulo, že 29,9 % studentů bylo šikanováno. 13 % bylo v roli agresorů, 10,6 % v roli oběti a 6,3 % v roli agresora i oběti. Podle Americké psychologické asociace (2011) 70 % studentů středních škol zažilo šikanu, 20 – 40 % bylo součástí šikany nebo přímo šikanovalo, 5 – 15 % jsou chronické oběti a 7 – 12 % jsou chroničtí agresori. Další studie dokládají, že 30 % všech dětí a 84 % dětí se zdravotním postižením zažilo nějakou formu šikany (Batsche, & Knoff, 1994). V roce 2015 proběhl v USA výzkum, do kterého byli zapojeni studenti 12 – 18 let. Z výsledků vyplývá, že 21 % studentů bylo ve škole šikanováno, 13 % bylo uráženo a zesměšňováno, 12 % bylo předmětem pomluv, 5 % bylo fyzicky napadeno. Ve stejném průzkumu 4 % studentů zažilo ohrožení, 3 % studentů byla nucena dělat věci proti své vůli a 2 % uvedla poškození pověsti. Pouze 36 % studentů šikanu ohlásilo, 64 % se nikomu nesvěřilo. Analýza studentů z 19 zemí (s nízkým a středním příjmem), kteří se účastnili studie Global Health School Students (GSHS) potvrdila, že 34,2 % studentů bylo v posledním měsíci

šikanováno, 55,6 % bylo v roli oběti 1 – 2 dny a 7,9 % bylo v roli oběti všech 30 dní za poslední měsíc (Petrosino, Guckenburg, DeVoe, & Hanson, 2010).

Dalším tematickým okruhem řady prací je vliv šikany na psychické a fyzické zdraví v dospělosti. Oběti šikany mají zvýšené riziko rozvoje deprese a úzkosti v dospělosti (O'Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009; Sesar et al., 2012).

Závěry mnoha výzkumů také poukazují na zjištění, že děti a mladiství, kteří jsou obětí šikany, mají významně **zvýšené riziko pro rozvoj řady psychických problémů** jako například deprese, sociální úzkost, nízké sebevědomí, poruchy příjmu potravy nebo posttraumatická stresová porucha (Juvonen, & Nishina, 2000; Esterberg, Goulding, & Walker, 2010; Paquette, & Underwood, 1999; Prinstein, Boergers, & Vernberg., 2001). Další, z často zkoumaných otázek je, **zda šikana ovlivňuje suicidalitu** nejen v dětském věku, ale i v dospělosti. Oběti šikany mohou trpět nízkým sebevědomím, mají méně přátel a mohou se u nich rozvinout sebevražedné myšlenky a tendence (Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez, & Robertson, 2003; Roeger, Allison, Korossy-Horwood, Eckert, & Goldney, 2010). Studenti, kteří zažili šikanu, jsou dvakrát více vystaveni riziku pokusu o sebevraždu než ostatní studenti, kteří šikanu nezažili. Studie rizikového chování mládeže (YRBS) potvrdila, že u 17,7 % studentů ve školním věku došlo k pokusu o sebevraždu. Deprese, násilné chování a zneužívání návykových látek patří mezi nejvíce zprostředkovaných faktorů mezi šikanou a sebevraždou (Kann et al., 2013).

Výsledky výzkumů také poukazují na **souvislost mezi šikanou a poruchami chování**. Může se objevit vyšší riziko užívání drog, případně u chlapců, kteří šikanovali, se zvyšuje riziko pozdější trestné činnosti (Vaughn et al., 2010; Kumpulainen, 2008).

Několik studií také potvrzuje, že **šikana má vliv na nižší ekonomický status** (Takizawa et al., 2014; Wolke, Copeland, Angold, & Costello, 2013). Ovšem zda je to dáno tím, že ekonomický status obětí může být nižší již před šikanou, potvrzeno nebylo. Dalším vysvětlením může být skutečnost, že narušení sociálního fungování negativně ovlivňuje schopnost dlouhodobějšího vzdělávání a docházky do zaměstnání, čímž se může snižovat ekonomický status jedinců (Sandoval et al., 2014).

Na základě výsledků výzkumů se ukázalo, že šikana v dětství má negativní dopad na **schopnost začlenění se do kolektivu a navazování vztahů** (Gini, & Pozzoli, 2013).

Všem zájemcům o problematiku šikany lze doporučit nejen prostudování výše zmíněných studií, ale také sledování aktualit na webových stránkách Americké psychologické asociace, případně výzkumy publikované na webových stránkách Researchgate.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **8. Metodologický rámec výzkumu**

Školní šikana představuje v životě oběti traumatickou událost, která ji může provázet po zbytek života. Řada dospělých je schopná si i po létech vybavit vzpomínky na školní šikanu, ať už byli dotyční v roli agresora, svědka nebo oběti. Problematika školní šikany a jejích následků v dospělosti je předmětem řady vědeckých studií, a to zejména v oblasti psychologie, psychiatrie a sociologie. Ze studia poznatků týkajících se uvedené problematiky, které vycházejí z kvalitativně i kvantitativně zaměřených výzkumů, je zřejmé, že publikované studie (např. Sesar et al., 2012; Esplage, & Swearer, 2003) se soustředí především na prevalenci šikany, individuální charakteristiky šikanujících a šikanovaných dětí, jejich rodinné prostředí a postoje. Sledována bývá šikana z hlediska vývoje skupiny a následků na rozvoj osobnosti. Problematika psychických a somatických dopadů šikany na život oběti v dospělosti byla dosud předmětem poměrně velkého počtu zahraničních studií (např. (Juvonen, & Nishina, 2000; Esterberg et al., 2010; Paquette, & Underwood, 1999; Prinstein et al., 2001), z nichž většina byla realizována a aktuálně probíhá v USA a skandinávských zemích. V České republice je výzkumů zaměřených na dopad školní šikany na život v dospělosti poměrně málo, chybí studie specializující se na naše kulturní prostředí a místní populaci. Na základě studia rozsáhlého množství zahraniční odborné literatury (např. O'Brennan, et al., 2009; Sesar et al., 2012) a materiálů mapujících realizované studie se empirická část předkládané práce soustředí na otázky ohledně způsobů vnímání, prožívání a vyrovnávání se se školní šikanou v dospělosti. Primární snahou je rozšíření poznatků v dané oblasti a přispět tak k hlubšímu poznání fenoménu šikany v dětství a jejích následků na další fungování oběti v dospělosti. Znalost specifických projevů v rámci zkoumaných souvislostí u dospělých, kteří zažili šikanu v dětství, může posloužit k objasnění spojitosti jejich zážitků a psychologického přizpůsobení v dospělosti včetně strategie zvládání. Využitelnost poznatků spatřujeme hlavně v rámci psychologické poradenské praxe.

### **8.1. Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek**

Hlavním cílem naší práce je popsat, zmapovat a porozumět zkušenosti dospělých osob, které v dětství zažily šikanu ve školním prostředí. Zjistit, nakolik šikana ovlivnila jejich

další fungování ve společnosti, poznat strategie zvládání a vliv šikany v dětství na pozdější psychické a tělesné zdraví, zda mají psychické následky v dospělosti, jakou roli hraje odborná psychologická pomoc a zda ji využili. Období dospělosti bylo zvoleno z toho důvodu, že pro zkoumání uvedeného fenoménu je přínosné, pokud mají respondenti již určitou životní zkušenost, kterou jsou schopni lépe reflektovat a sdílet. Zároveň se jim nabízí příležitost k retrospektivnímu zamyšlení a zhodnocení vlastních zkušeností. V rámci realizovaného výzkumu pak zvolené životní období umožňuje popis a hloubkovou analýzu jednotlivých životních příběhů.

Na základě teoretických poznatků, výsledků empirických výzkumů a vytyčených cílů prezentované studie jsme stanovili následující **výzkumné otázky**:

### **1. Jaké zkušenosti se šikanou ve školním prostředí mají vybrané dospělé osoby?**

Jedná se o subjektivní vnímání a reflexi prožívání školní šikany v dětství. Zájem je soustředěn na otázky, které se soustředí nejdříve na rodinné prostředí a vztahové rámce. Za klíčové považujeme přechod do školního prostředí, ústřední pocit, emoce a vzpomínky, které jsou s ním spojené. Důraz je kladen na otázky týkající se skupinových vztahů a dynamiky v rámci třídy. Součástí zjišťování těchto skutečností jsou otázky týkající se postoje pedagoga a míry jeho zásahů do vztahů v rámci skupiny.

### **2. Jaké následky školní šikany vnímají dospělé osoby, které byly v roli obětí? Co jim šikana vzala a co dala?**

Tento okruh je nahlížen z hlediska poznatků, uvedených v teoretické části práce, které dokládají, že šikana neovlivňuje život jen v dětství, ale má dlouhodobý přesah i do dospělosti. Šikana představuje výrazný zásah do sebepojetí obětí. Zajímá nás, jaký vliv měla šikana v dětství na jejich vnímání sebe sama a druhých a jak se promítla do jejich současného sebepojetí. Hledáme odpovědi na otázky, zda a jak zkušenost se šikanou respondenty změnila, co jim pomohlo útoky zvládnout, jaké měli vnitřní a vnější zdroje, na koho se mohli obrátit, jaké byly jejich strategie zvládání. Náš zájem je zaměřen také na ústřední pocit a emoce, které v nich přetrvávají dodnes. Co jim šikana vzala a co dala? Jak na sebe respondenti pohlížejí dnes, jak se vnímají a charakterizují své hodnoty? Směřujeme ke zjištění, jakým způsobem školní šikana ovlivnila jejich následující život do současnosti.

## 8.2. Aplikovaná metodika

V souladu s cíli projektu a vzhledem k charakteru výzkumného problému byl k jeho řešení zvolen **kvalitativní přístup**, který umožňuje hloubkové a detailní poznání fenoménu, a to v jeho přirozených podmínkách a v celkovém kontextu. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, jednotlivé výpovědi a názory účastníků výzkumu. Principem kvalitativního přístupu je procesualita, kontextualita, dynamika a historičnost. Tento přístup je vhodný ke zkoumání fenoménů, pro které je charakteristická jedinečnost a neopakovatelnost, a jsou respondenty vnímány odlišně, a to v různých rovinách a kvalitách (Miovský, 2006; Hendl, 2005). Kvalitativní přístup je vhodné zvolit v případech, kdy o daném jevu nemáme příliš mnoho informací a chceme odhalit jádro zkušeností, které se k danému jevu vážou, nalézt souvislosti s ním spojené, či získat jeho detailnější popis (Strauss, & Corbinová, 1999).

V rámci zvoleného kvalitativního přístupu je výzkumné šetření realizováno formou **vícepřípadové studie**. Jednotkou případové studie je případ a rozumí se jím hlavní předmět zkoumání, obvykle jde o konkrétní entitu, např. osobu, organizaci, instituci, ale i program (Yin, 2014). V naší výzkumné práci se případem rozumí zvolená cílová skupina, což jsou oběti školní šikany. Výsledkem empirické části je psychologická studie, přehledně shrnující získané poznatky v rámci jednotlivých témat, která respondenti vnímali jako nejvýznamnější.

## 8.3. Efekt výzkumníka

Při práci je nezbytné počítat s tím, že výzkumník nemůže být nezávislý, ale naopak se v tomto procesu sám stává účastníkem výzkumu z důvodu začlenění do psychologických nebo sociálních vazeb. Každý výzkumník je navíc zatížen vlastními zkušenostmi, předsudky nebo ovlivněn osobní historií, vztahy s blízkými osobami, případně vlastními očekáváními. Osobnost výzkumníka hraje tedy významnou roli, ať už z hlediska autentičnosti jako základní podmínky validity výzkumu nebo v rovině osobních vztahů s respondenty, které do jisté míry určují úspěch výzkumu. Výzkumník by měl mít schopnost autoreflexe, tedy schopnost porozumět svým vlastním pocitům a motivům a umět oddělit jejich působení od procesu objektivního popisu či hodnocení vnější nebo vnitřní reality (Miovský, 2006).

## 8.4. Metody získávání dat

Jako výchozí metodu tvorby dat jsme zvolili **polostrukturované interview**, což je moderovaný rozhovor s jednou až třemi osobami. Jeho realizace by měla být v souladu s cíli výzkumu, nezbytnou součástí je pozorování a schopnost výzkumníkovy autoreflexe. Pro získání bohatších a validnějších dat a zároveň k hlubšímu proniknutí do podstaty věci je klíčová práce s motivací respondenta a vytvoření vztahu důvěry a otevřenosti (Miovský, 2006). Polostrukturované interview je dostatečně flexibilní metoda, která umožňuje respondentovi volně mluvit o tématu, rozvíjet myšlenky a reflektovat svůj postoj (Koutná Kostínková, & Čermák, 2013). Zároveň poskytuje výzkumníkovi možnost průběžně usměrňovat rozhovor tak, aby nedocházelo k odklonu od tématu. Je zde prostor pro případné doptávání, rozvíjení otázek a odkrývání dalších významů získaných dat. Za nevýhodu může být považována časová náročnost a následná obsáhlá transkripce (Hendl, 2005).

Jednotlivá polostrukturovaná interview byla zaznamenána s použitím diktafonu a následně přepsána. Používali jsme otázky, jejichž schéma je uvedeno v příloze č. 4. Naším cílem bylo získat odpovědi především na tzv. jádro interview (Miovský, 2006), které tematicky vychází z teoretické části naší práce a navazuje i na výzkumné otázky.

Strukturu rozhovoru jsme rozdělili do pěti hlavních okruhů:

- Úvodní informace a obecné otázky,
- Rodinné prostředí,
- Přejít do školního prostředí,
- Okolnosti školní šikany a její prožívání,
- Vyrovnávání se se šikanou, současnost a sebepojetí.

Jednotlivá interview probíhala vždy osobně a respektovali jsme přání respondentů v otázce výběru místa setkání. Většinou se jednalo o kavárny, dvě respondentky využily možnost schůzky v prostorách Linky bezpečí. Průměrná délka rozhovoru činila 120 minut. Každé interview jsme započali neformální konverzací a seznámením se s cílem a smyslem výzkumu. Respondenti byli informováni a souhlasili s pořízením audiozáznamu rozhovoru a své srozumění s účastí na výzkumu potvrdili podpisem Informovaného souhlasu. Za klíčové považujeme úvodní navázání kontaktu s respondentem a vytvoření atmosféry bezpečí a důvěry. Vzhledem k tomu, že prožitá šikana je traumatizujícím zážitkem, respondenti potřebovali čas, aby odhalili prožité emoce, které prožívali a vzpomněli si na

skutečnosti, které jsou pro výzkum důležité. Respondenti byli informováni, že je možné rozhovor přerušit a po chvíli se k němu vrátit a že mají možnost setkání řídit. Žádný z nich interview nepřerušil a spolupráci hodnotíme jako velice dobrou. Respondentům byl tedy ponechán prostor k vyjádření vlastních názorů a emocí. V některých případech byly pokládány doplňující otázky, které umožňovaly více rozvinout vyořující se skutečnosti. Během interview jsme využívali techniku parafrázování pro správné pochopení sdělovaného obsahu. Respondentům jsme dávali prostor pro přemýšlení a snažili se střídát emočně náročnější témata s lehčími. V závěru měli respondenti možnost vyjádřit se k tomu, co ještě nezaznělo, případně doplnit to, co považují za důležité. V několika případech zazněly velice cenné doplňující informace. Doslovná transkripce byla všem respondentům zaslána elektronickou poštou k doplnění. Žádný z respondentů neměl ke své výpovědi výhrady. Po ukončení každého interview jsme si zaznamenali postřehy ohledně průběhu, popis atmosféry rozhovoru a pozorování a shrnutí nejdůležitějších detailů.

## **8.5. Metody zpracování dat**

Pro zpracování získaných dat jsme zvolili interpretativní fenomenologickou analýzu (Interpretative Phenomenological Analysis, dále jen IPA), která představuje specifický kvalitativně analytický přístup k datům, jehož cílem je porozumění žité zkušenosti člověka na idiografické úrovni. Tato metoda má svůj původ v Husslerově fenomenologii (Koutná Kostínková, & Čermák, 2013). Teoretické zakotvení této metody nalezneme ve třech zdrojích, kterými jsou fenomenologie, hermeneutika a idiografický přístup. Fenomenologický charakter této metody spočívá především v tom, že se výzkumník snaží proniknout do vnitřního světa probanda prostřednictvím porozumění významům, které danému fenoménu jedinec přikládá (Hendl, 2005). Výzkumník tedy prozkoumává zkušenost participanta z jeho perspektivy a zároveň si uvědomuje, jakou významnou roli hraje i jeho vlastní zkušenost a celkový pohled na svět. Klíčový je jednak zájem o jedince a jeho způsob prožívání a zároveň subjektivní interpretace (Koutná Kostínková, & Čermák, 2013).

Základní charakteristiky přístupu IPA jsou popisovány následovně:

- Prostřednictvím přístupu IPA je interpretován význam obsahů, které respondent sděluje a výzkumník usiluje o zachycení jeho subjektivního vnímání „žité“ zkušenosti.

- Využívány jsou otevřené otázky, které se zaměřují především na porozumění individuální zkušenosti a jejího významu. Hlavním cílem není objasnění jevu, jejich funkce je spíše explorativní. Otázky hledají spíše význam než konkrétní příčiny a zaměřují se na proces formování a interpretace.
- IPA se často využívá při zkoumání menších homogenních souborů nebo neobvyklých skupin a situací.
- Jako metoda sběru dat v případě IPA slouží polostrukturované interview, kdy výzkumník přizpůsobuje jeho schéma respondentovu vyprávění, aby získal co nejbohatší obsah významný pro výzkum.
- Analýza probíhá jako indukativní proces a je začíná opakovaným čtením přepisů jednotlivých interview. Cílem je formulace témat, která odrážejí podstatu zkoumaného fenoménu. Následně jsou okruhy sdružovány do tematických trsů a napříč jednotlivými případy je vybráno nejsilnější téma.
- Vzhledem k tomu, že je analýza textu zároveň interpretací, hraje důležitou roli sebereflexe výzkumníka, která přispívá ke zvýšení validity výzkumu. Za věrohodné jsou považovány citace, které pocházejí od samotného respondenta (Koutná Kostínková, & Čermák, 2013).

## 8.6. Proces analýzy dat

V případě analýzy dat jsme postupovali podle doporučení autorů Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013). Postup sestával z několika na sebe navazujících kroků, kdy v první fázi probíhala **reflexe vlastní zkušenosti s tématem výzkumu**. Bylo potřeba reflektovat vlastní vztah k výzkumnému tématu, čímž se také zvýšila schopnost pracovat ve fenomenologické perspektivě a zároveň být transparentní. Dalším krokem při analýze dat bylo **opakované čtení** doslovných přepisů jednotlivých interview. Přepisy audiozáznamů jsme několikrát přečetli, čímž jsme se mohli více ponořit do vnímání perspektivy jednotlivých probandů. V další fázi proběhlo ruční psaní **poznámek a komentářů**. Postřehy jsme si vypisovali po stranách textu s cílem vytvořit komplexní a detailní poznámky k datům, která se vyznačují deskriptivní povahou a jsou tak v souladu s fenomenologickým postojem. Z vytvořených komentářů a poznámek jsme formulovali témata, která zachycovala zkušenosti respondentů. V následující fázi jsme **hledali souvislosti napříč tématy**. Nejdřív jsme si sepsali všechna témata a poté hledali mezi nimi

souvislosti. Z některých okruhů se stala témata nadřazená, jiné se spojily v jeden celek. Výsledkem bylo vytvoření seznamu, který byl tvořen chronologicky, a to v pořadí, v jakém se témata objevovala. Kritérium pro zařazení okruhů do finálního seznamu nebyla jen jejich četnost, ale také schopnost do hloubky osvětlit danou zkušenost. Výše uvedený postup jsme provedli u každého respondenta zvlášť. Další fáze analýzy směřuje k **hledání vzorců napříč případy**. Sepsali jsme hlavní témata jednotlivých rozhovorů a zkoumali, zda se některá opakují, případně se vyskytují u všech respondentů. Následně jsme propojili jednotlivé analýzy a hledali souvislosti mezi zkušenostmi jednotlivých probandů. Finální částí analýzy je **interpretace** vyjádření a přesvědčení jednotlivých respondentů.

