

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

RANĚ ADOLESCENTNÍ OBĚTI ŠIKANY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

EARLY ADOLESCENT VICTIMS OF BULLYING
IN THE SCHOOL CLASSROOM



Magisterská diplomová práce

Autor:

doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Vedoucí práce:

prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Olomouc

2020

Poděkování

Chtěla bych poděkovat mému vedoucímu práce, prof. PhDr. Panajotisovi Cakirpaloglu, Dr.Sc. za cenná doporučení která mi poskytoval během psaní mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala panu Mgr. Janu Šmahajovi, Ph.D. za konzultaci v otázce koncepce teoretické části.

Velmi bych chtěla poděkovat prof. RNDr. et PhDr. Marii Vágnerové, CSc. a PhDr. Janě Procházkové za jejich trpělivou podporu v průběhu celého studia. Dále bych chtěla poděkovat vedení a spolupracovníkům z Psychologického ústavu AV ČR, v.v.i. (zejména PhDr. Lence Kollerové, Ph.D.) a Husitské teologické fakulty UK, kteří mi během studia vycházeli vstříc. Děkuji svým přátelům a kolegům za pročetí textu a dílčí náměty a připomínky, prof. RNDr. et PhDr. Marii Vágnerové, CSc., PhDr. Janě Procházkové a MUDr. Eleně Turnovské. Děkuji také PhDr. Ing. Petru Soukupovi, Ph.D. za konzultaci v oblasti statistiky.

Děkuji svým studentům, Anně Murkové, Bc. Michaele Blažkové a Mgr. Milošovi Davidovi za asistenci při sběrech dat ve školách a za jejich přepisy. Děkuji také svým kolegům a přátelům za kontakty na základní školy, ve kterých mi bylo umožněno provést výzkum, zejména Mgr. Miroslavě Filipi a Mgr. Anně Pospíšilové, Ph.D.

Nakonec bych chtěla poděkovat ředitelům základních škol, kteří mi umožnili uskutečnit ve svých třídách výzkum. Velké poděkování patří učitelům za jejich součinnost a zprostředkování administrativních záležitostí ke sběru dat v jejich třídách. Stejně tak bych chtěla poděkovat všem žákům a žákyním sedmých tříd, kteří se výzkumu zúčastnili, a jejich rodičům, kteří tuto participaci umožnili.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Raně adolescentní oběti šikany ve školní třídě“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 2. listopadu 2020

Podpis

OBSAH

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Adolescence	9
1.1 Vymezení období dospívání.....	9
1.2 Fyzický a sexuální vývoj	9
1.3 Kognitivní vývoj.....	10
1.4 Emocionalita	11
1.5 Exekutivní funkce	12
1.6 Empatie	13
1.7 Prosociální chování.....	13
1.8 Agresivita.....	14
1.9 Identita a osobnost	15
1.9.1 Dílčí složky identity.....	15
1.9.2 Utváření identity a osobnosti	16
1.10 Morální vývoj	17
1.11 Hodnotová, existenciální a spirituální témata.....	18
1.12 Proměna vztahů s rodiči a s dospělými autoritami	19
1.13 Socializace uvnitř vrstevnických skupin.....	20
1.13.1 Vývoj adolescentních skupin	21
1.13.2 Genderová specifika vrstevnických skupin	21
1.13.3 Potřeba začlenění do vrstevnické skupiny a skupinová konformita	22
1.14 Genderové představy a interakce mezi dívkami a chlapci	22
1.14.1 Sexualita a partnerství	23
1.15 Proměny vztahu ke škole a vzdělávání	24
2 Školní šikana, její individuální a kontextové souvislosti	26
2.1 Školní šikana a její vymezení	26
2.1.1 Kritéria šikany a způsoby šikanování	26
2.1.2 Prevalence.....	28
2.2 Účastníci školní šikany	29
2.2.1 Šikanující žáci	30
2.2.2 Šikanovaní žáci	33
2.2.3 Žáci přihlížející šikaně.....	36
2.2.4 Zastánci.....	39
2.3 Skupinové vlivy ve školní třídě	42