### **8.7. Organizace a průběh výzkumného šetření**

Sběr primárních dat probíhal průběžně od října 2018 do ledna roku 2019. V první fázi v březnu roku 2018 jsme oslovili všechny známé z bezprostředního okolí s informací o zamýšleném výzkumu a žádostí sdílet a šířit tuto informaci mezi jejich známé. V květnu jsme vytvořili oficiální pozvánku do výzkumu, jejíž podobu uvádíme v příloze č. 5. Pozvánku jsme sdíleli na sociálních sítích a poté i v prostorách Linky bezpečí a Psychosomatické kliniky. Dále jsme se podíleli na kampani Linky bezpečí s názvem „Postav se s námi proti šikaně“, jejíž součástí byla webová stránka [www.zastavsikanu.cz](http://www.zastavsikanu.cz), kde se zájemci dozvěděli odborné informace o šikaně, ale zároveň mohli sdílet vlastní zkušenosti. Lidé, kteří se svěřili, nám následně zanechali kontakt, který jsme využili k nabídce zapojení do výzkumu. Všem respondentům byl na základě telefonické domluvy zaslán e-mail obsahující podrobné informace o cílech výzkumu. Jednotlivá interview byla realizována během měsíců října a prosince 2018. Po absolvování prvních rozhovorů jsme upravili věkovou hranici respondentů a také některé otázky ve struktuře interview, aby lépe přiléhaly ke zkoumaným tématům. Celkem se nám do výzkumu přihlásilo 12 respondentů, ale kritéria účasti ve výzkumu splňovalo sedm z nich. Ostatní se nám nepodařilo kontaktovat nebo svou účast ve výzkumu odmítli.

### **8.8. Etické problémy a způsob jejich řešení**

Vzhledem k citlivosti a intimní povaze výzkumného tématu bylo nutné pečlivě zvážit všechny etické aspekty naší práce. Účastníci výzkumu byli seznámeni s cíli i metodami a



postupy, které budou v rámci studie používány. Respondenti byli informováni, že mohou kdykoliv od výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu. Dále byli ujištěni o tom, že veškeré údaje budou zpracovány anonymně. Po stvrzení těchto informací byl probandy i výzkumníkem podepsán informovaný souhlas s účastí na výzkumu ve dvojím vyhotovení, jehož znění uvádíme v příloze č. 3. Během rozhovorů jsme se snažili vytvořit atmosféru důvěry a bezpečí a respondenti byli seznámeni s tím, že pokud bude pro ně otázka příliš emočně náročná nebo zraňující, nemusí na ni odpovídat. V případě jednoho probanda, jsme subjektivně stav a situaci vyhodnotili jako vyžadující odbornou pomoc a kontakt na něj jsme předali krizové interventce a psychoterapeutce, s níž jsme tuto možnost předem probrali. Z etického hlediska tedy nenastaly v průběhu výzkumu žádné problémy. Sběr dat ani samotné provedení výzkumné části nebyly v rozporu s etickými pravidly Českomoravské psychologické společnosti.

## **8.9. Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku**

Původně byli zkoumanou populací dospělí ve věkové hranici od 25 do 55 let. Po provedení pilotních rozhovorů byly hranice z hlediska věku upraveny na rozmezí od 30 do 40 let, protože tito respondenti absolvovali základní vzdělání na přelomu osmdesátých a devadesátých let, kdy se pomalu měnil pohled na šikanu, a začalo se připouštět, že je šikana ve školách vůbec možná. Před rokem 1989 u nás tato možnost prakticky nepřicházela v úvahu, o šikaně se nemluvilo. Dále je u této věkové hranice předpoklad vyšší výbavnosti prožitých událostí spojených s daným obdobím života. Tito jedinci již mají určitou životní zkušenost a dokážou reflektovat dopad šikany na jejich život v dospělosti.

Při výběru zkoumaného souboru byla stanovena následující kritéria: mít zkušenost se školní šikanou v dětství v roli oběti, dosažení dospělosti s minimální věkovou hranicí 30 a maximální 40 let, nemít stanovenou psychiatrickou diagnózu.

K získání potencionálních účastníků výzkumu jsme zvolili kombinaci dvou nepravděpodobnostních metod výběru. V první fázi jsme využili metodu sněhové koule, která je dle Hendla (2005) považována za vhodnou pro sběr dat prostřednictvím interview. Oslovili jsme oběti šikany z řad známých a přátel a prostřednictvím sociálních sítí a tímto způsobem jsme získali osm respondentů. Námi zvoleným kritériím odpovídali tři z nich. Ostatní museli být vyřazeni z důvodu neodpovídajícího věku, vážných psychických obtíží,

kteří nebyly pro realizaci interview vhodné, případně se nejednalo o oběti, ale spadali do přihlížející většiny. Uvedená metoda byla doplněna záměrným (účelovým) výběrem prostřednictvím webových stránek [www.zastavsikanu.cz](http://www.zastavsikanu.cz) a vyvěšeného inzerátu v prostorách Linky bezpečí a Psychosomatické kliniky. Tato metoda je dle Miovského (2006) využívána jestliže účastníky výzkumu vyhledáváme cíleně dle stanovených kritérií výběru, což může být vybraná vlastnost nebo stav. V souladu s touto metodou byli vyhledávaní jen ti účastníci, kteří splňovali námi stanovená kritéria a byli ochotni se do výzkumu zapojit. S účastí ve výzkumu souhlasily čtyři respondentky.

Výběrový soubor tedy tvoří sedm probandů ve věku od 30 do 40 let, z nichž všichni prošli školní šikanou v dětství ať už v roli oběti nebo oběti a agresora zároveň. Kritérium pohlaví nebylo při výběru důležité. Naším původním záměrem bylo získání minimálního počtu deseti respondentů, ale bohužel se nám tento počet vzhledem k obtížnosti náboru nepodařilo naplnit, neboť svěřit se se zážitky z tak traumatické události jako je šikana, není snadné a ne každý chce o tom mluvit. Při volbě respondentů jsme se řídili požadavkem, aby zkoumaný soubor také reprezentoval daný jev a byla zachována jeho homogenita, což bylo reprezentováno skutečností „být obětí školní šikany, případně obětí a agresorem zároveň“.

Oslovili jsme celkem dvanáct respondentů a pozitivním výběrem pro účely výzkumu jsme získali sedm z nich, pět žen a dva muže. Respondenti pocházejí z celé České republiky a všichni pracují. Čtyři respondentky mají děti, čtyři respondenti mají sourozence, dva jsou jedináčci. Čtyři ženy jsou vdané a jeden muž ženatý. Podrobná charakteristika souboru je uvedena v tabulce č. 2.

Každý z námi sledovaných údajů má své opodstatnění a vztahuje se k hlubšímu porozumění kontextu životních událostí respondentů a současnému způsobu jejich života. Vztahy se sourozenci jsme sledovali v rámci rodiny, zajímalo nás vnímání vzájemného vztahu v porovnání s ostatními dětmi. Seznámení s jednotlivými respondenty umožňuje následující popis, který je založený na pozorování během interview, a shrnutí důležitých údajů o jejich životě.

Tab. 2 Základní údaje o respondentech

jméno	věk	kdy zažili šikanu	role v rámci šikany	sourozenci	vzdělání	stav	děti	místo realizace interview	délka interview (min.)
Iva	30	základní škola 1. stupeň	oběť	1 starší bratr	VŠ	vdaná	dcera (1 rok)	kavárna	120
David	30	základní škola 1. stupeň	oběť i agresor	1 mladší bratr 1 mladší sestra	SŠ	svobodný	ne	kavárna	125
Bára	38	základní škola 1. stupeň	oběť	1 starší bratr	VŠ	vdaná	ne	kavárna	120
Julie	32	základní škola 2. stupeň	oběť	ne	VŠ	svobodná	ne	kavárna	135
Marek	31	základní škola 1. stupeň	oběť i agresor	1 starší bratr	SŠ	ženatý	dcera (12 let) dcera (8 let)	kavárna	40
Adéla	40	základní škola 2. stupeň	oběť	1 starší sestra	VŠ	vdaná	dcera (6 let) dcera (9 let)	Linka bezpečí	80
Sára	39	základní škola 1. stupeň	oběť	ne	VŠ	vdaná	syn (6 let)	Linka bezpečí	180

## Iva

Paní Iva byla první respondentkou, s níž jsme realizovali rozhovor, a to v kavárně v blízkosti jejího bydliště. Do výzkumu se přihlásila na základě inzerátu uveřejněného na sociálních sítích. Motivací pro ni byla možnost podělit se o svůj příběh se šikanou, který ačkoliv se odehrál v dětství, má stále v čerstvé paměti. Paní Iva je usměvavá, sympatická a velmi komunikativní žena, momentálně je na rodičovské dovolené s tříměsíční dcerou. Když hovoříme o šikaně, je rozrušená, toto téma je pro ni stále citlivé, i když jak uvádí, už se ho snažila v rámci terapie zpracovat.

Paní Iva bydlela s rodiči ve Frýdku-Místku, a když měla šest let, rodina se přestěhovala do Slušovic, odkud pocházel její otec. Tam také nastoupila do první třídy. Vztahy v rámci rodiny hodnotila jako dobré, drželi při sobě, i když postupem času si uvědomila, že vše není tak ideální, jak si myslela. Má staršího bratra, opravdu vřelý vztah k sobě našli až v dospělosti, dřív si neměli co říct, zvláště když onemocněla jejich matka rakovinou, přestali se spolu nějak bavit, neměli společné téma, nezajímali se jeden o druhého. Rodiče se dětem maximálně věnovali, podporovali je v jejich zájmech. Výchova ze strany otce byla spíše autoritativní, striktně nastavoval hranice. Matka byla podporující.

Na první školní den moc ráda nevzpomíná, většina dětí se už znala z mateřské školy, ona přišla jako nová. Vybavuje si dvě spolužačky, které seděly za ní. Dívaly se na ni jako na „vetřelce“ a utrousily směrem k ní nějakou zraňující poznámku. Vztah k třídní učitelce na prvním stupni hodnotí jako dobrý, chovala se ke všem stejně. Celý první stupeň si připadala jiná než její vrstevníci. Měla odlišné zájmy, uvažování a moc si nerozuměla se spolužačkami. Zásadní zlom nastal v páté třídě, kdy ji spolužáci začali šikanovat. V té době měli třídního učitele, na kterého moc ráda nevzpomíná. Vztahy ve třídě nějak neřešil, Iva měla pocit, že je proti ní zaměřený, zesměšňoval ji před třídou. V třídním kolektivu byli asi tři agresori a pak mlčící většina, část se postupně přidávala na stranu agresorů. Asi v sedmé třídě měla jednu kamarádku. Šikanování probíhalo tak, že jí brali svačiny, schovávali věci, posmívali se jí. Většinou si na ni počkali po škole, strkali jí do aktovky, honili ji nebo kolem ní vytvořili kruh a ona se nemohla vymanit ven. V těchto chvílích cítila hlavně strach a beznaděj. Nikdy nezapomene na situaci, kdy si v sedmé třídě nasadila batoh a měla tam zastrčenou jehlu, která jí píchla do zad. Zraňujícím a bolestným zážitkem pro ni bylo, když k ní přišla jedna spolužačka a před celou třídou jí řekla, že se původně s ní chtěla bavit, ale že je hrozná „píča“, tak to neudělá. Všichni se smáli. Ve třídě se jí nikdo nezastal, pár jedinců to ignorovalo, další se přidávali na stranu agresorů. Ve třinácti

letech Ivě onemocněla maminka rakovinou, což považuje za další životní zlom, neboť musela předčasně dospět a postarat se o domácnost. Spoustu nocí probřečela, měla sebevražedné myšlenky a jednou i volala na Linku bezpečí. Nikdo z učitelů si toho, co se dělo ve třídě, nevšiml. Iva se svěřila rodičům, kteří situaci řešili přímo ve škole. Připouští, že se to pak možná trochu zlepšilo, ale nějaké projevy pokračovaly dál až do osmé třídy.

Každodenní strach a úzkost, co se bude zase dít, jí pomáhalo zvládnout to, že se mohla svěřit knihovnici a jedné známé. Volala i na Linku bezpečí. Také si psala deník.

Když se na celou situaci dívá zpětně, stále ten zážitek z šikanování v sobě má. Není stoprocentně smířená s tím, co se dělo. Kdyby měla popsat ústřední pocit ze školního prostředí, je to odpor. Z emocí cítí úzkost a nervozitu. Jako tělesné reakce uvádí bušení srdce a stažení na hrudi. To byl i důvod, proč se přestěhovala za manželem spoustu kilometrů daleko od místa, kde jí bylo ubližováno. Je jí špatně z představy, že by měla potkat třídního učitele nebo někoho ze spolužáků. Z okolí školy má blok a cítí úzkost, když si vybaví detaily. Cítí, že to v ní zanechalo hlubokou stopu a obrovské šrámy, i když si už hodně věcí vyřešila během terapie. Vůči spolužákům už necítí žádnou zášť, spíš smíření.

Jak paní Iva uvádí, šikana jí vzala pohodu vyrůstání a zanechala v ní pocit samoty. Na druhou stranu jí to pomohlo v tom, že přestala řešit, co si o ní myslí druzí, a víc pátrala, proč to dělají. Zaměřila se na své přátele a začala na sobě víc pracovat.

Až půjde její dcera do školy, řekne jí, že jí přeje hodně štěstí, že to všechno zvládne a může se jí kdykoliv se vším svěřit.

## **David**

Pana Davida jsme do výzkumu získali prostřednictvím kontaktu od známých. Potkali jsme se v kavárně. Pan David je vysoký, pohledný třicetiletý muž, zabývá se uměleckým focením. Působí klidným a rozvážným dojmem. Během rozhovoru byl velice otevřený a ochotný probírat i emočně náročnější témata.

Své dětství má především spojené s rozvodem rodičů, nerozuměl tomu, co se děje, danou situaci vnímal jako vlastní vinu. Často pocíťoval strach a nejnáročnější pro něho byla soudní stání, kterých se musel zúčastnit. Nejdřív bydlel s matkou, poté se přestěhoval k otci a následně zpět k matce. Několikrát musel přestoupit na jinou základní školu. V dětství otce bezmezně obdivoval, byl pro něho vzorem, vše se změnilo v dospělosti, kdy

to již vnímá jinak. Matku v dětství doslova nenáviděl, protože na něho byla přísná. Dělal několik věcí najednou a on měl pocit, že o něho nemá zájem. Vůbec spolu nemluvili. Nyní mají vztah velice pěkný, může se jí svěřit s jakýmkoliv problémem a ona mu pomůže. Mají hodně společných témat. Rodiče si postupem času našli nové partnery. Má několik nevlastních sourozenců. Ze strany matky a jejího partnera má sestru, kterou od začátku hodně miloval. I když ji občas škádlil, pořád má potřebu ji chránit. Z otcovy strany má dva nevlastní bratry, jednoho otec vyženil a druhého měl se svou současnou partnerkou. Vztahy k nim neměl dobré. Z jednoho si často dělali spolu s otcem srandu. Těšilo ho to, protože cítil spojení s otcem.

Během školní docházky vystřídal čtyři základní školy. Pokaždé tam vstupoval s nadějí, hledal rodinu ve druhých lidech. Vždy byl spojován s různými „průsery“. Nejhorší vzpomínky má na druhý stupeň základní školy, kam chodil v místě tátova bydliště. Vstoupil do kolektivu, který se už navzájem znal, a pro Davida bylo stresující zvyknout si opět na nové lidi. Měl pocit, že vypadá jinak než ostatní, poslouchal hip hop a byl nejmenší ze třídy. Chtěl se stát součástí kolektivu, ale okolí ho nechtělo přijmout. Ve třídě byla skupinka agresorů a kluk, který byl dlouhodobě šikanován, a to nejen slovně, ale hlavně fyzicky. David se nechal ovlivňovat okolím, nebyl iniciátorem, ale plnil úkoly agresorů, aby od sebe odvrátil pozornost a nedopadl jako jeho šikanovaný spolužák. Měl strach, že by mu ubližovali stejným způsobem. Zažil si šikanu jako oběť, kdy byl ze strany agresorů neustále terčem posměchu a ponižování, i když plnil jejich úkoly, a zároveň se přidával k šikanování spolužáka. Jednalo se o chlapce, který z pohledu Davida zažíval nepřetržitě šikanu včetně fyzických útoků. Jeho reakce byly pasivní, nereagoval. David popisoval situaci, kdy on sám ho kopl do hlavy, ale prý dostával úplně od všech. Nebylo mu to příjemné a nerad vzpomíná na kolektiv, který na základní škole zažil. Ostatní spolužáky hodnotí jako mlčící většinu, která se přidávala k agresorům, za jeho „průsery“ ho ostatní moc v oblibě neměli. Třídní učitelka o tom, co se děje ve třídě, ze začátku nevěděla, především se to odehrávalo o přestávkách nebo v tělocviku. David si neuměl představit, že by o tom s někým mluvil. Jednou měli ve škole setkání s psychologem v kruhu, řešil se tam právě případ šikanovaného spolužáka, který byl těžce fyzicky napaden. David tam zmínil, že se ve třídě necítí dobře, ale nikdo to nebral v potaz. Od té doby se již nikomu nesvěřil, ani rodičům. Táta byl na něho hrdý, bál se, že by v jeho očích klesl. Neměl ani žádného dobrého kamaráda, který by mu pomohl, a učitelé ho brali spíš jako problémové dítě než jako oběť šikany. Pomáhalo mu upínat se na světlé okamžiky v jeho životě,

jednalo se o ty nejmenší detaily a toužil je prožívat pořád znovu, aby zapomněl na to ostatní. Možná mu ještě pomohlo zázemí u otce, kde se cítil dobře.

Šikana mu vzala spoustu času, protože se neustále zaobíral tím, co se děje a proč, a neměl prostor na jiné věci. Bylo to pro něho prioritní. Uzavřel se do sebe, nespolehá na okolí. O lidech si myslí, že nejdřív hodnotí a pak škatulkují, nesnaží se druhé pochopit. Kdyby měl vlastní dítě, které nastupuje do školy, řekl by mu, že kvantita není kvalita, nikoho nezajímá, nemá se spoléhat na ostatní. Mělo by se naučit lidi chápat spíš než hodnotit.

## **Bára**

Paní Bára zareagovala velmi ochotně na náš inzerát uveřejněný na sociálních sítích a téměř okamžitě souhlasila se schůzkou. Je jí 33 let a momentálně je těhotná, pracuje ve výzkumu zdravotnické techniky. Motivací pro účast ve výzkumu pro ni byla možnost mluvit o tom, co zažila, a podpořit svým příběhem druhé lidi, kteří se nachází v obdobné situaci. Paní Bára je štíhlá, sportovní typ, stále se usmívá a je velmi komunikativní. Žila až do dospělosti s rodinou v Olomouci, poté se přestěhovala s manželem do Prahy. Vztahy mezi rodiči hodnotí jako dobré, jen kdyby nebylo babičky a tety z otcovy strany, které průběh jejich rodinného života narušovaly různými manipulativními technikami s cílem získat pozornost jejího otce jen pro sebe a skrytě soupeřit s jeho manželkou, Bářinou matkou. Tyto konflikty citelně zasahovaly do jejich rodinného života. Otec má tendenci urážet druhé lidi a matka si tyto poznámky často vztahuje na sebe. Přesto se vždy snažili, aby do sporů nezatahovali děti. Bářin vztah s matkou i otcem byl dobrý, jejich výchova byla respektující a podporující. Má staršího bratra, s nímž má také pěkný vztah, vždy si pomáhali, možná zlom nastal, když Bára trpěla mentální anorexií a bratr se za ni styděl.

Asi ve čtyřech letech si uvědomila filozofický problém týkající se smrti, dlouho žila s obavou, aby na to nepřišli i její rodiče a ostatní, protože by mohli být smutní. Uvědomuje si, že již od školky měla problém s komunikací s ostatními dětmi, neuměla si s nimi hrát. V první třídě zažila zklamání ze vztahu s paní učitelkou, která měla tendenci z dětí vyčleňovat hodné, krásné a chytré holčičky z rodin lékařů, kam Bára nepatřila. Nebyla schopná to pochopit. S třídní učitelkou měla pak takový nijaký vztah. Paní učitelka měla ráda žalování a Bára se jí chtěla zavděčit, tak žalovala na ostatní.

Bářin zážitek se šikanou nastal ve 3 třídě, kdy se jí děti stále dokola posmívaly, hlavně protože je tlustá a kvůli korzetu, který musela nosit z důvodu nemocných zad. V té se

v kinech promítal film Quasimodo - a to bylo úplně nejhorší, protože když se v korzetu sklonila, vytvořil se jí na zádech hrb. Všichni se jí smáli a říkali jí Quasimodo. Ve třídě byla skupinka dětí, které jí ubližovaly, další skupina, kterou to nezajímalo, a pak ti ostatní, kteří se posmívali také. Měla jednu kamarádku, která se jí občas zastala, ale jen trochu, protože by se to mohlo obrátit proti ní. S nikým z učitelů o tom nemluvila a ani rodičům to neřekla. Měla strach a pocity viny. Styděla se. V šesté třídě většina dětí odešla na gymnázium nebo sportovní školu. Bára byla v léčebně se zády. Když se vrátila do školy, třídní kolektiv byl již nový. Bára přišla úplně nová, a jak sama uvádí, možná působila trochu zvláštním dojmem. Posmívali se jí za cokoli a to ji zraňovalo. Každý den se to opakovalo, nedalo se tomu vyhnout.

Mnohem horší zkušenost se šikanou však má ze školního kroužku Ochránce přírody, který se konal každou sobotu. Byla tam parta holek a o něco starší kluci a Bára měla pocit, že mezi sebe nikoho nového nechtěli přijmout. Hned od začátku se jí posmívali, vždy si nějaký důvod našli. Nejhorší bylo, že si pro ni vymýšleli různé úkoly, a pokud by je splnila, vzali by ji do party, což se ovšem nikdy nestalo. Úkoly byly urážlivé a zraňující, musela například vyšplhat na blátivý břeh, a když to zvládla, vysmáli se jí a do party ji stejně nevzali. Věděla, že si z ní dělají srandu, a bude-li podobné zkoušky podstupovat, stejně to ničemu nepomůže, přesto je pořád vykonávala. Možná za tím byla touha někam patřit. Dělala vše pro to, aby se dětem přiblížila, koupila si podobné oblečení i boty, a přesto to nepomohlo, vždy si něco našli, aby se jí smáli.

V té době se již svěřila rodičům, ale trvalo to dlouho. Velmi se styděla za svou neschopnost, že si to nedokázala vyřešit sama. Otec danou situaci spíš zlehčoval a pak Báře předával rady, které stejně nepomáhaly. Nakonec šla Bářina matka za hlavním vedoucím kroužku, který byl překvapený, vůbec to netušil. Jedna ze šikanujících dívek byla jeho dcera. Následně se situace o něco zlepšila. Vše zvládnout jí pomohla podpora rodičů a kamarádka, která se jako jediná ve třídě neobrátila proti ní.

Šikana vzala Báře hlavně sebevědomí a možná zapříčinila strach seznamovat se s lidmi, který zažívá i v současnosti. Podpořila to, že si začala v dospělosti vážit, že je trochu jiná, ale jak sama říká, konkurence je velká, jsou i jiní divní lidé. Začala si vážit všeho, co dělá a jaká je. Až jednou půjde její dítě do školy, řekne mu, ať si cení toho, jaké je, a ať si ze svých nedostatků dělá přednosti. Dle jejích slov je důležité zůstat sám sebou a nesnažit se být někým jiným, většinou to ani nejde.



## **Julie**

Kontakt na paní Julii jsme získali díky inzerátu uveřejněnému v prostorách Psychosomatické kliniky. Julie má 32 let a pracuje v administrativě. Ze začátku byla trochu nejistá, postupně se však během rozhovoru se uvolnila a ochotně odpovídala na všechny otázky. Šikana byla pro ni jedno z témat, které řešila v rámci KBT terapie, a byla ochotná se podělit o svůj příběh i pro účely našeho výzkumu.

Paní Julie pochází z jižní Moravy, kde také žila se svými rodiči, po vysoké škole se přestěhovala do Prahy, je svobodná a má přítele. Kdyby měla charakterizovat vztahy v rodině, použila by slov zklamání a úzkost. Nevzpomíná si, že by se rodiče k sobě chovali jako lidi, kteří se mají rádi, byli spíš kamarádi. Nikdy si nedali pusy ani se neobjali. Otec podnikal a matka byla z důvodu svého duševního onemocnění v domácnosti. Julie často přemýšlela, proč se nerozvedli. Vysvětluje si to tím, že už byli na sebe nejspíš zvyklí. Julie měla bližší vztah k otci, měli podobný styl humoru, matka byla z jejího pohledu taková nijaká, nic ji nebavilo, neměla se s ní o čem povídat. V pubertě se s ní hodně hádala, někdy se stavěla proti ní na stranu otce. Ačkoliv je má oba ráda, nikdy o tom nemluvili. Doma se o emocích nehovořilo, a když Julii něco trápilo, bylo to bráno s nadsázkou: „Co tě tak může trápit?“. Vše, co ji trápilo, rodiče většinou banalizovali. Později měl otec finanční problémy v podnikání, nedokázal je řešit jako dospělý člověk, což bylo pro Julii velkým zklamáním. Sourozence nemá.

Když byla Julie malá, vyrůstala převážně u babičky a dědy, nechodila do školky a s vrstevníky se prakticky nestýkala. Základní škola byla pro ni těžkým obdobím. Na prvním stupni si se spolužáky nerozuměla. Děti se již znaly ze školky a ona přišla jako úplně nová. Byla zařazena do třídy, kterou tvořilo poměrně dost dětí s poruchami chování, některé braly léky. Vzpomíná na chlapce, který zabil školníkovu kočku. Ve třídě byla skupinka problémových kluků, agresorů, kteří se bili i mezi sebou, a skupinka holek, jež mezi sebe nikoho nepustily. Ani ti, co byli šikanovaní, nedrželi při sobě, a když se vyskytla možnost, také šikanovali druhé. Pokud někdo poukázal na nedostatky druhého, které byly důvodem k posměchu, odpoutal pozornost sám od sebe. Jak Julie uvádí, všichni byli uzavření v sobě a čekali, až útoky šikany přejdou, nebo se smáli druhým, hlavně aby nebyli terčem útoků sami. Ve třídě panoval neustále pocit napětí. Třídní učitelku Julie hodnotí jako vyhořelou, od šesté třídy měla pravidelné hysterické záchvaty i v méně závažných situacích, třeba když si dvě dívky šeptaly. Pět minut křičela a třásla s nějakým dítětem.

Julie zažívala šikanu na prvním i druhém stupni, kdy se situace stále zhoršovala. Bylo to prakticky každý den, často během tělocviku, o přestávkách, nebo když děti odcházely ze školy ve skupinkách a už tam nebyl dohled z řad učitelů. I když, jak Julie dodává, učitelé si toho moc nevšíмали. Spolužáci (skupinka tří agresorů) ji zesměšňovali, kopali jí do tašky, vyhodili čepici a dupali po ní. Na školní zahradě za ní přišel jeden z kluků a kopal do ní. Ze třídy se jí nikdo nezastal, na druhém stupni byl nastavený „režim“ posmívání a zastat se někoho nebylo obvyklé. Mohlo by se to obrátit proti nim a nikdo se nechtěl agresorům postavit, spíš se k nim přidávali.

Často se to opakovalo i v hodinách během výuky, což hodnotí jako nejvíc stresující, že neměla oporu ze strany učitele. Když stála před tabulí a řekla něco špatně, všichni se jí sborově smáli. Učitel nikdy neřekl, aby přestali, že každý může udělat chybu. Velice zraňující pro ni byly hodiny četby, protože byla dyslektička. Měla problém číst před druhými lidmi, vždy se jí udělalo zle od žaludku, když na ni měla přijít řada. Koktala a s každým dalším zakotáním to bylo horší, spolužáci se smáli. Rozbrečela se a přes slzy už ani neviděla písmena v knize. Učitel na to reagoval výtkou, ať už dokončí větu, protože na ni nemají celý den. Nakonec jí dal za vzor někoho, kdo četl perfektně, a požádal ho, aby jí to předvedl. Cítila beznaděj a ponížení. Ze strany jednoho z pedagogů však zažila i naprosto odlišnou situaci, bylo to v hodině hudební výchovy, kdy suplovala jiná učitelka. Spolužáci se opět Julii smály, ale paní učitelka je okřikla a měla pětiminutový proslov, že nechápe, proč si Julii dobírají, a že to není správné a měli by při sobě držet jako parta. Všichni poslouchali a nikdo jí neoponoval. Julie poprvé cítila pocit zadostiučinění a silné podpory. Hodně jí to pomohlo.

Ve škole se nikdy žádnému učiteli nepsvěřila a třídní učitelka to nereflektovala. Rodičům říkala, že nechce chodit do školy, že jí je často špatně. Dodnes nechápe, proč ji rodiče nepřeložili do jiné třídy. Nikdy nejezdila na školy v přírodě, protože by to pro ni bylo „další peklo“. Většinou během této doby chodila do jiné třídy a tam se cítila mnohem lépe.

V té době si o sobě myslela, že je špatná a nic neumí. Často hledala odpověď na otázky, proč k tomu docházelo, proč měli ve třídě takové vztahy a možná i role. Proč k tomu nikdo z učitelů nezaujal nějaký postoj. Spolužáky považovala za zlé a měla z nich strach. Celkovou atmosféru školy vystihují slova stará, klasická, postkomunistická a konzervativní škola na jihomoravské vesnici.

Každodenní utrpení se Julii podařilo přežít díky úniku do světa fantazie. Začala číst knihy a psát povídky. Ze všeho se snažila vypsat. Vymýšlela si různé zápletky příběhů, někdy psala mnoho hodin, aniž by vnímala svět kolem sebe. Aby dokázala vydržet to strašné napětí a strach, unikala do vlastních světů, vžila se do hlavních hrdinů, kteří měli nějaký problém, identifikovala se s postavami, o kterých psala, a hodně jí to pomohlo.

Na otázku, co jí šikana vzala a dala, odpovídá, že kvůli tomu, co zažila v dětství, nedůvěřuje lidem a je hodně uzavřená. Nikdy o sobě moc nemluví. Kdyby šikanu nezažila, určitě by byla jiný člověk. Chtěla být jiná než ostatní, kteří ji šikanovali. Hodně četla, učila se, chtěla jít na gymnázium a být lepší než její spolužáci. Pokud jednou půjde její dítě do školy, jako první mu řekne, že když bude mít problém, vždy se jí může svěřit. Na závěr rozhovoru ještě Julie dodala svůj poznatek o tom, že hodně jejích současných přátel si také prošlo šikanou. Třeba z osmi, s kterými se potká v restauraci, bylo sedm šikanováno obdobným způsobem jako Julie. Často přemýšlela nad tím, čím to může být.

## **Marek**

Pana Marka jsme do výzkumu získali na základě doporučení od kolegyně z práce. Poměrně dlouho jsme se domlouvali na setkání, nakonec pan Marek navrhl kavárnu v místě svého pracoviště. Přišel přesně v dohodnutý čas, chvíli ještě postával před kavárnou a psal nám, že je na místě. Bylo na něm znát, že je nervózní a nejistý. Ze začátku měl problém udržovat oční kontakt, ale postupně se to zlepšovalo. Odpovídal velmi krátkými větami, bylo potřeba využít techniku parafrázování, podporovat ho během rozhovoru a dávat mu zpětnou vazbu. Velmi důležité bylo vytvořit prostředí důvěry a bezpečí, pan Marek byl informován, že kdykoliv může rozhovor ukončit, případně přerušit. Působil sympatickým a nesmělým dojmem. Velmi jsme ocenili, že na schůzku přišel, ačkoliv má problém hovořit před cizími lidmi a z toho důvodu i navštěvuje KBT terapeutickou skupinu.

Panu Markovi je 31 let, žije v malé vesnici za Prahou spolu s manželkou a dvěma dcerami. Vyrůstal s rodiči a sestrou na vsi, matka se však chtěla přestěhovat do Prahy, proto si tam otec našel práci a stále přejížděli mezi vesnicí a velkoměstem. Vztah rodičů nebyl ideální, otec je alkoholik a to se odráželo i v rodinném dění. Výchovný přístup ze strany rodičů byl do Markových sedmi let přísný, ale postupně se to zlepšovalo. Když bylo Markovi dvanáct let, rodiče se rozvedli. Byl to pro něho životní zlom, uvědomil si, že to už nikdy nebude jako dřív, pociťoval strach, úzkost a obavy, co bude dál. Matka zůstala sama, pracovala

jako švadlena, živila děti sama a neměla moc peněz. Otec se potýkal se závislostí na alkoholu a Markův život to negativně ovlivňuje dodnes. Se sestrou se moc nevidá, nemají úplně vřelý vztah.

Když nastoupil do první třídy základní školy, již po měsíci se tam netěšil. Byl dyslektik, což se zjistilo až ve třetí třídě. Marka a ještě jednoho jeho spolužáka třídní učitelka bila do hlavy a používala i jiné fyzické tresty. Říkala jim, že jsou blbí. Od té doby se do školy už nikdy netěšil. Na prvním stupni neměl žádné kamarády a na druhém začal mít problém se šikanou. Na kamarády na prvním stupni si nevzpomíná. Ve třídě byla skupinka agresorů, tři nebo čtyři. Mlčící většina jen přihlížela a smála se. Občas se i přidávala k agresorům. Šikanu zažíval ve formě posměchu, hlavně když stál před tabulí. Byl dyslektik a měl problémy se slovním projevem a při čtení. Spolužáci se mu smáli, brali mu svačiny, pošťuchovali ho, utvářeli různé hloučky, ve kterých na něho útočili. Marek si vzpomíná, že nebyl nejvíc šikanovaný, byla tam ještě jedna dívka, která se špatně učila, a ta na tom byla mnohem hůř. Když chodil do sedmé třídy, jeho rodiče se rozvedli, matka neměla moc peněz, chodil obyčejně oblečený a spolužáci se mu posmívali, že je „socka“. Bylo to velmi bolestné a zraňující. Šikana se opakovala každý den, měl pocit, že to nikdy neskončí. Nejhorší to bylo o přestávkách. Pan Marek až na konci rozhovoru dodává s velkou nesmělostí, že by chtěl ještě říct a není na to pyšný, že i on sám šikanoval, právě zmiňovanou spolužačku. Jedním z důvodů bylo to, že chtěl odvrátit pozornost od sebe, přinášelo mu to vybití a posilovalo mu to sebevědomí. Že on není žádný chudák. Dodnes se za to stydí a spolužačce se už v dospělosti omluvil. Kdyby to šlo vrátit, nikdy by to neudělal. Třídní učitelce by se nikdy nesvěřil, byla to starší žena, měl z ní strach. Navíc neprojevovala jakýkoli zájem o to, co se ve třídě děje. Nesvěřil se nikomu, jak uvádí, lidem dodnes moc nevěří. Markova matka si všimla, že se s jejím synem něco děje, a šla do školy za ředitelem. Učitelé se na jejich třídu víc zaměřili a možná se to trošku zlepšilo, ale určité projevy přetrvaly.

V té době si o sobě myslel, že je blbý a jako rodina jsou chudí, nemají žádné peníze. Druhé považoval za zlé a zákeřné. Přežít útoky ze strany spolužáků mu pomáhalo, že po škole chodil do kroužku řecko-římského zápasu. Tam byly vztahy jak s trenérem, tak i s dětmi dobré. Pomáhala mu i práce u babičky na statku. V deváté třídě si po večerech našel brigádu, aby finančně pomohl matce, to ho také posilovalo.

Kdyby měl říct, co mu šikana vzala, tak že bez ní by měl kamarády. Ale do minulosti se již nedívá. Má problém mluvit před lidmi, obává se jejich hodnocení, co si budou myslet, co když začne koktat. To je i důvod, proč navštěvuje skupinovou KBT terapii.

Pan Marek by svým dcerám řekl, že kdyby měly někdy ve škole problém, aby se mu svěřily, vždy u něho najdou podporu. Vše se dá řešit, ale musí o tom člověk vědět. On sám udělal chybu, že své potíže se šikanou nikomu neřekl.

## **Adéla**

Paní Adéla se do výzkumu přihlásila prostřednictvím inzerátu uveřejněného na sociálních sítích. Využila možnosti setkání v prostorách Linky bezpečí. Adéla je pohledná, vysoká a štíhlá žena. Rozhovor s ní byl velice příjemný, její odpovědi byly autentické včetně emocí. Adéla je vdaná a má s manželem dvě dcery, pracuje v sociální sféře.

Paní Adéla vyrůstala s rodiči a o pět let starší sestrou v Praze. Mezi sourozenci byl pětiletý věkový rozdíl poměrně znatelný, víc se sblížily až na střední škole. Nyní na sebe nedají dopustit, mají hezký vztah. Adéla ke své sestře vždy vzhlížela jako k té chytřejší a svědomitější. Byla jejím vzorem. K matce měla vždy větší citovou vazbu než k otci, protože byla otevřenější. Adéla se jí mohla s čímkoliv svěřit. Občas s dcerami řešila neshody, které má s manželem, což z dnešního Adélinu pohledu nebylo nejšťastnější. Měly spíš kamarádký vztah než jako matka s dcerou. Otec byl přísný, introvertní, nikdy neprojevoval city nebo náklonnost. O emocích s dcerami nemluvil, ty řešily spíš s matkou. Mezi rodiči nepanoval zrovna idylický manželský vztah, byli hodně odlišní a Adéla si často říkala, proč se nerozvedou, že by každý pak mohl mít mnohem klidnější život.

Když hovoříme o škole, Adéla vzpomíná na druhou základní školu, na kterou přecházela ještě s jednou spolužačkou. Nový kolektiv nebyl příliš stmelový, existovaly v něm malé skupinky. Snažila se najít si kamarádky, ve třídě fungovaly party holek, ale bylo velmi těžké se mezi ně dostat. Většinou jedna žárlila na druhou, navzájem si přebíraly kamarádky, převládaly mezi nimi pomluvy a různé intriky. Jedna z dívek byla dominantnější a měla pocit, že musí vše vést. Adéla ji hodnotí jako přirozeně hezkou, chytrou, kluci se o ni zajímali, byla mnohem vyspělejší, celkově jiná. S ní se Adéla kamarádila, ale vždy jen chvilkově, když měla své obvyklé kamarádky, Adélu přehlížela nebo odstrkovala. Vyústilo to v situaci, kdy dala Adéle facku před celou třídou. Adéla si nechávala vše líbit, neuměla s tím bojovat. Její pasivity využívali i někteří chlapci, třeba v situaci, kdy měla blůzu na

knoflíčky a oni jí celou rozeplnuli, takže zůstala ve třídě stát jen v košilce a všichni se jí smáli. Bylo jí to velice nepříjemné, cítila se ponížena. Obdobný incident s fackou zažila i od jiné spolužačky, která věděla, že je Adéla, jak sama uvádí, „takový otloukánek“, který se neumí bránit. Mělo to takový průběh, že když Adéla něco řekla, dívka se jí vysmála a před celou třídou jí dala facku. Nikdo ze třídy se jí nezastal a pedagogové si toho nevšimli a ani to neřešili. Adéla uvádí, že z hlediska vztahů ve třídě tam byl ještě jeden chlapec, kterého by označila jako oběť šikany. Jednalo se hlavně o slovní útoky ze strany několika chlapců.

Nakonec se Adéla svěřila matce, která se rozhodla situaci řešit ve škole. Možná to trochu pomohlo, protože od té doby se s hlavní aktérkou šikany několikrát potkala i mimo školu, třeba v knihovně, a vždy to proběhlo bez problémů.

V té době neuměla pochopit, proč je třída takovým způsobem rozdělená, chtěla se bavit s každým, ale bylo těžké, aby jí hlavně spolužačky v rámci vytvořených skupin přijaly. Velmi ji to vnitřně trápilo, hlavně to, že s tím nemůže nic dělat, a stále dokola přemýšlela, proč tomu tak je. Zároveň nevěděla, jak to změnit. Pochybovala o sobě, o svém vzhledu, spolužačky byly v té době fyzicky mnohem vyspělejší než ona. Situace jí připadala naprosto bezvýchodná.

Kdyby se měla na celou situaci podívat zpětně, šikana jí snížila sebevědomí a přispěla ke zvýšené nejistotě v sociálních vztazích. Až jednou půjde její dcera do školy, řekne jí, že kdyby se jí tam cokoliv nelíbilo ze strany učitelů, nebo dětí, ať se jí nebojí svěřit.

## **Sára**

Paní Sáru se nám podařilo oslovit prostřednictvím kampaně Linky bezpečí „Postav se s námi proti šikaně“, kde mohli lidé, kteří zažili v dětství šikanu, sdílet svůj příběh. Paní Sára ihned souhlasila s rozhovorem, který se uskutečnil v prostorách Linky bezpečí.

Paní Sára je drobná tmavovláška, mluví klidným a rozvážným hlasem. Je vdaná a má šestiletého syna. Rozhovor s ní byl pro potřeby výzkumného záměru asi informačně nejbohatší, byla velmi otevřená a ochotná se vyjadřovat i k emočně náročným situacím.

Sára vyrůstala spolu s rodiči jako jedináček. Hodně času trávila s babičkou a dědou a pohybovala se převážně ve společnosti dospělých. Rodiče spolu vycházeli moc pěkně, matka jí vždy vyslechla, podporovala a dokázala povzbudit. Často ji objímala, mluvili o

emocích a o tom, jak se cítí. S otcem také vycházela dobře, pomáhal jí se školními povinnostmi. Ačkoli měla velmi vřelé rodinné zázemí, často se cítila sama, chyběli jí kamarádi a vrstevníci.