2.3.1 Práce učitele se školní třídou.....	45
2.4 Školní preventivní programy proti šikaně	46
3 Školní šikana a její progresse	48
3.1 Původní koncepce vývoje šikany ve skupině (70.-90. léta 20. stol.).....	48
3.1.1 Vývoj šikany ve školní třídě podle D. Olweuse	48
3.1.2 Model pěti stupňů vývoje šikany M. Koláře.....	49
3.2 Morální vyvazování	52
3.3 Proces viktimizace ve vrstevnické skupině	53
3.4 Chronické oběti.....	55
3.4.1 Specifika chronických obětí a paradox zdravého kontextu	57
3.5 Využití poznatků o šikaně jakožto východisek pro vlastní výzkumnou sondu.....	59
3.5.1 Převažující podoby školní šikany v současnosti	60
VÝZKUMNÁ ČÁST	63
4 Výzkumný problém	64
4.1 Výzkumné cíle	66
4.2 Formulace hypotéz pro statistické zpracování.....	66
5 Typ výzkumu a použité metody	68
5.1 Kognitivní empatie vůči konkrétním spolužákům (vlastní konstrukce).....	68
5.2 Zkušenost s viktimizací šikanou a její závažnost (sebeuposouzení)	68
5.3 Skupinový status žáků ve třídě	69
5.4 Afektivní empatie.....	69
6 Výzkumný soubor a sběr dat	71
6.1 Etické hledisko výzkumu.....	73
6.2 Procedura sběru dat.....	76
7 Zpracování dat a výsledky výzkumu	77
7.1 Volba statistických metod a úprava dat.....	78
7.2 Výsledky ověření platnosti hypotéz.....	79
7.3 Platnost stanovených hypotéz a odpovědi na výzkumné otázky	88
8 Diskuse	91
9 Implikace nálezů a poznatků do praxe	100
10 Limity výzkumu	106
11 Závěr	107
Souhrn.....	108
Poznámky k textu.....	111
Seznam použitých zdrojů a literatury	118
Seznam příloh	143

*„Omylem výchovy je dojem, že dětství je jen trenážer života, který teprve přijde.
Opak je pravdou: dětství je život sám, a celá dospělost je jeho brzdná dráha.“*

Daniela Fischerová

ÚVOD

Cílem této diplomové práce *Raně adolescentní oběti šikany ve školní třídě* je prozkoumat situaci šikanovaných žáků a žákyň ve školních třídách z hlediska jejich začlenění mezi spolužáky. Sledována je zejména empatie spolužáků vůči šikanovaným žákům uvnitř tříd. Volba tématu vyplývá ze zaznamenaného rozporu mezi pojetím počátečních a pokročilých šikan v koncepci M. Koláře a nálezy z nedávných výzkumů realizovaných v Psychologickém ústavu AV ČR. Cílem je pokusit se ověřit některé z těchto dílčích rozporů. Pojetí M. Koláře je u nás považované za základní východisko pro práci se školní šikanou. Vychází z něj Metodický pokyn MŠMT obsahující doporučení k jejímu řešení. Toto pojetí však dosud nebylo ověřováno pomocí kvantitativního výzkumu. Nálezy získané touto cestou mohou být přínosné ve školním poradenství, v oblasti prevence školní šikany i pro pedagogy z druhého stupně ZŠ.

Teoretická část má z několika důvodů nadstandardní rozsah. Samotné téma rané adolescence je poměrně široké. V souladu s českým vývojově psychologickým pojetím a v konsensu s vedoucím mé diplomové práce zmiňuji základní informace k jednotlivým oblastem, v nichž v tomto období dochází k zásadním vývojovým změnám. Pozornost věnuji i oblastem, které se bezprostředně vztahují k šikaně, viktimizaci či prosocialitě ve vrstevnických vztazích. V problematice šikany, sledované ve druhé a třetí kapitole, se zabývám zejména tématy, jež jsou relevantní vzhledem k situaci obětí ve školních třídách. Důraz je kladen na aktuálnost českých i mezinárodních výzkumných poznatků.

Do textu nebylo možné zahrnout všechna témata týkající se šikany v adolescenci. Nezabývám se např. podrobněji jednotlivými formami šikany, ani problematikou kyberšikany. Z důvodu nadměrného rozsahu textu uvádím některé dílčí poznatky v přílohách.

TEORETICKÁ ČÁST

ADOLESCENCE

Cílem první kapitoly je stručný popis hlavních témat pojících se s obdobím dospívání. Pozornost je zaměřena především na oblasti vztahující se k problematice školní šikany: emocionální a morální vývoj, empatie, prosocialita, agresivita a problematika vrstevnických vztahů. S ohledem na zaměření mé diplomové práce věnuji pozornost především období rané adolescence.