Do první třídy nastoupila v šesti letech s diagnostikovanou poruchou učení. Jednalo se o větší základní školu uprostřed sídliště, ve třídě bylo asi patnáct dětí. Od začátku ji děsilo to, že musela sedět s rukama za zády a měla zakázáno mluvit, v případě porušení musela za trest sedět na samotce. Cítila se vyloučená. Neměla příliš sympatickou paní učitelku, Sára ji hodnotí jako ukřičenou, neustále ji napomínala, že něco nesmí, občas byla i hysterická. Ve druhé třídě dostali nového učitele a pro Sárku to byly dva nejhezčí roky, které na základní škole zažila. Byl klidný, rozvážný, a ačkoliv měla kvůli dyslexii problémy se čtením, podporoval ji, že to nevádí a že potřebuje víc času a trochu si věřit. Najednou zažila, co je to úspěch, a dostávala i dobré známky. Bohužel ve čtvrté třídě pan učitel odešel a pro Sárku, jak uvádí, začalo peklo a velmi nepříjemné období. Měla protivnou paní učitelku a zásadní moment nastal, když Sára vyhodila špatně okousané jablko do koše. Paní učitelka ji donutila jablko vytáhnout, omýt a dojíst. Dívka ji poslechla. Její matka se to dozvěděla od jedné Sáriny kamarádky a příležitostně o tom s paní učitelkou promluvila. Pedagožka následně prohlásila před celou třídou, že si děti nemají Sárku všimnout, protože jejich rodina je natolik bohatá, že si mohou dovolit vyhazovat jablka. Sára si myslí, že to byl jeden z momentů, kdy učitelka svým postojem ovlivnila celou třídu. Následovaly různé poznámky a upozorňování na Sáriny nedostatky. Jednou opět před celou třídou oznámila, že má Sára papír od psychologa ohledně úlev a ona jí teď bude muset dávat lepší známky, i když nic pořádně neumí. Od té doby měla pocit, že ji děti nemají rády. Velké problémy měla v hodinách čtení, když musela číst nahlas. Pokaždé plakala a děti se jí smály. Paní učitelka na to obvykle reagovala větou: „Ježíš, už čti, nemáme tady na to celý den.“ Pro Sárku to byly hodiny utrpení. V rámci třídy se vytvořila skupinka dětí, které na ni útočily, dvě dívky to nezajímalo a mlčící většina byla naladěná na posmívání. Nikdo se jí nezastal. Útoky probíhaly ve formě posměchu, braní a schovávání věcí a vyčleňování z kolektivu. Sára vzpomíná na situaci, kdy ji jeden kluk pozval na rande, že se mu líbí, a když přišla na smluvené místo, čekala tam skupinka dětí, která se jí vysmála. Psychické útoky přerostly i ve fyzické, kdy byla napadena a skupinkou agresorů a zkopána. V té době se to už začalo řešit, řekla to rodičům a nakonec byla pozvána i do ředitelny. Bohužel tam došlo ke konfrontaci s agresory, což situaci ještě zhoršilo. Měla velký strach z toho, co bude dál. Po tomto incidentu se s ní ve třídě nikdo nebavil. Fyzické útoky se již neopakovaly, ale

posmívání a vyčleňování z kolektivu pokračovalo dál. Vybavuje se jí další situace, kdy o ní jedna spolužačka rozhlašovala, že je lesba, a všichni se smáli. Bylo to velmi zraňující a ponižující a poprvé cítila nepředstavitelný vztek. Bylo to v tělocviku, kdy po této spolužačce chtěla hodit židli, naštěstí to zastavil jeden z učitelů. Bylo to zároveň poprvé, kdy se Sára bránila. Šikana probíhala prakticky po celou dobu, kdy dívka navštěvovala základní školu. Nebylo možné se třídní učitelce ani nikomu jinému z učitelů svěřit, nebo si to neuměla představit. Nejtěžší bylo přežít přestávky, nevěděla, jestli má sedět v lavici, nebo jít někam na chodbu. Dobré bylo, když se museli na druhém stupni stěhovat do jiných tříd, umožňovalo jí to utéct od kolektivu.

Pomáhal jí únik a vyhýbání se situacím, které by mohly být pro ni potenciálně nebezpečné, například tam, kde nebyl v blízkosti pedagogický dozor. Záměrně chodila na chodbu, kde se pohybovali učitelé, aby byla alespoň trochu chráněná. Nechodila na odpolední vyučování, raději se přihlásila do zdravotního tělocviku, kde měla jistotu, že nikoho ze spolužáků nepotká. Nejvíc jí pomohla podpora ze strany matky, byla ochotná naslouchat a nahrazovala jí kamarádky. Vzpomíná na spoustu situací, které proplakala a stále si říká: Proč, co jsem jim udělala, že musí do mě kopat? Měla pocit, že je to bezvýchodné a nikdy to neskončí. Vůbec tomu nerozuměla, nedokázala pochopit, co dělá špatně.

Kdyby měla Sára říct, co jí šikana vzala, bylo by to asi to, že pochybovala sama o sobě. Má velmi silnou paniku ze školy, obává se toho, co ji čeká, až do první třídy nastoupí její syn. Bojí se, že se jí otevřou všechna traumata, která se již snažila terapeuticky zpracovat. Děsí ji představa, že nedokáže vlastního syna ochránit, bojí se možné argumentace s učiteli. Je to pro ni hodně těžké. Šikana jí dala vědomí, že musí nějakým způsobem sama sebe ochránit. Umět se postavit za svůj názor. Tím, že byla pořád sama, měla čas přemýšlet.

Až půjde její syn do první třídy, řekne mu, ať se nenechá ovlivnit druhými a přemýšlí, co chce on sám, a ať je zodpovědný za své činy. Určitě mu přeje jen samé dobré zkušenosti, a aby si uměl poradit. Navíc se jí může vždy svěřit. Za důležité považuje, aby se dětem vštěpovalo, že i když je něco trápí, aby na to nebyly samy a nebály se svěřit.

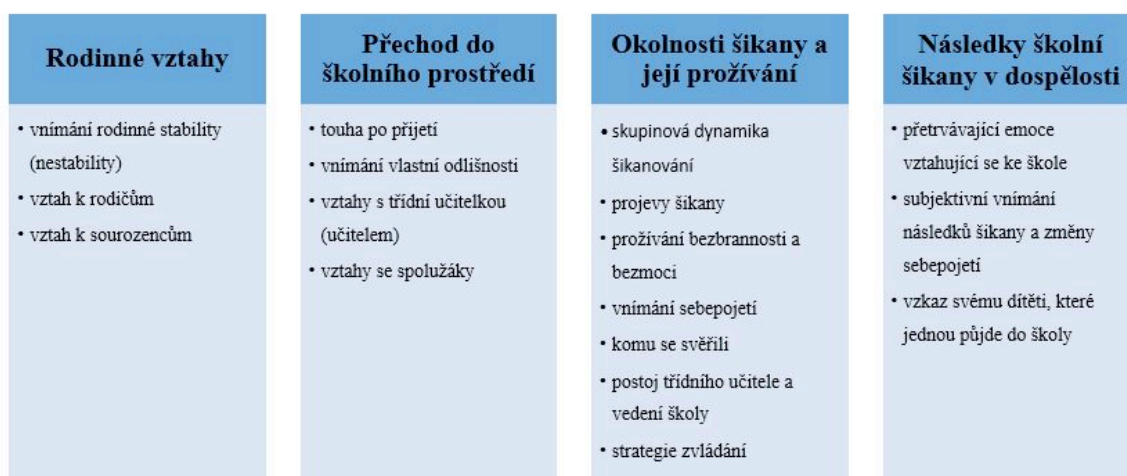


## 9. Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření jsme získali prostřednictvím analýzy dat, která vycházela z přístupu IPA. Podařilo se nám odrýt čtyři hlavní tematické okruhy, u nichž se domníváme, že nejdůležitěji reprezentují námi zkoumanou problematiku a poskytují podklad k odpovědím na výzkumné otázky. Každý okruh dále obsahuje kategorie a subkategorie, které ho blíže specifikují. Hlavní myšlenky náležející k subkategoriím jsme v textu zvýraznili tučně. Přehled tematických okruhů a kategorií je uveden na Obr. č. 3. V jednotlivých podkapitolách jsou tedy uvedena naše zjištění k jednotlivým tematickým okruhům a doplněná o doslovné citace respondentů, které jsme se pokusili doslovně interpretovat. Naším cílem bylo vytvořit přehledné zpracování výsledků analýzy dat, nikoliv předložit všechny získané výpovědi, a kvantifikovat tak rozsah naší diplomové práce. Pro snadnější orientaci jsme nejdůležitější pasáže zvýraznili podtržením. Nepodstatné části výpovědí byly vynechány a nahrazeny výpustkou (...).

Cílem naší analýzy bylo zachytit variabilitu vnímání zkušenosti dospělých osob, které v dětství zažily šikany ve školním prostředí. Jak tuto zkušenost prožívali, jak se s ní vyrovnávali a jak se promítla do jejich dalšího fungování ve společnosti a současného sebepojetí. Námi zvolené tematické okruhy vystihují podstatné skutečnosti, které se podílely na prožívání uvedené životní zkušenosti. V následujícím textu budou jednotlivé tematické okruhy uvedeny dle struktury znázorněné schématem č. 2.

### Školní šikana ve vzpomínkách obětí



Obr. č. 2: Schéma okruhů a kategorií ve výsledcích výzkumného šetření

## 9.1. Rodinné vztahy

Tento tematický okruh je zaměřený na to, jak oběti šikany vnímají rodinné prostředí, ve kterém vyrůstaly, nakolik ho považovaly za stabilní, případně nestabilní. Zda zde byly s rodiči vytvořeny vztahy vzájemné důvěry a emoční podpory umožňující dítěti se v době prožívání šikany svěřit a mít podporu v řešení dané situace. Náš zájem byl také cílen na výchovný přístup, ve kterém byla formována osobnost našich respondentů, a na to, zda byli rodiče ochotni poskytnout jim emoční podporu a dávali jim to dostatečně najevo. Uvedený tematický okruh byl na základě vypořádaných témat rozdělen do následujících kategorií:

- vnímání rodinné stability (nestability),
- vztah k rodičům,
- vztah k sourozencům.

### Vnímání rodinné stability (nestability)

Vnímání rodinných vztahů bylo u jednotlivých respondentů různé. Některým chyběla rodinná stabilita a shodně pociťovali **strach, obavy a pocity viny** z toho, co bude dál. Jako například pan David, jehož rodiče se rozváděli a on vystřídal čtyři základní školy:

*„...rodiče se neshodli, pořád to bylo, jako že jsou od sebe a nejsou od sebe, to mě hodně bralo, viděl jsem to jako neřešitelnou věc. Měl jsem strach, obavy a vnímal vinu. Nejhorší byly ty tahanice po soudech.“ (David)*

Podobným způsobem popisují vnímání rodinné nestability paní Julie a pan Marek:

*„Rodinu mám spojenou s emocemi zklamání, strachu a úzkosti.“ (Julie)*

*„...vztah rodičů nebyl ideální, táta je alkoholik, rozvedli se, když mi bylo dvanáct, bylo to špatný. Měl jsem strach a obavy, že už to nebude jako dřív.“ (Marek)*

Ve svých vzpomínkách označují někteří z respondentů za nejdůležitější, co v období šikany měli, právě rodinné prostředí **plné důvěry, pochopení a podpory**, které jim pomohlo situaci řešit:

*„Rodinné vztahy byly dobré, jako rodina jsme drželi při sobě a vzájemně jsme se podporovali. Měla jsem důvěru v to, že se můžu na rodinu kdykoliv obrátit a pomůžou mi.“ (Bára)*

### Vztah k rodičům

Dle výpovědí, které jsme od respondentů získali, měla část z nich blízký **vztah důvěry** alespoň s jedním z rodičů, jako například paní Adéla:

*„...mnohem větší citovou vazbu a důvěru jsem měla k mamce, probírala se mnou i její neshody s tatškou, měly jsme prostě takový jiný vztah než jako matka s dcerou. Táta byl přísný, snažil se, když jsme potřebovaly něco do školy. Nikdy s námi nemluvil o emocích, byly jsme navázané na mámu.“ (Adéla)*

Podobným způsobem popisuje vztah s rodiči paní Sára, která jen díky **rodinnému zázemí a podpory ze strany matky**, byla schopná zvládnout pozdější šikanu a útoky ze strany spolužáků:

*„Mamka pro mě byla velkou podporou, vždy mě vyslechla, dokázala povzbudit a obejmout, tatka mi pomáhal s věcmi do školy.“ (Sára)*

U respondentů, kteří **neměli vztah s rodiči založený na důvěře a podpoře**, docházelo k tomu, že na všechny pozdější problémy se šikanou zůstávali sami, neměli důvěru k nikomu, komu by se svěřili. Tak tomu bylo například u pana Marka:

*„...táta je alkoholik, máma byla na všechno sama, nikdy jsme o ničem osobním nemluvili. Táta mi žádnou podporu nedával, máma musela všechno zvládnout sama, na city nebyl čas.“ (Marek)*

Obdobný vztah s rodiči popisuje i pan David, kdy ani z jedné strany **necítil podporu** a možnost svěřit se se svými problémy.

*„Vztah s tátou jsem ze začátku žral, později jsme ztratili společnou řeč, v názorech jsme se rozcházeli, o problémech a emocích nemluvili. Vždy jsem upřednostňoval tatku, mamku jsem neměl rád, nenáviděl jsem ji, nesnášel jsem ji, jak byla přísná. Měl jsem pocit, že se do sebe uzavírá a sere na nás, nemluvili jsme spolu vůbec.“ (David)*

### Vztah k sourozencům

Vztahy se sourozenci hodnotila část respondentů jako dobré a byly pro ně **dalším zdrojem podpory** v obtížných situacích, které později zažívali:

*„...vztahy jsme měly pěkné, byl mezi námi pětiletý věkový rozdíl, vždy jsem k ní vzhlížela jako k chytřejší a svědomitější ségře, která byla mým vzorem.“ (Adéla)*

Obdobný vztah s bratrem popisovala i paní Bára, která připustila **mírné odcizení** v době, kdy se potýkala s mentální anorexií a bratr to těžce nesl a za Báru se styděl:

*„Vztah s bratrem jsem měla hodně dobrý, možná když jsem měla mentální anorexií, byl trošku narušený, styděl se za mě.“ (Bára)*

U některých respondentů však vztahy se sourozenci **nebyly příliš dobré**. Tento vztahový rámec byl poplatný celkovému rodinnému nastavení, a tudíž ani v sourozencích neměli zdroj další podpory:

*„...naši říkali, že jsme s bráchou vždy táhli za jeden provaz. Co máma onemocněla, a já převzala domácnost, začali jsme se odcizovat. Brácha často seděl za počítačem a hrál online hry. Nějak jsme se nebavili a já jsem v podstatě ani nevěděla, o čem se s ním mám bavit. Neměli jsme společné témata, nezajímali jsme se jeden o druhého.“ (Iva)*

## **9.2. Přejít do školního prostředí**

Přejít do školního prostředí je v životě každého dítěte zlomovým okamžikem. Opouští svět her v rámci předškolního vzdělávání a nastupuje do nového systému, který již nastavuje jiná pravidla. Naši respondenti zažili školní docházku na přelomu osmdesátých a devadesátých let, setkali se pouze s frontální výukou, se skupinovými vztahy se nepracovalo. Dle výpovědi respondentů chyběl i postoj třídního učitele k odlišnosti jako takové, děti se nikdy nedozvěděly, že každý si zasloužíme stejný respekt, i když se něčím odlišujeme a právě „jinakost“ je v životě obohacující a učí nás, jak se dívat na svět v celé jeho šíři. Mnohdy právě postoj třídního učitele k rozdílným dispozicím dítěte byl zárodkem pozdějšího posměchu a rozvoje šikany v rámci skupinových vztahů. V rámci tohoto tematického okruhu jsme pracovali s následujícími vnořenými tématy:

- touha po přijetí,
- vnímání vlastní odlišnosti,
- vztahy s třídní učitelkou (učitelem),
- vztahy se spolužáky.

### **Touha po přijetí**

Touha po přijetí je přirozeným vývojovým hlediskem, které pociťuje každé dítě. Dle našeho názoru a výsledků výzkumného zjištění, problém nastává, pokud **nejsou tyto**

**potřeby dlouhodobě uspokojovány.** Dítě se opakovaně setkává s negativní zkušeností odmítnutí a vytváří si **vnitřní přesvědčení o sobě jako o „nepřijatelném“**, což se odráží i v jeho myšlení v dospělosti. Potřeba přijetí může být natolik silná, že jedinec ztrácí i své morální zásady a z důvodu skupinové příslušnosti je ochotný přehlížet i šikanu a ubližování, jak tomu bývá u některých jedinců v rámci skupinové dynamiky a i my jsme se s tímto jevem v rámci výzkumného šetření setkali. Respondenti často zmiňovali, jak bylo těžké se do nějaké skupiny začlenit jako například paní Adéla a Julie:

*„...vytipovala jsem si kamarádky, s kterými bych se chtěla kamarádit, nicméně se tam zase utvořily takové skupiny, když jsem se chtěla k někomu přifářit, bylo to těžké se mezi ně dostat“.* (Adéla)

*„...snažila jsem se začlenit, nevybočovat, ale stejně mě do žádné skupiny nepřijali“.* (Julie)

Obdobnou zkušenost popisuje i pan David, v jeho případě byla **touha po přijetí** podmíněna i tím, čeho se mu v rodině nedostávalo:

*„...hledal jsem tam rodinu ve druhých lidech, chtěl jsem se dostat do toho kolektivu, patřit mezi ně“.* (David)

Někteří jsou ochotni právě z důvodu silné touhy po přijetí jít i **za hranici přijatelného**, jako to bylo v případě paní Bány:

*„Věděla jsem, že si dělají ze mě srandu, že když budu dělat jejich zkoušky, stejně mě do té party nikdy nevezmou, a přesto jsem to dělala, i když to bylo ponižující. Chtěla jsem mezi ně patřit“.* (Bára)

### **Vnímání vlastní odlišnosti**

Všichni námi oslovení respondenti hledali odpověď na otázku „Proč jsou **odmítáni a nepřijatelní**?“ Často byli označováni jako někdo, kdo je jiný v negativním smyslu slova. Ve svých úvahách se opět vracíme k tomu, co již bylo řečeno. Šikana není jen záležitostí jejich aktérů, ale i učitelů, vedení školy, stejně jako rodičů a celé společnosti. Právě celospolečenský pohled na „odlišnost“ a postoj rodiny a v našem případě i učitelů a školy ukazuje dětem, jak k odlišnosti přistupovat. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že se s tímto prvkem na úrovni školy vůbec npracovalo a respondenti byli značkováni jako **někdo, kdo je jiný**. Odlišnost na fyzické úrovni vnímali paní Bára, Adéla, Sára i Marek:

*„...měla jsem problémy se zády, nosila korzet, byla tlustější a měla blbý účes“.* (Bára)

*„...holky byly vyspělé a já nebyla, nemohla jsem s tím nic udělat“.* (Adéla)

„...v té době jsem nosila brýle a měla akné.“ (Sára)

„...neměli jsme moc financí a tak se posmívali, že jsme socky.“ (Marek)

Paní Iva vnímala svou **odlišnost spíš v rovině myšlení a chování:**

„...já jsem byla vždycky jiná než moji vrstevníci, myslím, že tak celkově, oni měli jiné myšlení. Vždycky jsem přemýšlela jinak, chovala se jinak.“ (Iva)

Část respondentů byla v té době vyčleňována z důvodu **dyslexie**, tedy specifické poruchy čtení jako například paní Julie:

„...byla jsem dyslektik, špatně se mi čte před lidmi.“ (Julie)

### **Vztahy s třídní učitelkou (učitelem)**

Dle našeho názoru je třídní učitel na prvním stupni, hned po rodičích, významnou osobou, která se podílí na vzdělávání, výchovném působení a formování osobnosti dítěte. Zároveň je zdrojem další zkušenosti s autoritou, a pokud dítě tuto zkušenost prožívá negativně, bezesporu se to odráží i v jeho dalším nahlížení na autority v průběhu dětství a dospělosti, což nám potvrdily výpovědi respondentů. Třídní učitel na prvním stupni je tím, kdo může zasáhnout do vztahů v rámci třídy a přispět jejich zdravému vývoji v rámci skupinové dynamiky. Na druhém stupni se již s tímto pracuje hůře a to v případech propuknutí šikany.

Zkušenosti se vztahy s třídní učitelkou (učitelem) byly u našich respondentů poměrně podobné. Někteří, jako paní Bára se setkali **dělením dětí podle subjektivně daných kritérií:**

„...měli jsme typickou učitelku, škatulkovala hodné, chytré holčičky z rodin bohatých lékařů, já tam nepatřila, byla jsem zklamaná, jak děti rozděluje. Měla ráda žalování, chtěla jsem se jí zalíbit, tak jsem začala žalovat.“ (Bára)

Paní Iva se taktéž **nesetkala s vřelým, respektujícím a podporujícím vztahem** ze strany pedagogů:

„...na prvním stupni v pohodě, třídní učitelka byla na všechny stejná, ale potom ten druhý stupeň jsme měli třídního učitele a ten byl na mě zaměřený a dělal mi problémy.“ (Iva)

Vzácností nebyly ani **fyzické tresty a ponižování**, na což dodnes vzpomíná pan Marek:

„Učitelka nás mlátila a používala tělesné tresty, říkala, že jsme blbí.“ (Marek)

Obdobnou zkušenost má i paní Julie, která poukazuje na **syndrom vyhoření** u jejich třídní učitelky:

*„...od šesté třídy jsme měli učitelku a ta měla hysterické záchvaty a třásla s dětmi, asi byla vyhořelá.“ (Julie)*

Paní Sára zažila obě zkušenosti, jak tu špatnou v podobě **nervózní, možná i dlouhodobě unavené učitelky**, tak tu pozitivní v podobě učitele, který byl **podporující, klidný a respektující** a jak uvádí, byly to pro ni nejkrásnější dva roky, které na základní škole zažila.

*„neměli jsme extra sympatickou třídní učitelku, byla ukřičená, pořád mě peskovala, co nemůžu. Byla taková hysterická. Ve druhé třídě přišel nový učitel, byly to nejhezčí dva roky základky. Byl klidný, rozvážený, chválil mě a podporoval. Ve čtvrté třídě přišla taková protivná učitelka a začalo pro mě peklo.“ (Sára)*

### **Vztahy se spolužáky**

Lze konstatovat, že námi oslovení respondenti se v rámci třídního kolektivu potýkali **s nepochopením** ze strany spolužáků. Někteří přicházeli do již déle fungujícího kolektivu jako noví a bylo pro ně těžké se začlenit:

*„...co mám ústřižky první den, holky se na mě dívaly jako na vetřelce, zůstalo to ve mně. Nikdy jsem si se svými spolužáky, hlavně holkami nerozuměla.“ (Iva)*

Obdobné pocity nepochopení se spolužáky zažívala i paní Bára:

*„...nepochopení s ostatními, nelíbilo se mi to, co se líbilo ostatním, neměla jsem tolik společných zájmů s holkami.“ (Bára)*

Respondenti, kteří **neměli ve třídě žádného kamaráda**, nesli později dle svých výpovědí, zážitky šikany mnohem hůře než ti, kteří **kamaráda měli** a přestože byli šikanováni, o něho nepřišli. Dle jejich vzpomínek bylo pro ně důležité, že při nich kamarád stál, i když se jich mohl zastat jen trochu, aby sám nenesl následky tohoto jednání:

*„...na prvním stupni jsem neměl kamarády a vygradovalo to na druhém, kdy začaly velké problémy se šikanou.“ (Marek)*

Naopak paní Bára a Monika se setkaly se zkušeností, že kamarádky měly a tím i další zdroj podpory.

*„...měla jsem jednu kamarádku, která se mě zastávala tak trošku, ale nemohla úplně, protože by se to obrátilo proti ní.“ (Bára)*

*„...já jsem na té základce, na tom druhém stupni měla asi čtyři kamarádky, ale tam už byl nastavený režim posmívání. Zastat se někoho prostě nefungovalo.“ (Monika)*

### **9.3. Okolnosti šikany a její prožívání**

Tento tematický okruh byl pro účely našeho výzkumu stěžejní, neboť nám umožnil prostřednictvím osobních výpovědí respondentů nahlédnout do skupinové dynamiky šikanování. Zajímalo nás, co se v rámci skupiny odehrávalo a jak celý mechanismus fungoval. Náš zájem byl také zaměřen na způsoby, jakými byli respondenti šikanováni, co prožívali a jaký vliv to mělo na vnímání jejich vlastního sebepojetí. Nezastupitelnou roli zde hrál třídní učitel a vedení školy a to svým postojem a mírou zásahů do vztahů v dané třídě. Zajímalo nás, komu se respondenti svěřili a zda jim byla poskytnuta očekávaná pomoc. Uvedený tematický okruh jsme dle získaných témat rozdělili na následující kategorie:

- skupinová dynamika šikanování,
- projevy šikany,
- prožívání bezbrannosti a bezmoci,
- vnímání sebepojetí,
- komu se svěřili,
- postoj třídního učitele a vedení školy,
- strategie zvládání.

#### **Skupinová dynamika šikanování**

V rámci skupinové dynamiky šikanování jsme sledovali na jakém vývojovém stupni se šikana u jednotlivých respondentů nachází a co se v rámci jednotlivých vztahů odehrává. Paní Bára zažívala první stádium šikany, tzv. ostrakismus. Nebylo jí ubližováno fyzicky, ale byla **vyčleňována z kolektivu, čelila opakovanému posměchu, pomluvám**. Ostatní se s ní nebavili:

*„Pořád se to opakovalo, každý den, posmívali se mi hlavně kvůli korzetu, který jsem nosila na nemocná záda a že jsem tlustá. Zrovna běžel v kině film *Quasimodo* a to bylo úplně nejhorší, protože když jsem se sklonila, tak se mi udělal takový hrb, smáli se mi, že jsem Quasimodo. Vždy to začali 3 spolužáci, ostatní se přidali a smáli se všichni. Měla jsem*



*jednu kamarádku, která se mě zastávala tak trošku, ale nemohla úplně, protože by se to obrátilo proti ní. Chtěli zábavu a měli zábavu se mnou, posmívali se mi úplně za cokoliv a ještě to mě zraňovalo úplně nejvíc, že si pro mě vymysleli takové úkoly, takové urážlivé. Na výletě mě pořád strašili, že mě přestěhují někam jinam“.* (Bára)

S ostrakismem se setkala i paní Julie, která navíc popsala jev, který se ve třídách děje a to, že i **šikanovaní jedinci následně také šikanují** a to z důvodu, **aby odvrátili pozornost od sebe** a nebyli na tom ještě hůř:

*„Byly tam takové skupinky, grázlové, kteří drželi při sobě. Vnímala jsem, že tam je pocit napětí. Snaha vytěžit něco z toho, když někdo udělá něco špatně a možnost se mu vysmát, když někdo poukáže na chybu druhého, odpoutá sám od sebe pozornost. Ten vzorec chování začali aplikovat i ti co byli šikanovaní, když byla možnost něco dělat, tak taky šikanovali. Nedrželi při sobě. Všichni jsme byli uzavřeni v sobě, čekali jsme, až to přejde, nebo jsme se zasmáli druhým, hlavně, že to nejsem já. Byl tam nastavený režim posmívání, zastat se někoho prostě nefungovalo“.* (Julie)

Pan Marek vysvětluje, že se jako oběť šikany **dopouštěl následného šikanování, aby odvrátil pozornost od sebe** a posílil si své sebevědomí:

*„...byla tam skupina agresorů asi tři, pak ti ostatní, kteří jen přihlíželi a smáli se, nikdo se mě nezastal. Nejsem na to pyšný, ale v té třídě jsme měli spolužačku, kterou šikanovali víc, špatně se učila. Na ní se to soustředilo, občas jsem přiložil polínko, abych odvrátil pozornost od sebe. Pro mě to bylo vybití, posilovalo to sebevědomí, byl jsem spíše průměrný, ale nebyl jsem žádný chudák“.* (Marek)

Pan David byl v rámci třídy v roli oběti i agresora zároveň. Byl ze strany svých spolužáků, skupinky chlapců, naváděn k úkolům a přesto, že je splnil, **byl opakovaně a dlouhodobě zesměšňován a ponižován**. Nikdo ze spolužáků se ho nezastal. Ve třídě byla ještě jedna oběť šikany, která byla ze strany agresorů napadána i fyzicky. Pan David se k těmto útokům přidával, aby odvrátil pozornost agresorů od sebe:

*„...byl tam jeden člověk, který byl šikanovaný nonstop a mnohem víc než já, nikdy nic neřekl a nechal si ubližovat. I já jsem mu ubližoval, abych tím ochránil sám sebe“.* (David)

Další z respondentů již čelili **kromě posměchu i fyzickému napadnutí** a docházelo k přitvrzování manipulace ze strany agresorů, což odpovídá druhému stádiu šikany:

*„...došlo to k tomu, že mi dala opakovaně facku přes tvář, před celou třídou. Fyzicky mě napadala i holka z jiné party, která věděla, že jsem takový otloukánek. Vždycky když jsem něco řekla, tak se smála a taky mi dala facku. Nikdo se mě nezastal, nevím, jestli to bylo zralostí dětí nebo tam byla nějaká norma, že se to nedělá“.* (Adéla)

V případě paní Sary se šikana již dostávala na pomezí druhého a třetího stupně, kdy se vytváří jádro. Děti ji **vyčleňovaly systematicky**.

*„Děti se se mnou nebavily, smály se mi, vyčleňovaly mě z kolektivu. Nikdo mě do družstva nechtěl. Ježíši, ji nechceme, budeme mít zase ztrátu bodů. Celá třída byla proti mě. Nikdo se mě nezastal. Vyčleňovat mě bylo bráno jako nějaká norma. Skončilo to fyzickými útoky, že tam bylo i kopání.“* (Sára)

### **Projevy šikany**

Respondenti se nejčastěji setkávali s **psychickými projevy šikany**, jako je například **posměch, pomluvy a obtěžování**. Tyto znevažující poznámky od agresorů týkající se **vzhledu, chování, osobnosti nebo sociálního zázemí**, je stavěly do pozice někoho, kdo je jiný v negativním smyslu slova.

Paní Báře se spolužáci posmívali z důvodu vzhledu, jak uvádí, nosila krunýř kvůli problémům se zády, byla tlustá, měla směšný účes, ale později zjistila, že se jí smějí za cokoliv:

*„...posmívali se mi úplně za cokoliv.“* (Bára)

Obdobnou zkušenost měl i pan Marek, který pocházel z chudé rodiny, a spolužáci se mu smáli, protože nemohl nosit oblečení dle posledních módních trendů:

*„...smáli se mi, brali mi věci, svačiny. Neměli jsme moc financí, tak se mi posmívali, že jsme socky.“* (Marek)

Projevy šikany se dlouhodobě opakují, paní Julie **se setkávala s posměchem**, jak uvádí, **každý den**. Často bývají posměchu vystavené děti s poruchami čtení. V našem výzkumu se jednalo o tři respondenty:

*„Ubližovali mě. Opakovalo se to každý den, často během tělocviku, o přestávkách, nebo když se šlo ze školy ve skupinkách. Byla jsem dyslektik. Špatně se mi čte před lidmi, bylo mi špatně od žaludku, když na mě měla přijít řada, koktala jsem a s každým zakotáním se smáli víc a víc.“* (Julie)

Někteří z respondentů se setkali i s **fyzickými projevy šikany**, které byly z dlouhodobého hlediska spojené s obavami o jejich život:

*„...začali mi brát svačiny, schovávat věci. Pamatuji si, že jsem šla ze školy a šla za mnou taková skupinka kluků, asi pěti, šťouchali mi do aktovky, honili mě, snažila jsem se bránit. Byla jsem mezi nimi v kruhu uprostřed. Snažila jsem se z toho vymanit a to začalo. Kopali do mě. Bála jsem se, že to nepřežiju. Nebo jsem si nasadila batoh na záda a měla jsem tam vraženou jehlu, píchla mě do zad.“ (Iva)*

S **fyzickými projevy šikany** se setkala i paní Julie. Dodnes si nedokáže odpovědět na otázku, proč k tomu docházelo. Napadá ji, že možná sloužila jako **nástroj pro uvolnění agresorova napětí**.

*„...vybavuji si, že jsme si hráli na školní zahradě a najednou přišel ten kluk a začal do mě kopat, to bylo dost drsný.“ (Julie)*

### **Prožívání bezbrannosti a bezmoci**

Respondenti ve svých výpovědích často zmiňovali **pocity bezbrannosti a bezmoci**. **Neschopnost danou situaci změnit. Neviděli žádné východisko.** Paní Iva byla přesvědčená o tom, že **šikana nikdy neskončí**:

*„...spousta nocí jsem probrečela, měla jsem myšlenky na sebevraždu, proto jsem volala na Linku bezpečí. Jo, že jsem byla hodně v prdeli. Nedalo se tomu čelit, brala jsem to, že to nikdy neskončí.“ (Iva)*

Obdobné **pocity bezmoci** zažívala i paní Sára:

*„...stresovalo mě čtení nahlas, jsem dyslektik. Všechny děti se mi smály, brečela jsem, nemohla jsem dál. Učitelka na to řekla, ježíš, už čti, nemáme tady na to celý den.“ (Sára)*

Paní Julie vnímala šikanu jako **bezvýchodnou situaci spojenou s nejistotou a neustálým pocitem napětí**:

*„...vlastně nejistota, co se ten den stane, co kdo bude říkat, neustálý pocit napětí. Bezvýchodnost situace.“ (Julie)*

Respondenti se snažili v některých případech danou situaci změnit, ale opět zažívali jen **bezbrannost a bezmoc** jako například paní Bára a Adéla:

*„smáli se, že nosím botasky, koupila jsem si kanady a zase to bylo špatně. Bylo jim jedno, jaké mám boty, jen se mi potřebovali smát. Byla jsem bezbranná.“ (Bára)*

*„Hrozně mě trápilo, že s tím nemůžu nic dělat a proč to tak je. Ale zároveň jsem nevěděla, jak to změnit. Člověk nad tím tak nějak tápal, jak vypadám, holky byly vyspělý a já nebyla, nemohla jsem s tím nic dělat.“ (Adéla)*

### **Vnímání sebepojetí**

Dle našich výzkumných zjištění část respondentů na sebe pohlížela v duchu negativních reakcí ze strany agresorů a spolužáků a jejich **vnímání sebe se dlouhodobě změnilo**:

*„Psala jsem si deníček, nedávno jsem si ho četla a mám tam napsanou poznámku, že mi všichni říkají, že jsem blbá a že asi blbá budu. Že jsem kráva.“ (Iva)*

Paní Bára **vinila ze šikany sama sebe**, to jak vypadá a jaká je:

*„...myslela jsem si, že je chyba víc ve mně, že mám korzet, jsem tlustá, mám blbý účes. Nemohla jsem přijít na to, co jiného by to mohlo být.“ (Bára)*

Někteří z respondentů **o sobě pochybovali** a považovali se, že právě **oni jsou těmi špatnými**:

*„Pochybovala jsem o sobě, že asi budu já ta špatná.“ (Sára)*

Obdobě **negativně na sebe pohlížel** pan Marek a paní Julie:

*„...že jsem blbej a neměli jsme peníze.“ (Marek)*

*„...že jsem špatná a nic neumím.“ (Julie)*

### **Komu se svěřili**

Svěřit se někomu a nebyť na problém sami, považovali respondenti za jeden z nejdůležitějších momentů, který v případě šikany zažívali. Část respondentů, převážně ti, kteří měli doma poměrně stabilní rodinné zázemí, **se svěřili rodičům**. Někteří z rodičů nevěděli, jak s touto novou informací naložit. Buď byli svazováni slibem ze strany dítěte: „hlavně to nikomu neříkej“, nebo pochybovali o závažnosti šikany a problém zlehčovali a dávali dětem rady, které nemohly pomoci:

*„...říkala jsem to akorát rodičům, trvalo to, hrozně jsem se styděla za svou neschopnost, že to nejsem schopná vyřešit sama. Táta strkal hlavu do písku, zlehčoval to, že to není tak hrozný, pak měl rady, které nemohly fungovat. Mamka byla akčnější, ale nepomohlo to. Později zašla do školy.“ (Bára)*

Obdobnou zkušenost má i paní Bára, která se **snažila rodičům naznačit**, že má problém se šikanou, bohužel se dle jejích slov nesešla s adekvátní odezvou.

*„...já jsem doma říkala, že nechci do školy, že tam nechci chodit, že je mi pořád špatně. Rodiče to zlehčovali, zpětně nechápu, proč mě nepřeložili do jiné třídy“.* (Julie)

Jeden z respondentů využil skupinové **sezení s psychologem**, které ve třídě probíhalo z důvodu řešení fyzického napadení jeho spolužáka. David uvedl, že se ve třídě necítí dobře, bohužel se jeho sdělení nesetkalo s adekvátní odezvou. Svěřit se rodičům pro něho nepřípadalo v úvahu:

*„...my jsme tam jednou měli kolečko s nějakým psychologem. Měl jsem potřebu říct, že se v té třídě necítím dobře a všichni se na mě podívali, co to melu, že to není pravda a že jedeme dál. Moc se to tam neřešilo. Jinak jsem neměl pocit, že bych to někomu mohl říct, ani tátovi. Táta mě viděl jako někoho, na koho je hrdý, neuměl jsem mu to říct.“* (David)

Pan Marek se nespověřil nikomu. **Zůstal na problém sám**. V rodině ani ve škole **necítil dostatečnou důvěru**, že by se mohl svěřit a zároveň zažíval pocitu studu a viny:

*„...nikomu, já moc nevěřím lidem, takže se nespověřuju. Navíc jsem se za to hrozně styděl.“* (Marek)

### **Postoj třídního učitele a vedení školy**

Respondenti uváděli, že postoj třídního učitele k šikaně **nebyl pro ně čitelný**. Setkávali se ze strany pedagogů s **lhostejností a přehlížením**, čímž **šikanu udržovali a nepřímo podporovali**:

*„...často se to opakovalo v hodině. Tam byl i učitel a nejhorší na tom je, nemít oporu od učitele. V té hodině, byl někdo vyvolaný, řekl něco špatně a učitel nikdy neřekl, nechte toho, každý udělá chybu. Nebylo tam vědomí toho, že by se neměli smát. Mě se to hodně dělo v hodinách četby. Byla jsem dyslektik, špatně se mi čte před lidmi, bylo mi špatně od žaludku, když na mě měla přijít řada. Koptala jsem a s každým zakotáním se smáli víc a víc. Učitel místo toho, aby je okřiknul, ještě přidával, že mi to nejde a že čtu strašně.“* (Julie)

Zároveň paní Julie uvádí i zcela opačný případ, který zažila v hodině hudební výchovy, kdy paní učitelka jasně **vyjádřila svůj odmítavý a odsuzující postoj k posměchu**. Pro paní Julii to byl velice důležitý moment v jejím prožívání šikany:

*„...jedinou situaci, kterou si vybavuji, to bylo na hodině hudebky. Měli jsme učitelku, která tam suplovala. Začali se mi zase smát a ona je okřikla. Pak měla pětiminutový proslov, že nechápe, proč si mě dobírají, že to není správné, a že by jsme měli držet jako parta při*

*sobě. Poprvé v životě, kdy se mě viditelně zastal kantor. Cítila jsem pocit zadostiučinění. Všichni koukali, nikdo neřekl, že je to kravina. Najednou jim někdo řekl, že je to špatně.*“ (Julie)

Paní Bára také zažila situaci, kdy třídní učitelka **nevyjádřila svůj postoj k posměškům** ze strany spolužáků a tím šikanu nepřímo podporovala:

*„...učitelka se o tom dozvěděla až od mamky, neměla vůbec tušení, že se něco děje. Nebo to spíš přehlížela. Věděla, že mi říkají Quasimodo a nikdy to nekomentovala, nikdy se mě nezastala.“* (Bára)

Stejně jako lhostejnost i **povýšené a zesměšňující chování třídního učitele** směrem k dítěti, mohlo vytvořit **negativní postoj přihlížejících vůči spolužákovi** a být zdrojem šikany. Tuto zkušenost uvedla paní Sára:

*„...a pak byl zásadní moment. Měla jsem ve škole jablko a špatně okousaný ohryzek vyhodila do koše. Viděla to třídní učitelka a donutila mě, ať ten ohryzek vytáhnu, omeju a dojím to, že ho nebudu vyhazovat. Udělala jsem to. Pak řekla před třídou, že si mě nemá nikdo všimnout, že jsme bohatí a vyhazujeme jídlo. To byl jeden z těch počátků, kdy to zasemenila učitelka.“* (Sára)

Část respondentů se setkala s **nevědomostí učitele** o tom, co se ve třídě odehrává:

*„Učitelka o šikaně nevěděla nebo nechtěla vědět.“* (David)

*„Ze strany pedagogů nikdo nezasahoval.“* (Adéla)

Pan Marek se bohužel setkal ze strany třídní učitelky s **tělesnými tresty a ponižováním**. Neočekával tedy, že by se nějakým způsobem postavila k problému šikany ve třídě:

*„...tam nebyl vůbec žádný zájem něco řešit. Vždyť učitelka sama bila děti, a to je divný.“* (Marek)

V případě paní Sárky došlo k **řešení šikany ředitelem školy**, ačkoliv postup řešení šikany ve formě konfrontace agresorů s obětí nebyl správný:

*„...rodiče byli ve škole a třídní učitelka to řekla řediteli. Ale bylo to takové to řešení, že jsem byla v ředitelně spolu s agresory. Šikana skončila ta fyzická, ale přešlo to do toho, že se se mnou vůbec nikdo ze třídy nebavil.“* (Sára)

## Strategie zvládání

Strategie, jimiž se respondenti bránili proti šikaně, byly velmi podobné. Volili takové strategie, které jim připadaly účinné a dobře je zvládali.