1.1 Vymezení období dospívání

Adolescence je pojímána jako období, v němž dospívající postupně přebírá do svých rukou režii svého života (Macek, 2003; Říčan, 2004). Během dospívání dochází ke komplexním životním změnám připravujícím jedince na roli dospělého (Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012).

V české odborné literatuře převládá dělení dospívání na dvě etapy: na pubescenci či ranou adolescenci (období 10/11-15 let) a samotnou (či pozdní) adolescenci (mezi 15-20 či 22 lety) (Langmeier & Krejčířová, 2018; Orel, Obereignerů, & Mentel, 2016; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). Langmeier s Krejčířovou (2018) člení období pubescence na subfázi prepuberty (u dívek 11-13 let, u chlapců o něco později) a subfázi vlastní puberty ve věku 13-15 let. Macek (2003) a mnozí zahraniční autoři (např. Blume & Zembar, 2007; Kroger, 2007) dělí adolescenci na časnou (11-13 let), střední (14-16 let) a pozdní (17-20 let). První fázi dospívání vymezují autoři především biologickými změnami a pohlavním zráním. Druhou (případně třetí) fázi charakterizují zejména psychickým a sociálním osamostatňováním, partnerskými zkušenostmi a profesní přípravou (Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

1.2 Fyzický a sexuální vývoj

Počátek dospívání provází výrazné neurohormonální, pohlavní a tělesné změny (Eccles, 1999; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). Zvyšuje se tvorba pohlavních hormonů, které jsou spouštěčem dalších fyziologických změn, především zrání vnitřních a vnějších pohlavních orgánů (Balharová, 2005).

Dívkám kolem 10. roku začínají růst prsa, přibližně o rok později nastupuje růst pubického ochlupení a poté i ochlupení axiální (Balharová & Kukla, 2004). Narůstající

tuková tkáň se usazuje na břicho a hýždích a rozšiřuje se pánev. K růstovému spurtu obvykle dochází ve věku 10-12 let. Podstatným mezníkem pohlavního zrání dívek je nástup menstruace, v průměrném věku 12-13 let. Ovulace ji v prvních dvou letech doprovází spíše nepravidelně. Souběžně se zráním vnějšího genitálu a s rozvojem sekundárních pohlavních znaků se vyvíjejí i vnitřní pohlavní orgány, děloha a vaječníky (Balharová, 2005).

Pohlavní zrání chlapců je zahájeno růstem varlat, s počátkem okolo 10. roku. Poté započne růst pubického a axilárního ochlupení (tamtéž). Růstový spurt se u nich objevuje mezi 12-14 lety (Balharová, 2005; Hofmann & Greydanus, 1997, in APA, 2002). V důsledku této mezipohlavní disproporce dívky začátkem druhého stupně ZŠ chlapce dočasně přerostou (Balharová, 2005; Říčan, 2004). Z hlediska celkové hmotnosti se u chlapců snižuje poměr tukové tkáně oproti narůstající svalovině. Ke spermiogenezi dochází mezi 12 a 14 lety (Hofmann & Greydanus, 1997, in APA, 2002), v české populaci v průměru ve 13,3 letech. Následuje růst genitálu a poté hrtanu, který provází typicky mužské prohloubení hlasu (Balharová, 2005).

Konec biologického dospívání je završený schopností reprodukce (tamtéž). V určité nevýhodě jsou dospívající, u nichž dochází k pohlavnímu zrání dříve či naopak později než u jejich vrstevníků. Především jde o časně vyspívající dívky, kterým chybí vrstevníci ke sdílení nových zkušeností. Určité obtíže (např. v podobě zvýšeného zájmu opačného pohlaví) mohou pociťovat i kvůli diskrepanci mezi dospělým, ženským vzhledem a dosud přetrvávající psychickou infantilitou (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). V nevýhodě se ocitají i později vyspívající chlapci, kteří mají ve vrstevnické skupině často nižší skupinový status (tamtéž) a mohou být ohroženi šikanou (Beal, 1994; Pollack & Shuster, 2000, in APA, 2002). U časně vyspívajících dívek i pozdně vyspívajících chlapců existuje zvýšené riziko emočních potíží, zejména úzkost, depresivita a nižší sebeúcta (Perry, 2000, in APA, 2002; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

1.3 Kognitivní vývoj

Období dospívání je spojený s masivním rozvojem kognitivních funkcí. Díky probíhajícím komplexním neurologickým změnám (podrobněji viz příloha 1) Dochází k diferenciaci jednotlivých inteligenčních schopností (Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012). Z hlediska pozornosti se zlepšuje především flexibilita a selektivita (Rosso, Young, Femia, & Yurgelun-Todd, 2004). Rozšiřuje se také kapacita pracovní

paměti, umožňující souběžně zpracovávat větší množství informací (Macek, 2003) a snižuje se i doba jejich zpracování (Vágnerová, 2012).