Ve výpovědích se objevovaly **vyhýbavé strategie**, které obětem šikany umožňovaly vyhnout se situacím, které považovaly za ohrožující:

*„...únik, nebýt u toho. Vyhýbala jsem se situacím, kde kontrola těch učitelů taková nebyla. Chodila jsem záměrně na chodby, kde byli učitelé, abych byla ochráněná. Nechodila jsem na odpoledky, raději jsem chodila na zdravotní tělocvik, abych se s nimi nepotkala.“ (Sára)*

Někteří respondenti zvolili **strategii hledání opory u druhých**, jako například paní Iva a paní Bára:

*„...podpora druhých, kterým jsem se mohla svěřit.“ (Iva)*

*„...podpora mamky a kamarádky, že se alespoň neobrátila proti mně.“ (Bára)*

Obdobná strategie pomohla i paní Sáře, která **našla oporu ve své matce**:

*„Fakt důležitý bylo, že ta máma byla doma, ochotná mě poslouchat.“ (Sára)*

Z našeho pohledu zajímavou strategií zvolila paní Julie. Pomohl jí **únik do vlastní fantazie**:

*„Přežít mi pomohl únik do vlastní fantazie. Začala jsem psát povídky, vymýšlela jsem různé zápletky příběhů. Abych vydržela to strašné napětí a strach, unikala jsem do vlastních světů, přemýšlela jsem o nich, vžila se do hlavních hrdinů, kteří měli problém. Identifikovala jsem se s hrdiny, o nichž jsem psala, to mi hrozně pomohlo.“ (Julie)*

Pan David se upínal na **světlé okamžiky svého života**, z kterých čerpal v těžkých chvílích, které zažíval, když byl šikanovaný:

*„...asi to, že jsem se upjal na nejmenší detaily na světlé místa v životě. Chtěl jsem je zažít znovu.“ (David)*

Panu Markovi pomáhala **pozitivní zkušenost, kterou zažíval v jiném kolektivu**:

*„Sportoval jsem. Řecko-římský zápas dvakrát týdně, takže sport a práce. Jezdili jsme na zahradu k druhé babičce, ta měla statek. V deváté třídě jsem měl po večerech brigádu, abych pomohl mámě.“ (Marek)*

## 9.4. Následky školní šikany v dospělosti

V rámci tohoto tematického okruhu nás zajímalo, jaké emoce si respondenti ve spojitosti se základní školou vybavují a jak subjektivně vnímají následky šikany v dospělosti. Náš zájem je také cílen na změny v sebepojetí. Respondenty jsme na závěr požádali, aby vyslovili nějaký vzkaz svému dítěti, které půjde poprvé do školy. Uvedený tematický okruh jsme na základě vynořených témat rozdělili do následujících kategorií:

- přetrvávající emoce vztahující se ke škole,
- subjektivní vnímání následků šikany a změny sebepojetí,
- vzkaz svému dítěti, které jednou půjde do školy.

### Přetrvávající emoce vztahující se ke škole

Respondenti si vybavovali **emoce**, které v nich vyvolává vzpomínka na školní prostředí spolu s **tělesnými reakcemi**. Paní Sára popisovala **stav sevření**:

*„...mám silnou paniku ze školy, kdykoliv mám jít do jakékoliv školy, tak se to ve mně stáhne.“ (Sára)*

**Velice silné emoce** si vybavovala paní Iva, a jak sama uváděla, problém šikany ještě nemá zcela terapeuticky zpracované. Respondenti často **pocíťovali úzkost, strach a napětí**:

*„...odpor, úzkost, nervozita, špatné pocity, buší mi srdce a jsem stažená. Když si představím, že mám potkat třídního učitele, tak je mi úplně zle. Co se týče okolí školy, mám úplně blok a to ještě úplně zpracované není.“ (Iva)*

*„...úzkost, strach a pocit napětí.“ (Julie)*

### Subjektivní vnímání následků šikany a změna sebepojetí

V souvislosti s šikanou respondenti popisovali jako jeden z následků, který si odnesli do dospělosti **ztrátu sebevědomí a změněné vnímání druhých**:

*„...nějakým způsobem mě to zasáhlo do dneška. Vzalo mi to ztrátu sebevědomí a nejistotu v sociálních vztazích.“ (Adéla)*

Obdobné následky šikany v dětství popsala i paní Bára, která má kromě **ztráty sebevědomí problém seznamovat se s druhými lidmi**. Vyvolává to v ní nejistotu a obavy z odmítnutí:



*„...hodně mi snížila sebevědomí. Asi i strach seznamovat se s lidmi, to přetrvává i do současnosti. Nevím, jestli to bylo kvůli šikany nebo šikana kvůli tomu. Je to takový začarovaný kruh.“ (Bára)*

Pan Marek v současnosti **pohlíží na lidi jako na zlé a zákeřné. Obává se komunikace před větším počtem lidí** a to z důvodu, že by mohl být z jejich strany negativně hodnocen. Koresponduje to se zážitky z dětství, kdy byl šikanován, zesměšňován ve škole před tabulí, kdy ho učitelka negativně hodnotila, a ostatní se smáli. I když se kontaktu s druhými lidmi vyhýbá, přesto lituje, že nemá žádné kamarády:

*„že lidi jsou zlí, zákeřní, v davu dokážou být zlí a zákeřní. S lidmi nechci mluvit, mám problém i na skupinové terapii. Obávám se hodnocení, co si budou myslet, že začnu koktat. Nejistotu. Kdyby nebylo šikany, možná bych měl kamarády.“ (Marek)*

Za následek šikany považuje paní Julie svou **nedůvěru k lidem**:

*„...určitě to člověka formuje. Kdybych to nezažila, jsem jinej člověk. Nedůvěřuju lidem a určitě je to z důvodu, co jsem zažila v dětství. Nikdy nezačnu mluvit o sobě.“ (Julie)*

Někteří z respondentů stále **o sobě pochybují a mají velké obavy**, aby se do stejné situace, kterou zažili když byli šikanováni, nedostaly jejich děti. Pochybují o vlastní schopnosti a síle je ochránit:

*„...pochybování o sobě. Mám velmi silnou paniku ze školy, že mě to čeká se synem, že se mi otevrou traumata. Mám strach z mobilních technologií, mám pocit, že ho nedokážu ochránit. Bojím se argumentace s učiteli, je to pro mě hrozně těžké. Jak mám být pro syna silná opora, když kdykoliv mám jít do jakékoliv školy, tak se to ve mně stáhne.“ (Sára)*

Paní Iva za následek šikany považuje určitý **druh samoty**, který stále prožívá. Dále si uvědomuje, že kvůli šikaně **neprožila takové dětství, jaké by si přála. Chyběla jí pohoda vyrůstání**, takže vlastně **ztratila pěkné vzpomínky na část dětství**:

*„...určitě to slyšíte, že to ve mně pořád je. Nejsem stoprocentně smířená. Utekla jsem hodně kilometrů od místa, kde mi ubližovali. Zanechalo to ve mně hlubokou stopu, obrovské šrámy, i když jsem si hodně vyřešila na terapii. Vzala mi pohodu vyrůstání a odkázání na samotu.“ (Iva)*

Pan David se dle své výpovědi **uzavřel sám do sebe a nemá příliš důvěru v okolí**.

*„...že jsem se uzavřel do sebe nespolehal jsem na okolí, vzalo mi to spoustu času, kdy jsem se zabýval jen tím. Neřešil jsem jiné věci, tohle byla moje priorita, žil jsem v tom.“ (David)*

Paní Julie uvedla, že šikana mimo jiné zapůsobila na její **touhu být jiná než ostatní.**

**Začala na sobě pracovat:**

*„Chtěla jsem být jiná než ti, co mě šikanovali, hodně jsem četla, učila se, chtěla jsem jít na gympl, chtěla jsem být lepší než oni, to mě to dalo.“ (Julie)*

Paní Sára si v dospělosti uvědomila, že se **musí umět sama za sebe postavit a stát si za svým názorem.** Snaží se na sobě stále pracovat:

*„Šikana mi dala vědomí, že se musím nějakým způsobem ochránit, umět se sama za sebe postavit, stát si za vlastním názorem a ten názor si utvořit. Hodně na sobě pracuji.“ (Sára)*

Paní Bára si **uvědomila svou vlastní jedinečnost** a to, že je jiná v současné době vnímá jako přednost:

*„...začala jsem si sebe trošku víc vážit, že jsem jiná, ale konkurence je velká, jsou jiní divní lidi. Začala jsem si vážit toho, co dělám, má to taky svou cenu. Když se někdo chová jinak, není to ani lepší ani horší, je to prostě jinak. Neznala jsem cenu sebe, to mi pomohlo, ale až později.“ (Bára)*

Také paní Iva **začala na sobě pracovat.** Přestala pátrat po názoru druhých a oporu hledala u svých přátel:

*„Přestala jsem řešit, co si o mě myslí druzí a začala jsem se na to dívat z jiné strany. Zaměřila jsem se na přátele. Hodně jsem začala pracovat na sobě.“ (Iva)*

**Vzkaz svému dítěti, které jednou půjde do školy**

Na závěr byli respondenti požádáni, aby odpověděli na otázku, co by vzkázali svému dítěti, které jednou půjde do školy. Dle našeho názoru odpovědi zrcadlili to, **co respondenti sami postrádali jako děti a co považují za nejdůležitější - že se mohou svému rodiči kdykoliv svěřit:**

*„měl by ses naučit víc chápat druhé než hodnotit. Lidi se snaží první hodnotit a pak škatulkovat. Že jsem tady pro něho a může se mi svěřit.“ (David)*

Obdobně i paní Iva vzkazuje svému dítěti, že se na ni **může kdykoliv obrátit:**

*„...že jsem tady pro ni a kdykoliv by potřebovala, tak se na mě může obrátit a že ji přeji hodně štěstí, že to zvládne.“ (Iva)*

**Možnost svěřit se svému rodiči** byl jeden z nejčastějších vzkazů, který uvedla i paní Monika:

*„První, co mě napadlo, když bude mít problém, že se mi může vždycky svěřit, nebát se.“ (Monika)*

Pan Marek si uvědomuje svou vlastní chybu, že se s problémy se šikanou nikomu nesvěřil. Svému dítěti by vzkázal, jak je důležité, aby o tom druzí věděli a že **on sám bude pro své dítě vždy oporou:**

*„...aby se jí tam líbilo, kdyby byly problémy, aby se mi svěřila. Má u mě vždycky podporu. Dá se to řešit, ale musí o tom člověk vědět. Chyba byla, že jsem o tom nikomu nešel říct.“ (Marek)*

**Otevřený vztah plný důvěry a možnost se svěřit.** To považuje paní Adéla za nejdůležitější, co by chtěla svému dítěti předat:

*„Snažím se s ní pěstovat hodně otevřený vztah, kdyby se jí ve škole cokoliv nelíbilo ze strany učitelky nebo dětí, ať se nebojí svěřit.“ (Adéla)*

Paní Bára svému dítěti přála, aby se dokázalo **vyrovnat se svými nedostatky a udělalo si z nich přednosti:**

*„Já bych jí poradila, je to hrozné klišé, že má cenu to, že je každý jiný a i když něco neumí, je to fajn. Ať si cení toho, jaká je a ať si ze svých nedostatků dělá přednosti.“ (Bára)*

Paní Bára vnímá jako důležité, aby se její dítě nenechalo ovlivnit druhými a dokázalo si prosadit svůj názor a potřeby:

*„...ať se nenechá ovlivnit lidmi, ale přemýšlí, co on chce a ať je zodpovědný za své činy. Hodně dbám, aby vnímal své tělo, byl ke svému tělu pozorný a k tomu, co mu kdo dělá a uměl říct ne. Aby měl dobrou zkušenost a aby si uměl poradit.“ (Sára)*

## **9.5. Odpovědi na výzkumné otázky**

### ***Jaké zkušenosti se šikanou ve školním prostředí mají vybrané dospělé osoby?***

Kvalita rodinných vztahů a poskytnutí podpory ze strany okolí jsou určujícími faktory, od nichž se u respondentů odvíjelo následné prožívání a vnímání následků šikany. Citelněji šikanu prožívali a hůř se vyrovnávali s jejími následky ti, kterým v okolí chyběl někdo, komu by se svěřili a zároveň by jim poskytl podporu. Všichni respondenti vnímali jako zlomový okamžik ve svém životě přechod do školního prostředí, kdy se stali součástí vytváření vztahů v rámci sociální skupiny a setkali se s osobností třídního učitele. Jednou

z potřeb, kterou respondenti shodně pociťovali jako důležitou, byla touha po přijetí. Tato potřeba nebyla u nich dlouhodobě uspokojována a opakovaně se setkávali ze strany spolužáků s negativní zkušeností odmítnutí. Respondenti byli nejčastěji konfrontováni s psychickými projevy šikany, jako jsou například posměch, pomluvy a obtěžování. Tyto znevažující poznámky se nejčastěji týkaly vzhledu, chování, osobnosti nebo sociálního zázemí a stavěly je do pozice někoho, kdo je jiný v negativním smyslu slova. Respondenti shodně uvedli, že zažívali pocity bezbrannosti a bezmoci. Cítili neschopnost danou situaci změnit. Neviděli žádné východisko a měli pocit, že jejich utrpení nikdy neskončí. Významnou roli hrála i osobnost kamaráda, ti, kteří ho měli, zvládali šikanu lépe. Šikana se výraznou měrou podílela na změně jejich sebepojetí. Respondenti zažívali pocity viny, že si za šikanu mohou sami, pochybovali o sobě a považovali se za špatné. Z hlediska postoje třídního učitele se setkali s nevědomostí, přehlížením, lhostejností, čímž byla šikana udržována a nepřímo podporována. V ojedinělých případech došlo k řešení na úrovni vedení školy, což situaci částečně zlepšilo, ale některé projevy šikany pokračovaly dál. Respondenti se nejčastěji svěřili kamarádovi, pokud ho měli. V případě stabilního rodinného zázemí rodičům. V několika případech se nesvěřili nikomu. Respondenti se proti šikaně bránili strategiemi, které jim připadaly účinné a dobře je zvládali. Jednalo se o vyhýbavé strategie, hledání opory v druhých lidech, únik do vlastní fantazie a upínání se na světlé okamžiky, které v životě zažili a z nichž nyní, v těžkých chvílích, čerpali. Některým pomáhalo vědomí pozitivní zkušenosti, kterou zažili v jiném kolektivu.

***Jaké následky školní šikany vnímají dospělé osoby, které byly v roli obětí. Co jim šikana vzala a co dala?***

Respondenti, kteří byli v dětství v roli obětí, vnímají jako jeden z následků, který si odnesli do dospělosti, ztrátu sebevědomí a nedůvěru ve druhé lidi. Někteří se potýkají s vnitřním přesvědčením, že druzí lidé jsou zlí a zákešní, případně mají obavy z komunikace před početnějším publikem. Z dětství si odnášejí přetrvávající pocit samoty, lítost a ztrátu pěkných vzpomínek na část dětství. Někteří respondenti pochybují o sobě a svých schopnostech a zároveň pociťují ztrátu důvěry v authority. V souvislosti se školním prostředím uvádějí emoce jako například úzkost, strach, panika a z tělesných reakcí napětí a stav sevření. Šikana jim dala touhu být jiní než ostatní, snahu na sobě pracovat, schopnost postavit se sám za sebe a prosadit si vlastní názor. V současnosti považují za nejdůležitější pro sebe a své děti mít někoho, komu se mohou se svými těžkostmi a

problémy svěřit. V rámci odborné pomoci někteří využili skupinovou KBT terapii, kde právě šikana byla jedním z témat, které řešili.

## 10. Diskuze

V diskuzi se věnujeme srovnání výzkumných výsledků s poznatky již zjištěnými, validitě výzkumu a limitům studie. V závěrečné části diskuze pojednáváme o implikaci zjištěných výsledků pro praxi a zabýváme se rozvahou o návrzích pro další výzkum.

### Diskuze první výzkumné otázky

Na základě získaných teoretických poznatků, zjištění z empirických výzkumů a stanovení cílů našeho výzkumu, jsme formulovali dvě výzkumné otázky, z nichž první směřuje k zjištění: *Jaké zkušenosti se šikanou ve školním prostředí mají vybrané dospělé osoby?*

Ze získaných dat jsme postupně vygenerovali tři tematické okruhy obsahující témata, která sejevila ve výpovědích respondentů a vzhledem k stanovené výzkumné otázce jako nejvýznamnější. Jsou jimi: *rodinné vztahy, přechod do školního prostředí, okolnosti šikany a její prožívání.*

V rámci okruhu **rodinné vztahy** se vynořila další témata, která jsme rozdělili do následujících kategorií: *vnímání rodinné stability (nestability), vztah k rodičům, vztah k sourozencům.*

Vnímání *rodinné stability* a vztahů bylo u jednotlivých respondentů popisováno různými způsoby, které se lišily především prožívanými emocemi. Většina se shodla na tom, že nedůležitější, co v období šikany měli, bylo právě rodinné prostředí *plné důvěry, pochopení a podpory.* Ti, kteří v rodině zažívali *strach, obavy a pocity viny,* mnohem hůř prožívali šikanu a mnohem citelněji vnímali její následky. Tato domněnka je v souladu se zjištěními autorů zabývajících se kvalitou rodinných vztahů u šikanovaných dětí (např. Blackman, 2004; Levine, & Klineová, 2012).

Vztah k rodičům byl z hlediska vnímání respondentů dalším důležitým faktorem, který se projevil na následném prožívání šikany. Většina respondentů měla *blzký vztah důvěry* alespoň s jedním z rodičů. Nejčastěji to bylo s matkou, díky které byli respondenti schopni pozdější šikanu a útoky ze strany spolužáků zvládnout. U respondentů, kteří neměli vztah s rodiči založený na *důvěře a podpoře,* docházelo k tomu, že na pozdější problémy se šikanou zůstávali sami a neměli důvěru k nikomu, komu by se svěřili. V tomto ohledu se získané výpovědi shodují se zjištěními, jež uvádí například Levine a Klineová (2012).

*Vztahy se sourozenci* vnímala část respondentů jako dobré a staly se pro ně dalším zdrojem podpory v obtížných situacích, které zažívali. Podobné zjištění uvádí i Blackman (2004).

Okruh **přechod do školního prostředí** zahrnuje čtyři oblasti: *touha po přijetí, vnímání vlastní odlišnosti, vztahy s třídní učitelkou (učitelem), vztahy se spolužáky*.

V rámci kategorie *touha po přijetí* se všichni respondenti shodli v tom, že tato potřeba nebyla u nich dlouhodobě uspokojována. Opakovaně se setkávali s negativní zkušeností odmítnutí a vytvořili si vnitřní přesvědčení o sobě jako o „nepřijatelném“, což se odrazilo i v jejich myšlení v dospělosti. Potřeba přijetí byla například u pana Davida natolik silná, že ztratil i své morální zábrany a z důvodu skupinové příslušnosti byl ochotný přidávat se k šikanování dalšího spolužáka. Obdobně toto chování a vnímání touhy po přijetí popisují ve svém výzkumném šetření Turiel a Killen (2010).

Ve shodě se zjištěními z výzkumů (Mackay, Carey, & Stevens, 2011), všichni námi oslovení respondenti hledali odpověď na otázku „Proč jsou *odmítáni a nepřijatelní*? Poměrně silně vnímali svou *vlastní odlišnost*. Často byli označováni jako někdo, kdo je jiný v negativním smyslu slova. Ve svých výpovědích popisovali odlišnost na fyzické úrovni nebo v rovině myšlení a chování.

Ve shodě se zjištěními z předchozích výzkumů (např. Mellor, & Dellamont, 2011; Pellegrini, & Long, 2002), je třídní učitel na prvním stupni hned po rodičích významnou osobou, která se podílí na vzdělávání, výchovném působení a formování osobnosti dítěte. Zároveň je zdrojem další zkušenosti s autoritou, a pokud dítě tuto zkušenost prožívá negativně, bezesporu se to odráží i v jeho dalším nahlížení na autority v průběhu dětství a dospělosti, což nám potvrdily i výpovědi respondentů. Třídní učitel na prvním stupni je tím, kdo může zasáhnout do vztahů v rámci třídy a přispět jejich zdravému vývoji v rámci skupinové dynamiky. Na druhém stupni se již s tímto pracuje hůře, a to v případě propuknutí šikany, jak ukazují také naše zjištění. Zkušenosti se vztahy s třídní učitelkou (učitelem) byly u našich respondentů poměrně podobné. Málokdo se setkal s *vřelým, respektujícím a podporujícím vztahem*. Vzácností nebyly ani *fyzické tresty a ponižování*. Respondenti popisovali pedagogy jako *nervózní a dlouhodobě unavené*. Se vztahy ve třídě nepracovali.

Námi oslovení respondenti se ve *vztazích se spolužáky* potýkali s *nepochopením*. Někteří přicházeli do již déle fungujícího kolektivu jako noví a bylo pro ně těžké se začlenit. Respondenti, kteří neměli ve třídě *žádného kamaráda*, nesli později dle svých výpovědí

následky šikany mnohem hůře než ti, kteří kamaráda měli, a přestože byli šikanovaní, o něho nepřišli. Pro paní Báru bylo důležité, že při ní kamarádka stála, i když se jí mohla zastat jen částečně, aby sama nenesla následky tohoto jednání. Je tedy patrné, že žáci, kteří mají ve třídě nějaké přátelské vazby, jsou v menším riziku osamělosti a šikany (Sainio et al., 2010).

Sledovaný okruh **okolnosti šikany a její prožívání** zahrnuje kategorie *skupinová dynamika šikanování, projevy šikany, prožívání bezbrannosti a bezmoci, vnímání sebepojetí, postoj třídního učitele a vedení školy, komu se svěřili, strategie zvládání*.

Thornbergova studie (2011) zdůrazňuje roli skupiny při udržování šikany ve třídě, kdy se děti vzájemně povzbuzují v posměchu a nepřátelství vůči šikanovanému dítěti a společně hledají omluvitelnost svého jednání. I když šikanované dítě změnilo to, co mu bylo vyčítáno, ostatní děti nepřipustily, aby bylo této nálepky zbaveno. Paní Bára, stejně jako většina respondentů, zažívala v rámci *skupinové dynamiky šikanování* první stádium šikany, tzv. ostrakismus. Nebylo jí ubližováno fyzicky, ale byla *vyčleňována z kolektivu, čelila opakovanému posměchu a pomluvám*. Ačkoliv se snažila změnit to, co bylo terčem posměchu, stejně to nepomohlo. Jak sama uvádí, spolužáci se jí potřebovali jen posmívat. Dva z respondentů se jako oběť šikany dopouštěli následného šikanování, aby odvrátili pozornost od sebe a posílili si své sebevědomí. Pan David byl v rámci třídy v roli oběti i agresora zároveň. Ze strany agresorů byl opakovaně a dlouhodobě zesměšňován a ponižován. Ve třídě byla ještě jedna oběť šikany, která byla ze strany agresorů napadána i fyzicky. Pan David se k těmto útokům přidával, aby odvrátil pozornost agresorů od sebe. Toto zdvojení rolí shodně popisují ve svých výzkumech Van Cleave a Davis (2006) a Salmivalli (2010). Dvě respondentky čelily kromě posměchu i fyzickému napadání, docházelo k přitvrzování manipulace ze strany agresorů, což odpovídalo druhému stádiu šikany. V případě paní Sáry se šikana již dostávala na pomezí druhého a třetího stupně, kdy se vytvářelo jádro a děti ji systematicky vyčleňovaly z kolektivu. Jednotlivé stupně šikany shodně definuje Kolář (2011).

V rámci kategorie *projevy šikany* se všichni respondenti setkali s *psychickými formami nátlaku*, jako je například posměch, pomluvy a obtěžování. Dlouhodobě byli stavěni do pozice někoho, kdo je jiný v negativním smyslu slova a nežádoucí. Dvě respondentky se setkaly i s *fyzickými projevy šikany*, které byly spojené s obavami o vlastní život. Podobné prožitky uvádí i Crozier a Skliopidou (2002), kdy respondenti zažívali pocity strachu, hanby a viny.



Ve shodě se zjištěními z předchozích výzkumů (např. Sesar et al., 2012; Levine, & Klineová, 2012; Nansel et al., 2001), respondenti často prožívali pocity *bezbrannosti a bezmoci*. Neviděli ze své situace žádné východisko a uváděli neschopnost cokoliv změnit. Paní Julie vnímala šikanu jako bezvýchodnou situaci spojenou s nejistotou a neustálým pocitem napětí.

Vliv šikany se projevil také na úrovni *sebepojetí*. Dle našich výzkumných zjištění část respondentů na sebe pohlížela v duchu negativních reakcí ze strany agresorů a spolužáků a jejich vnímání sebe se dlouhodobě změnilo. Všichni o sobě pochybovali, a domnívali se, že právě oni jsou těmi špatnými. Objevovaly se i pocity viny, že si za šikanu mohou sami. Pochybnosti o sobě nebo sebeobviňování dokládají také zjištění z výzkumů (např. Thornberg et al., 2013; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007).

Respondenti považovali za jeden z nejdůležitějších momentů, který v případě šikany zažívali, *možnost svěřit se někomu* a nebýt na problém sami. Ti, kteří měli doma poměrně stabilní rodinné zázemí, se svěřili rodičům. Jeden z respondentů využil skupinové sezení se školním psychologem. Někteří se svěřili osobě ve svém okolí, které důvěřovali a v jednom případě byla kontaktována i Linka bezpečí. Pan Marek se nesvěřil nikomu a zůstal na problém sám. V rodině ani ve škole necítil dostatečnou důvěru, že by se mohl svěřit, a zároveň zažíval pocity viny a studu. Význam možnosti svěřit se s problémy se šikanou potvrzují i Dowling a Carey (2013) a dle jejich zjištění mají děti tendenci hledat pomoc u neformálních zdrojů, aby mohli s nimi lépe o šikaně hovořit.

*Postoj třídního učitele a vedení školy* k šikaně je jedním z určujících faktorů, jaký dopad bude mít dlouhodobě tato událost na prožívání oběti. Za profesionální selhání lze považovat jednání učitelů, kteří šikanu zpochybnili nebo za ni obvinili šikanovaného žáka (Dumská, 2014). Všichni respondenti se více méně shodli na tom, že postoj třídního učitele k šikaně nebyl pro ně čitelný. Setkávali se ze strany pedagogů s lhostejností a přehlížením, čímž šikanu udržovali a nepřímo podporovali. Nebyl jasně vyjádřen odmítavý a odsuzující postoj k posměchu. Někteří se setkali i s povýšeným a zesměšňujícím chováním ze strany třídního učitele, což mohlo být jedním ze zdrojů vytvoření negativního postoje přihlížejících vůči spolužákovi. Část respondentů se setkala s nevědomostí třídního učitele o tom, co se ve třídě odehrává. Bezsporný význam postoje pedagoga k šikaně uvedla paní Julie, která se v jednom případě setkala s pozitivní zkušeností, kdy zastupující učitelka projevila jasný nesouhlas s posměchem vůči respondentce. Cítila pocit zadostiučinění a dalo jí to vědomí toho, že to, co se děje, není skutečně v pořádku.

*Strategie zvládání* byly u respondentů poměrně podobné, volili je s ohledem k tomu, nakolik jim připadaly účinné a dobře zvladatelné. Ve výpovědích se objevovaly *vyhýbavé strategie*, které obětím šikany umožňovaly vyhnout se situacím, které považovaly za ohrožující. Někteří respondenti zvolili strategii hledání opory u druhých, která souvisela s tím, zda měli možnost se někomu svěřit. Únik do fantazie je také jednou z možností, jak přežít situaci, která je jinak neúnosná (Slee, & Murray-Harvey, 2008). Tato strategie pomohla paní Julii, která prostřednictvím povídek, jež psala, unikala do světa vlastní fantazie. Identifikovala se s hlavními hrdiny, kteří také řešili problém, a vytvořila si svět, jenž byl pro ni bezpečný. Pan David se upínal na světlé okamžiky svého života, z kterých čerpal v těžkých chvílích, jež zažíval, když byl šikanovaný.

### **Diskuze druhé výzkumné otázky**

Na první výzkumnou otázku úzce navazuje druhá, která hledá odpověď na to, jak respondenti subjektivně vnímají následky školní šikany v dospělosti. Souhrn zjištění vztahujících se k otázce: ***Jaké následky školní šikany vnímají dospělé osoby, které byly v roli obětí? Co jim šikana vzala a co dala?*** je uveden níže.

Okruh **následky školní šikany v dospělosti** zahrnuje tři oblasti: *přetrvávající emoce vztahující se ke škole, subjektivní vnímání následků šikany a změna sebepojetí, vzkaz svému dítěti, které jednou půjde do školy.*

Ve shodě se zjištěními Croziera a Skliopidoa (2002) si také námi oslovení respondenti vybavovali, jako *přetrvávající emoce vztahující se ke škole* úzkost, strach, paniku a napětí. Z tělesných reakcí popisovaly dvě respondentky stav sevření, nejčastěji na hrudi.

Šikana neovlivňuje jen život v dětství, ale má znatelný a dlouhodobý přesah i do dospělosti. Dle studie Takizawy et al. (2014), se u dospělých, kteří zažili šikany v dětství, objevoval její vliv i 40 let po prožití šikaně. Všichni naši respondenti byli schopni si vybavit následky šikany, které si odnesli do dospělosti. *Změny sebepojetí* se nejčastěji u respondentů projevovaly *ztrátou sebevědomí a změněným vnímáním druhých.* Z dlouhodobého hlediska se oběti šikany potýkají s negativním sebepojetím a mohou považovat chování druhých lidí za nepřátelské, což může být důsledkem předchozí traumatizace (Janošová et al., 2016). Někteří z respondentů v současnosti pohlíží na druhé lidi jako na zlé a zákeřné. Obávají se komunikace před větším publikem, a to z důvodu obav negativního hodnocení ze strany druhých. Na možné problémy v mezilidských vztazích upozorňují na základě svých výzkumných zjištění Hawker a Boulton (2000).

Respondenti shodně uváděli nedůvěru k lidem a problémy při seznamování se s druhými. Pan David se uzavřel do sebe a nemá příliš důvěru v okolí. Paní Iva za následek šikany považuje určitý druh samoty, který stále prožívá, a to, že ztratila pěkné vzpomínky na část dětství, což u ní vyvolává lítost a úzkost. Tři z respondentů navštěvují skupinovou kognitivně behaviorální terapii, kde jedno z témat, které řeší je právě prožitá šikana v dětství. V obdobném zahraničním výzkumu (Thornberg et al., 2013) uvedla polovina obětí šikany, že jim tato bolestná zkušenost přinesla i určité obohacení. Někteří měli pocit, že na sobě začali více pracovat. Ve shodě s tímto zjištěním někteří z respondentů našeho výzkumu uvedli, že prožitá šikana měla vliv na jejich touhu být jiní než ostatní a začali na sobě pracovat. Paní Sára si uvědomila, že se musí umět sama za sebe postavit a stát si za svým názorem. Jedna respondentka to, že je jiná, v současné době vnímá spíše jako přednost než nedostatek.

Doplňujícím tématem s ohledem na zjišťování subjektivního vnímání toho, co respondenti považují za nejdůležitější a co jako děti postrádali, případně jim pomohlo šikanu zvládat, byl *vzkaz svému dítěti, které jednou půjde do školy*. Všichni respondenti shodně potvrdili důležitost rodinného zázemí a vzájemných vazeb a to, že se mohou svému rodiči kdykoliv svěřit. Toto zjištění koresponduje s výzkumnými závěry, které uvedli Levine a Klineová (2012).

Při souhrnném zhodnocení realizovaného výzkumu je třeba konstatovat, že metoda interpretativní fenomenologické analýzy byla správně zvolená a prostřednictvím užití polostrukturovaných interview se nám podařilo vygenerovat poměrně obsáhlý objem dat, který nám umožnil v rámci kategorií a podkategorií blíže specifikovat odpovědi na námi stanovené výzkumné otázky. Vzhledem k subjektivní povaze celého výzkumu jsme kladli důraz na srovnání získaných poznatků s dosavadními zjištěními, které vycházejí z výzkumných studií řady odborníků.

Naším původním záměrem bylo získání minimálního počtu deseti respondentů, což se nepodařilo. Naš výběrový soubor tedy tvořilo sedm respondentů, z nichž všichni prošli školní šikanou v dětství. Zjištěné výsledky jsou limitované, neboť není vyloučeno, že s vyšším počtem respondentů bychom získali více informací. V tomto výzkumu nedošlo ke zcela dostatečné saturaci, což však můžeme částečně přičítat i k zjištěnému faktu, že prožitek šikany je pro oběť traumatizujícím zážitkem a není lehké se s ním každému svěřit.

Tato skutečnost vylučuje jakékoliv zobecnění zjištěných výsledků v tomto výzkumu na celou populaci dospělých osob, které zažily školní šikany v dětství. Samotné prožívání šikany je jedinečné, což znemožňuje jednotné zobecnění.

Možný praktický přínos lze spatřovat v založení podpůrné a svépomocné skupiny v rámci KBT kliniky Praha, umožňující obětem šikany sdílet své zážitky a získat účinnou strategii zvládání pro současný život v dospělosti. Zmiňovaná iniciativa je momentálně ve fázi příprav, od října by měla tato skupina prakticky fungovat.

Nezastupitelný přínos také vidíme v podpoře Linky bezpečí, která umožňuje dětem a mladistvým svěřit se v obtížných životních situacích, mezi které šikana patří. Právě výsledky naší práce by mohly přispět k celospolečenskému uvědomění si závažných následků šikany a důležitosti finanční podpory této krizové linky.

Obecný přínos výsledků výzkumu je možné spatřovat v několika oblastech, zejména v rozšíření poznání prožívání šikany a subjektivně vnímaných následků a zprostředkování těchto poznatků v rámci psychoterapeutické a poradenské psychologické praxe. Získané poznatky se mohou rovněž stát podnětem pro zpracování rozsáhlého výzkumu v rámci prostředí České republiky.

## 11. Závěry

Na základě zjištěných výsledků z analýzy dat prostřednictvím metody interpretativní fenomenologické analýzy lze konstatovat tyto závěry:

- Vnímání rodinné stability a vztahu k rodičům založeném na důvěře, pochopení a podpoře je protektivním faktorem, který se projevuje v následném prožívání šikany jejími oběťmi a vyrovnávání se s jejími následky.
- U obětí šikany vede dlouhodobé neuspokojení potřeby touhy po přijetí a opakované setkání se s negativní zkušeností odmítnutí k vytvoření si vnitřního přesvědčení o sobě jako o „nepřijatelném“.
- Oběti šikany ve výzkumném souboru vnímali poměrně silně, na základě stigmatizace, svou vlastní odlišnost. A to na úrovni fyzické nebo v rovině myšlení a chování.
- Negativní zkušenost s autoritou třídního učitele se u šikanovaných osob odrážela v dalším nahlížení na autority v průběhu dětství a dospělosti.
- Třídní učitel nebyl pro oběti šikany ve zkoumaném souboru tím, kdo by zasahoval do vztahů v rámci třídy a vytvářel podporující a respektující vztahy s žáky, což se odrazilo v následném prožívání šikany.
- Oběti šikany se potýkají ve vztahu se spolužáky s nepochopením a je pro ně těžké se začlenit do kolektivu.
- Významnou roli sehrává v prožívání šikany osoba kamaráda. Ti, kteří ho měli, zvládli úskalí šikany mnohem lépe než ti, kteří kamaráda neměli.
- Šikana se odehrává na poli skupinové dynamiky šikanování, kdy určující je role skupiny. Ani snaha o změnu ze strany oběti nevede k žádnému výsledku, pokud to skupina nepřipustí.
- Pro oběti šikany ve zkoumaném souboru je charakteristické prožívání pocitu bezmoci a bezbrannosti plynoucího z neschopnosti cokoliv změnit a vidění dané situace jako bezvýchodné.
- Sebepojetí obětí šikany je zasaženo na několika úrovních; jsou jimi: snížené sebevědomí, sebeobviňování a pochybnosti o sobě a druhých lidech.

- Možnost svěřit se někomu a nebýt na problém sám je považováno oběťmi za nejdůležitější moment v prožívání šikany.
- Nevyhraněný postoj třídního učitele a vedení školy k šikaně vede ke zhoršenému prožívání jejího průběhu a následků.
- Potvrzuje se důležitost rodinného zázemí a vzájemných vazeb i v rámci strategií zvládání. Nedostatečné zdroje sociální pomoci zvyšují riziko následků šikany.
- V prožívání všech obětí šikany ve zkoumaném souboru přetrvává pocit úzkosti, strachu, paniky a napětí. Z tělesných reakcí je to stav sevření na hrudi.
- Subjektivně zmiňované následky šikany jsou: změna sebepojetí, ztráta sebevědomí a změněné vnímání druhých lidí spojené s nedůvěrou. Uváděny jsou také problémy v mezilidských vztazích.
- Dosavadní situace v oblasti odborné pomoci obětem šikany v ČR je neuspokojivá z důvodu přeplněných kapacit odborných zařízení. Praktickým výstupem diplomové práce se stává snaha o založení podpůrné a svépomocné skupiny v rámci KBT kliniky Praha.
- Téma šikany a cílená pomoc dětem a dospělým jsou témata, která si zasluhují pozornost odborné veřejnosti.
- Výsledky prezentovaného výzkumu nabízejí hlubší vhled do zkoumané problematiky, přesto zůstávají další otevřené otázky zasahující do působnosti klinické psychologie. Další výzkumy mohou velkou měrou přispět k dalšímu porozumění této traumatické životní události.

## Souhrn

Předkládaná magisterská diplomová práce se především zaměřuje na problematiku vnímání, prožívání a vyrovnávání se se šikanou v dětství s ohledem na její dopady v dospělosti. Studie vychází ze snahy o sumarizaci dosavadních zjištění pocházejících především z dostupných českých i zahraničních zdrojů.

V teoretické části práce se zabýváme bližší specifikací problematiky školní šikany a pohledu na šikanu jako součást skupinových procesů. Pozornost věnujeme především vztahům mezi účastníky šikany v kontextu skupinové dynamiky šikanování. V neposlední řadě je pojednáváno o psychologických aspektech oběti, následcích a dopadech šikany v dětství na život oběti v dospělosti, včetně možnosti vyrovnání se se šikanou v rámci KBT terapie. V poslední kapitole teoretické části se věnujeme problematice následků šikany v současných výzkumech.

Dále následuje empirická část, v jejímž úvodu jsme definovali výzkumný problém, cíle a stanovili výzkumné otázky. Cílem praktické části bylo popsat, zmapovat a porozumět zkušenosti dospělých osob, které v dětství zažily šikanu ve školním prostředí. Zjistit, nakolik šikana ovlivnila jejich další fungování ve společnosti, poznat strategie zvládnutí a vliv šikany v dětství na pozdější život v dospělosti. Na základě cílů jsme stanovili dvě výzkumné otázky.

Vzhledem k povaze výzkumného problému, jehož řešení vyžadovalo hloubkové poznání zkoumaného fenoménu v jeho celkovém kontextu a přirozených podmínkách, jsme zvolili kvalitativní přístup. Výzkumné šetření jsme realizovali formou vícepřípadové studie a data jsme získali metodou polostrukturovaného interview. Výzkumný soubor tvořilo sedm respondentů, ve věkovém rozpětí od 30 do 40 let. Při výběru výzkumného souboru byla stanovena následující kritéria: mít zkušenost se školní šikanou v dětství v roli oběti, dosažení dospělosti s minimální věkovou hranicí 30 let a maximální 40 let, nemít diagnostikovanou psychiatrickou diagnózu. Výsledný výzkumný soubor jsme sestavili využitím kombinace dvou nepravděpodobnostních metod výběru: metody sněhové koule a záměrného výběru.

Získaná data jsme zpracovali prostřednictvím kvalitativně analytického přístupu interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) zaměřující se na podrobné porozumění

subjektivní zkušenosti daného respondenta a interpretaci subjektivních významů, jež dané zkušenosti přisuzuje.

Výzkumem bylo zjištěno, že vnímání rodinné stability a vztahu k rodičům založeném na důvěře, pochopení a podpoře je důležitým faktorem, který se projevuje v následném prožívání šikany jejími oběťmi a vyrovnávání se s jejími následky. U obětí šikany vede dlouhodobé neuspokojení potřeby touhy po přijetí a opakované setkání se s negativní zkušeností odmítnutí k vytvoření si vnitřního přesvědčení o sobě jako o „nepřijatelném“. Oběti šikany vnímaly poměrně silně, na základě stigmatizace, svou vlastní odlišnost. A to na úrovni fyzické nebo v rovině myšlení a chování. Negativní zkušenost s autoritou třídního učitele se u šikanovaných osob odrážela v dalším nahlížení na autority v průběhu dětství a dospělosti. Třídní učitel nebyl pro oběti šikany tím, kdo by zasahoval do vztahů v rámci třídy a vytvářel podporující a respektující vztahy s žáky, což se odrazilo v následném prožívání šikany. Oběti šikany se potýkaly ve vztahu se spolužáky s nepochopením a bylo pro ně těžké se začlenit do kolektivu. Významnou roli sehrála v prožívání šikany osoba kamaráda. Ti, kteří ho měli, zvládli úskalí šikany mnohem lépe než ti, kteří kamaráda neměli. Šikana se odehrávala na poli skupinové dynamiky šikanování, kdy určující byla role skupiny. Ani snaha o změnu ze strany oběti nevedla k žádnému výsledku, pokud to skupina nepřipustila. Pro oběti šikany bylo charakteristické prožívání pocitu bezmoci a bezbrannosti plynoucího z neschopnosti cokoliv změnit a vidění dané situace jako bezvýchodné. Sebepojetí obětí šikany bylo zasaženo na několika úrovních; byly jimi: snížené sebevědomí, sebeobviňování a pochybnosti o sobě a druhých lidech. Možnost svěřit se někomu a nebýt na problém sám, bylo oběťmi považováno za nejdůležitější moment v prožívání šikany. Nevyhraněný postoj třídního učitele a vedení školy k šikaně vedl k zhoršenému prožívání jejího průběhu a následků. Potvrdila se důležitost rodinného zázemí a vzájemných vazeb i v rámci strategií zvládnutí. Nedostatečné zdroje sociální pomoci zvyšovaly riziko následků šikany. V prožívání všech obětí šikany přetrvává pocit úzkosti, strachu, paniky a napětí. Z tělesných reakcí je to stav sevření na hrudi. Subjektivně zmiňované následky šikany jsou: změna sebepojetí, ztráta sebevědomí a změněné vnímání druhých lidí spojené s nedůvěrou. Uváděny jsou také problémy v mezilidských vztazích.