Významnější jsou nicméně kvalitativní kognitivní změny, související s nástupem **formálně logických operací**, které otevírají cestu k myšlení vyššího řádu (Piaget, 1950, in Langmeier & Krejčířová, 2018). Dospívající jsou díky nim schopni uvažovat i o obecnějších a abstraktnějších pojmech (Langmeier & Krejčířová, 2018). Zlepšuje se jejich deduktivní a induktivní uvažování (srov. Levine & Munch, 2006; Vágnerová, 2012). Při promýšlení potenciálních příčin a souvislostí jsou schopni systematického ověřování jednotlivých eventualit, hypotéz (Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012).¹

S rozvojem metakognice (Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012) souvisí i rozvoj sociálně kognitivních dovedností, jako je **rekurzivní myšlení** (teorie mysli) (Dumontheil, Apperly, & Blakemore, 2010; Langmeier & Krejčířová, 2018). Dobré rozvinutí těchto schopností v dětství je protektivním faktorem ve vztahu k následné vrstevnické viktimizaci v dospívání (Shakoor et al., 2012).

Rozvoj formálně logického myšlení vrcholí podle Piageta (1950, in Langmeier & Krejčířová, 2018) okolo 15 let. Zpočátku jsou dospívající schopni aplikovat toto myšlení pouze u určitých témat, zatímco u jiných se pohybují spíše na úrovni konkrétně logických operací (Langmeier & Krejčířová, 2018). To se týká i výrazně emočně zastoupených situací a témat (van Duijvenvoorde et al., 2010, in Vágnerová, 2012).

Pubescenti mají sklony ke zkratkovitým soudům, odmítají možnost kompromisu a jejich diskuse s druhými nezřídka končí hádkou (Vágnerová, 2012). Často také bývají přesvědčeni, že jsou ve svém způsobu uvažování výjimeční. Jejich egocentrismus se projevuje též **iluzí imaginárního publika**, tedy pocitu, že jim druzí věnují neustálou kritickou pozornost (Alberts, Elkind, & Ginsberg, 2007; Levine, Munsch, 2016).

1.4 Emocionalita

Počátek dospívání provází vyšší míra emoční nestability a impulzivita, které zvyšují riziko různých nedorozumění a konfliktů (srov. Martínek, 2009; Vágnerová, 2012). S impulzivitou roste riziko agresivity (Suchá & Dolejš, 2016), šikanování, zneužívání návykových látek a delikvence (Čerešník, Tomšík, Dolejš, & Suchá, 2018). U dospívajících se také mohou střídát období výrazné aktivity s obdobími apatie a nechuti k jakékoli činnosti (Vágnerová, 2012). Více a častěji prožívají negativní emoce, jako je

smutek, pocit trapnosti, zlost a úzkost (Dolejš, Skopal, Suchá, & Cakirpaloglu, 2014; Vágnerová, 2012) a mívají sklon k emoční ruminaci (Nolen-Hoeksema, 1990, in Vágnerová, 2012).

Ranou adolescenci provází zvýšená aktivita dopaminergního systému. Dospívající jsou proto silněji než dříve puzeni k dosahování příjemných zážitků a hůře tolerují nudu (Levine & Munsch, 2016; Vágnerová, 2020). Zde může být jedna z příčin sklonu mnohých adolescentů k riskantním aktivitám a rizikovému chování (Siegel, 2016; Vágnerová, 2020). Dospívající si často konkrétní rizika uvědomují, přesto v jejich rozhodování mohou převládnout obranné mechanismy, např. sebeklam ve smyslu „mně se nemůže nic stát“ (Alberts, Elkind, & Ginsberg, 2007; Siegel, 2016; Vágnerová, 2012).