V souvislosti s uvedenými zjištěními lze konstatovat, že potvrzují výsledky českých (např. Sandoval et al., 2014; Janošová, 2011) a zahraničních (např. Thornberg, 2011; Takizawa et al., 2014) studií, jež představovaly pro realizovaný výzkum částečnou inspiraci. Limity



předkládané studie lze spatřovat ve skutečnosti, že vzhledem k velikosti výzkumného souboru není možné výsledná zjištění generalizovat na celkovou populaci obětí šikany. Nicméně výsledky přináší cenné poznatky a zkušenosti využitelné v oblasti psychologické poradenské praxe. Možný praktický přínos lze spatřovat ve snaze o založení podpůrné a svépomocné skupiny v rámci KBT kliniky Praha.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

- Arseneault, L., Bowes L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. doi: 10.1017/S0033291709991383
- Barkowski, S., Schwartz, D., Strauss, B., Burlingame, G. M., Barth, J., & Rosendahl, J. (2016). Efficacy of group psychotherapy for social anxiety disorder: A meta-analysis of randomized-controlled trials. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 44-64. doi:10.1016/j.janxdis.2016.02.005
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Baštecká, B., & Goldman, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *Psychology Review*, 23, 165-174.
- Berne, E. (2011). *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál
- Berthold, K., & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 2, 310-325.
- Blackman, J. S. (2004). *101 Defences. How the mind shields itself*. New York: Bruner-Routledge
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Brewer, S. L., Meckley-Brewer, H., & Stinson, P. M. (2017). Fearful and distracted in school: Predicting bullying among youths. *Children and schools*, 39, 219-226. doi: 10.1093/cs/cdy021
- Bucchianeri, M. M., Gowe, A. L., Mc Morris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2016). Young experiences with multiple types of prejudice – based harassment. *Journal of Adolescence*, 51, 68-75. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.05.012

- Brunstein-Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. doi:10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2000). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescents bullying at school. *Journal of School Health*, 77(9), 623-629.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Agression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (779-862). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Crozier, W. R., & Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name-calling at school. *Educational Psychology*, 22(1), 113-124.
- Cuevas, C. A., Finkelhor, D., Turner, H. A., & Ormrod, R. K. (2007). Juvenile delinquency and victimization: A theoretical typology. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(12), 1581-1602.
- Čermák, I., Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Česká školní inspekce (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018-Výroční zpráva*. Získáno z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S(1))
- Dellasega, C., & Nixon, C. (2003). *Girl wars. 12 strategies that will end female bullying*. New York: Simon & Schuster.
- Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dumská, T. (2014). *Šikana v pojetí starších adolescentů*. Bakalářská práce. Praha, UK HTF.

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Esterberg, M. L., Goulding, S. M., & Walker, E. F. (2010). Personality disorders: Schizotypal, schizoid and paranoid personality disorders in childhood and adolescence. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(4), 515-528.
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A., & Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income, African-American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 634-645. doi: 10.1007/s10964-009-9426-8
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhoorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568-1574.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729. doi: 10.1542/peds.2013-0614
- Haramus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333-345. doi: 10.1080/00131880802499779
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlinová, M., & Kolář, M. (2001). Sociální klima v prostředí základních škol ČR. *Učitelství listy*, 9(8), 12-14.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. doi: 10.1111/1467-9507.00178
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 441-445.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ...Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), 496-509. doi: 10.1542/peds.2014-1864

- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901-911. doi: 10.1007/S10802-012-9620-0
- Janošová, P. (2011). *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Janošová, P., Kollerová, K., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Janošová, P., Kollerová, L., & Zábrodská, K. (2014). Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá psychologie*, 58(4), 368-377.
- Jantzer, A. M., Hoover, J. H., & Narloch, R. (2006). The relationship between school-aged bullying and trust, shyness, and quality of friendship in young adulthood: A preliminary research note. *School Psychology International*, 27, 146-156. doi: 10.1177/0143034306064546
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., & Nishina, A. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functionality in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45-55. doi: 10.1007/s00787-009-0039-2
- Kamarádová, D., Praško, J., & Látalová, K. (2015). Sebevražednost a úzkostné poruchy. *Česká a slovenská psychiatrie*, 111(3), 155-160.
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Kawkins, J., Harris, W. A., ... (2014). Youth risk behavior surveillance-United States, 2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, 63(4), 172.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115, 357-363.
- Klineová, M. & Levine, P. A. (2012). *Trauma očima dítěte*. Praha: Maitrea.
- Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál.

- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Koutná Kostínková, J. & Čermák, I. (2013). *Interpretativní fenomenologická analýza*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). World report on violence and health exploring Australian responses. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 26(5), 408-409.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Medical and Health*, 20(2), 121-132.
- Levine, P. A., & Klineová, M. (2012). *Trauma očima dítěte. Promlouvání obyčejného zázraku léčení*. Praha: Maitera
- Linka bezpečí (2019). *Výroční zprávy*. Získáno z <https://spolek.linkabezpeci.cz/o-nas/ke-stazeni/vyrocní-zpravy>.
- Lohre, A., Lydersen, S., Paulsen, B, Møhle, M., Vatten, L., Erol, N. ... (2011). Peer victimization as reported by children, teachers, and parents in relation to children's health symptoms: Behavioral and emotional problems reported by parents, teachers, and adolescents. *BMC Public Health*, 11(1), 323-363.
- Losey, B. (2011). *Bullying, suicide and homicide: Understanding, assessing and preventing threats to self and others for victims of bullying*. London: Routledge.
- Lovaš, L. (1998). Tyranizovanie jako typ agresie. *Psychologia a patopsychológia dieťaťa*, 33(3), 195-202.
- Mackay, G. J., Carey, T. A., & Stevens, B. (2001). The Indider 's Experience of Long – Term Peer Victimization. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2), 154-174.
- Mamun, A.A., O'Callaghan, M. J., Williams, G. M., & Najman, J. M. (2013). Adolescents bullying and young adults body mass index and obesity: A longitudinal study. *International Journal of Obesity*, 37(8), 1140-1146. doi:10.1038/ijo.2012.182
- Mareš, J. (2012). *Posttraumatický rozvoj člověka*. Praha: Grada Publishing.
- Meraviglia, M., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect project. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1347-1360.

- Miller, C., & Lowen, C. (2012). *The essential guide to bullying: Prevention and intervention*. Royersford: The Alpha Publishing House.
- Milgram, S. (2009). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: HarperCollins Publishers.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metoda v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Womons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100-115.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington DC: Wiley.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school*. UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2010). Understanding and research bullying. In S. H. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (9-33). New York: Routledge.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: APA Publishing.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Sex differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 242-266.

- Parry, J., & Carrington, G. (2006). *Čelíme šikanování. Sborník metod*. Praha: IPPP ČR.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (159-176). London: Elsevier.
- Petitcollin, Ch. (2008). *Oběť, kat a zachránce*. Praha: Portál.
- Pešek, R., Praško, J., & Štípek, P. (2013). *Kognitivně behaviorální terapie v praxi*. Praha: Portál.
- Petrosino, A., Guckenburg, S., DeVoe, J., & Hanson, R. (2010). *What characteristics of bullying, bullying victims, and schools are associated with increased reporting of bullying to school officials? Issues & answers*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Praško, J. (2012). *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál.
- Praško, J., & Laňková, J. (2006). *Úzkostné poruchy*. Praha: Společnost všeobecného lékařství.
- Rivers, I. (2004). Recollection of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-222. doi: 10.1002/ab.20374
- Roeger, L., Allison, S., Korossy-Horwood, R., Eckert, K. A., & Goldney, R. D. (2010). Is a history of school bullying victimization associated with adult suicidal ideation? A South Australian population-based observational study. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 25(4), 170-174.
- Říčan, P. (1994). Šikanování na pražských školách. *Alfa revue*, 4(4), 29-34.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.



- Sack, D. (2014). When emotional trauma is a family affair. *Psychologytoday.com*. Získáno 20. září 2018 z <https://www.google.com/amp/s/www.psychologytoday.com/us/blog/where-science-meets-the-steps/201405/when-emotional-trauma-is-family-affair%3famp>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Sandoval, A., Praško, J., Ocisková, M., Kamarádová, J., Jelenová, D., & Látalová, K. (2014). Šikana v dětství jako predisponující faktor pro psychické problémy v dospělosti. *Česká a slovenská psychiatrie*, 110(6), 317-325.
- Sarzosa, M. & Urzua, S. (2013). *Cognitive and non-cognitive skills in teenagers: Happiness, cybercrime, bullying and their dynamics in South Korea*. University of Maryland.
- Sesar, K., Barišić, M., Pandža, M., & Dodaj, A. (2012). The relationship between difficulties in psychological adjustment in young adulthood and exposure to bullying behaviour in childhood and adolescence. *Acta Medica Academica*, 41(2), 131-144. doi: 10.5644/ama2006-124.46
- Slezáčková, A., & Sobotková, I. (2017). Family resilience positive psychology approach to healthy family functioning. In Kumar (Ed.). *Routledge international handbook of psychosocial resilience* (379-390). Oxford: Routledge.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355-372. doi: 10.1080/01425692.2012.662824
- Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumplainen, K., Niemelä, S., ... Almqvist, F. (2009). Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: Findings from the Finnish 1981 birth cohort study. *Archives of General Psychiatry*, 66(9), 1005-1012. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2009.122
- Stephen, B., & Karpman, M. D. (2014). *A game free life – The definitive book on the Drama Triangle and Compassion Triangle by the originator and author*. San Francisco: Drama Triangle Publications.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swearer, S. M., Espelase, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for school*. New York: The Guilford Press.
- Sweeting, H., West, P., & Young, R. (2008). Obesity among Scottish 15 years olds 1987-2006: Prevalence and associations with socio-economic status, well-being and worries about weight. *BMC Public Health*, 8, 404. doi:10.1186/1471-2458-8-404
- Šimegová, M. (2007). *Šikanovanie v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
- Takizawa, R., Maugham, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal british birth cohort. *American Journal Psychiatry*, 171(7), 777-784. doi: 10.1176/appi.ajp.2014.13101401
- Tangney, J. P., Stuewig, J., Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tattum D. (1993). What is bullying?. In D. Tattum (Ed.), *Understanding and Managing Bullying* (3-14). Oxford: Heinemann School Management.
- Thornberg, R. (2011). „She’s Weird!“- The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25(4), 257-267. doi: 10.1111/j.1099
- Thornberg, R. (2013). Distressed bullies, social positioning and pdd victims: Young people’s explanations of bullying. *Children & Society*, 29(1), 320-325. doi: 10.1111/chso.12015
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Turiel, E., & Killen, M. (2010). Taking emotions seriously. The role of emotions in moral development. In W. F. Arsenio, E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (33-52). Washington, DC: American Psychological Association
- Urlychová, I. (2004). Drama a příběh. *Tvořivá dramatika*, 15(3), 1-7.

- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, K. et al. (2009). *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál.
- Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatric*, 118(4), 1212-1219.
- Vaničková, E. (2002). *Cesta za poznání šikany, šikanování mezi dětmi*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí.
- Vaughn, M. G., Qiang, F., Bender, K., DeLisi, M., Beaver, K. m., Perron, B. E., & Howard, M. O. (2010). Psychiatric correlates of bullying in the united states: Findings from a national sample. *Psychiatric Quarterly*, 81(3), 183-195. doi: 10.1007/s11126-010-9128-0
- Vidourek, R. A., King, K. A., & Merianos, A. L. (2016). School bullying and student trauma: Fear and avoidance associated with victimization. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 44, 121-129. doi: 10.1080/10852352.2016.1132869
- Vizinová, D., & Preiss, M. (1999). *Psychické trauma a jeho terapie*. Praha: Portál.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Design and Method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yubero, S, Navaro, R., Serna, C. & Martinez, I. (2007). Bullying among primary school children and its relationship with sex roles. Xth European Congress of Psychology 3. – 6. 7. 2007, Praha.

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1 Vzájemná souvislost mezi psychopatologií a šikanou.....	33
Obrázek č. 2 Schéma okruhů a kategorií ve výsledcích výzkumného šetření.....	65

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Práce s jádrovým schématem, které souvisí se šikanou.....	36
Tabulka č. 2 Základní údaje o repondentech.....	51

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Český abstrakt diplomové práce
Příloha 2: Cizojazyčný abstrakt diplomové práce
Příloha 3: Informovaný souhlas
Příloha 4: Schéma rozhovoru
Příloha 5: Pozvánka do výzkumu

### ***Použité zkratky***

<b>WHO</b>	World Health Organisation
<b>PTSD</b>	Posttraumatic Stress Disorder
<b>PTG</b>	Posttraumatic Growth
<b>IPA</b>	Interpretative Phenomenological Analysis

## **Příloha 1: Český abstrakt diplomové práce**

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Název práce: **Školní šikana ve vzpomínkách obětí**

Auto práce: **Regina Jandová**

Vedoucí práce: **PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.**

Počet stran a znaků: 107, 178 314

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 125

**Abstrakt (800-1200 zn.):** Magisterská diplomová práce je zaměřená na sumarizaci dosavadních zjištění a rozšíření odborných poznatků v oblasti psychologie týkající se dospělých, kteří zažili školní šikana v dětství. Teoretická část práce se zabývá bližší specifikací problematiky školní šikany a pohledu na šikana jako součást skupinových procesů. Důraz je kladen zejména na dopady ovlivňující další fungování jedince ve společnosti a strategii zvládání z pohledu vnitřních a vnějších zdrojů. Součástí předkládané práce je i zmapování dosavadních poznatků a přehled výzkumů na dané téma.

Empirickou část reprezentuje kvalitativní výzkum na úrovni případových studií, v nichž byla data tvořena prostřednictvím polostrukturovaných interview realizovaných se sedmi respondenty ve věku 30 – 40 let, kteří zažili školní šikana v dětství.

Výsledky výzkumu ukazují, že zkušenost se šikanou ve školním prostředí a vnímání jejího dopadu na život v dospělosti determinuje kvalita rodinných vztahů a dostatečná podpora ze strany okolí. Výsledná psychologická studie potvrzuje dosavadní zjištění vyplývající ze zahraničních výzkumů a přispívá k hlubšímu poznání dané problematiky.

Klíčová slova: šikana, oběť, agresor, viktimizace

## **Příloha 2: Cizojazyčný abstrakt diplomové práce**

### **ABSTRACT OF THESIS**

Title: **School Bullying in the Victim's Memory**

Author: **Regina Jandová**

Supervisor: **PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.**

Number of pages and characters: 107, 178 314

Number of appendices: 5

Number of literature references used: 125

**Abstract (800-1200 characters):** This master's thesis summarizes and expands on current and expert findings in psychology concerning adults who experienced bullying at school in childhood. The theoretical section of the work describes the issue of bullying at school and the notion of bullying as part of a group process. Emphasis is given to examining the consequences on an individual's future functioning in society and management strategies from the point of view of internal and external sources. The thesis includes mapping of current findings and a summary of available research on the topic.

The empirical section presents qualitative research with case study examples. Data was obtained through semi-structured interviews conducted with seven respondents aged between 30 and 40 years who experienced bullying at school in childhood.

The research results showed that the impact felt later in adult life of the experience of bullying in a school environment was determined by the quality of family relationships and level of support from people around the victim. The resulting psychological study verifies current findings in foreign research and contributes to expanding knowledge in the topic.

**Keywords:** bullying, victim, aggressor, victimization

## **Příloha 3: Informovaný souhlas**

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výzkumu, který je věnován zjišťování osobních zkušeností ve vztahu mezi dvojčaty. O smyslu a poslání výzkumu jsem byl/a informován/a, byl/a jsem rovněž seznámen/a s metodami a postupy, které budou při výzkumu používány.

Byl/a jsem poučena o ochraně osobních údajů a souhlasím s tím, že získané údaje budou zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a mohou být publikovány.

Měl/a jsem možnost si vše řádně a v dostatečně poskytnutém čase zvážit a zeptat se na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na své dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Porozuměl/a jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či od ní odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že se tohoto výzkumu zúčastňuji na základě svého dobrovolného rozhodnutí.

Tento informovaný souhlas byl sepsán ve dvou vyhotoveních, každé s platností originálu, z nichž jedno obdrží autorka výzkumu a druhé jeho účastník.

.....

V....., dne.....

Jméno, příjmení a podpis účastníka ve výzkumu

.....

V....., dne.....

Jméno, příjmení a podpis autorky výzkumu

## **Příloha 4: Schéma rozhovoru**

### **Schéma rozhovoru**

#### **Úvod**

Seznámení s cílem výzkumu - popsat, zmapovat a porozumět zkušenosti dospělých osob, které v dětství zažily šikanu ve školním prostředí. Zjistit nakolik šikana ovlivnila jejich další fungování ve společnosti, strategie zvládání a vliv šikany na pozdější psychické a tělesné zdraví., vysvětlení proč je výzkum realizován (může pomoci porozumět této zkušenosti a tak napomoci rozvoji pomoci lidem v podobné situaci v poradenské a psychologické praxi).

Základní údaje – věk, vzdělání, zaměstnání, stav, počet dětí, bydliště, sourozenci, stav.

#### **I. Rodinné prostředí:**

- Popište vztah vašich rodičů.
- Popište Váš vztah s rodiči.
- Popište vztahy se sourozenci.
- Jaký byl výchovný přístup ze strany rodičů?
- Jaké emoce se Vám vybaví, když mluvíme o Vaší rodině?

#### **II. Přejchod do školy:**

- Vraťme se zpátky do období, kdy jste chodil/la do školy (základní, střední), otevíráte dveře...co si tam vybavíte (ústřední pocit)? Máte pro to nějaké klíčové slovo?
- Jaké emoce se vzpomínkami cítíte?
- Popište vztahy ve třídě se spolužáky.
- Jaký byl Váš třídní učitel, jak jste ho vnímal/la?
- Zasahoval/la do vztahů ve třídě?
- Jak reagoval na žáky?
- Zkuste popsat, jaký vztah měl k Vám?



### **III. Školní šikana:**

- Vzpomínáte si na nějaký zážitek, kdy Vám jiné dítě nebo skupina dětí udělala něco, co Vás zranilo? Zkuste popsat konkrétní příhodu.
- Co se stalo?
- Opakovalo se to?
- Jak reagovala třída?
- Jak reagoval třídní učitel nebo ostatní učitelé?
- Napadá Vás nějaká hypotéza, proč k tomu docházelo?
- Co jste si myslel o sobě a o druhých?
- Měl jste někoho, komu jste se svěřil/la?
- Jak reagovala rodina, ředitel, učitelé, výchovný poradce?
- Jaké bylo celkové nastavení školy?
- Jak to vidíte zpětně?
- Co Vám šikana dala a co vzala? Popište dopady, které vnímáte?

### **IV. Copingové strategie:**

- Co Vám pomohlo ty útoky zvládnout?
- Jaký pocit ve Vás přetrvává do dnes?
- Kdybyste měla dítě ve školním prostředí, jaké motto byste mu řekl/la?
- Je ještě něco, co byste chtěl/la říct?

## **Příloha 5: Pozvánka do výzkumu**

### **ZAŽILI JSTE ŠKOLNÍ ŠIKANU?**

#### **Podpořte výzkum**



**Je vám 30 let a více?**

**Prožili jste si školní šikanu ze strany oběti? Nejste sami.**

**Sdílejte své zkušenosti a podpořte práci na téma:**

#### **Školní šikana ve vzpomínkách obětí.**

**Cílem výzkumu je popsat, zmapovat a porozumět zkušenosti dospělých osob, které v dětství zažily šikanu ve školním prostředí.**

**Výzkum je zaměřen na poznání, jaké následky školní šikany vnímají dospělé osoby, které byly v roli oběti, co jim šikana dala a co vzala a co jim pomohlo to zvládnout. Součástí výzkumu je rozhovor v délce cca 45-60 minut.**

Zjištěná fakta mohou zprostředkovat posun v úhlu pohledu široké veřejnosti na téma šikany a mohou podpořit celospolečenské úsilí o snížení výskytu šikany a uvědomění si dalekosáhlých následků tohoto jevu. Význam a aktuálnost sledované problematiky je možné spatřovat i ve využitelnosti poznatků v rámci psychologické poradenské praxe.

Získané informace budou zpracovány **anonymně** dle ustanovení zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Zpracováním se rozumí shromažďování uchovávání, třídění a vyhodnocení získaných dat. Z výzkumu je možno kdykoliv odstoupit.

V případě zájmu mě kontaktujte nejlépe ihned.

Děkuji za Váš čas a těším se na spolupráci.

Regina Jandová, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

**KONTAKT: [jandova.regina@seznam.cz](mailto:jandova.regina@seznam.cz)**