Během adolescence dochází k **rozvoji emočních kompetencí**, které zahrnují znalosti a dovednosti nezbytné k porozumění vlastní emocionalitě, emoční regulaci, dosahování cílů, soucítění s druhými a projevování empatie. S nimi se pojí dobrá sociální adaptace a školní úspěšnost (Smith, Dutcher, Askar, Talwar & Bosacki, 2019). Dívky vykazují vyšší míru emočních kompetencí než chlapci. Rozdíly mezi nimi začínají být zaznamenávány od 10 let věku (Keefer, 2015).

1.5 Exekutivní funkce

Sklon k intenzivním emočním výkyvům a k impulzivitě v dospívání souvisí i s nerovnoměrným zráním mozkových struktur. Vývojové změny probíhají nejprve v zadních a v podkorových oblastech mozku, zatímco zrání neokortexu začíná později a pokračuje až do začátku rané dospělosti (Vágnerová, 2020). Právě korová oblast CNS, zejména prefrontální struktura, je však z hlediska exekutivních funkcí rozhodující (Vágnerová, 2020; van der Kolk, 2015).

Během dětství i dospívání dochází k plynulému zlepšování tzv. chladných (angl. *cold*) exekutivních funkcí, které jedinec využívá v emočně nevýznamných situacích. Tzv. horké (angl. *hot*) exekutivní funkce se uplatňují v situacích, kdy jedinec musí potlačit tendenci věnovat se něčemu žádoucímu, příjemnému. Bývají aktivované i v situacích, kdy je dotyčný vystavený bezprostřednímu tlaku skupiny a požadavkům na konformitu (Zelazo & Müller, 2002 in Vágnerová, 2020). Vývoj „*hot*“ exekutivních funkcí roste lineárně pouze během dětství. Na začátku dospívání (ve věku 11-13 let) však dochází k jejich poklesu

(srov. Santrock, 2012, in Vágnerová, 2012) a s tím i k souvisejícímu nárůstu impulzivity (ve věku 12-14 let). Teprve v dalších letech se začínají znovu zlepšovat (Dennis, 2010).

Výše uvedený nález má význam i pro dynamiku vrstevnických skupin, pro výskyt agrese a konformitu. Teprve ve druhé polovině dospívání dochází ke zvyšování schopnosti seberegulace, k oslabování impulzivity a skupinové konformity a k nárůstu schopnosti promýšlet potenciální následky vlastního jednání (Blakemore & Choudhury, 2006; Macek, 2003).

1.6 Empatie

Empatie je důležitou emoční kompetencí s prokázaným pozitivním vztahem k prosociálnímu jednání a s negativním vztahem k agresivitě (van der Graaff et al., 2014). Kolísající regulace emocí v důsledku nerovnoměrného zrání mozkových oblastí však mohou u dospívajících zájem o emoční potřeby druhých naopak inhibovat (van der Graaff, Carlo, Crocetti, Koot, & Branje, 2018). Empatie je pojímána jako vícedimenzionální konstrukt, který zahrnuje kognitivní a afektivní procesy. Podrobněji viz příloha 2.

U dívek je výchovně více posilována péče o druhé, empatie a altruismus (Janošová, 2008a; Vágnerová, 2012). Ve výchově chlapců bývá více podporováno instrumentální jednání, asertivita a soutěživost (Eagly & Crowley, 1986). Odlišné sociální tlaky jsou zřejmé i v percepčně nápadné stylizaci raně adolescentních chlapců do drsné, „*cool*“ *image* (Janošová, 2016b; Vágnerová, 2012).²

Výše uvedené socializační rozdíly se pravděpodobně odrážejí i v šikaně. Mezi těmi, kteří se podle spolužáků zastávají obětí, je přibližně třikrát víc dívek než chlapců (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, & Österman, 1996).

Dívky a chlapci se v míře empatie významně liší, její nárůst je však během dospívání evidován u obou skupin (van der Graaff et al., 2014). U dívek se zvyšuje při nástupu dospívání a kolem 13. roku dosahuje úrovně, která se pak již příliš nemění. U chlapců empatie s příchodem dospívání taktéž narůstá, ale kolem 13. roku dochází k jejímu mírnému úbytku (Lam, Solmeyer, & McHale, 2012).

1.7 Prosociální chování

Prosociální chování adolescentů působí pozitivně na příjemce tohoto jednání i na samotné aktéry. Zvyšuje jejich sebeúctu a zkvalitňuje jejich mezilidské vztahy (van der

Graaff et al., 2018; Laible, Carlo, & Roesch, 2004). Nárůst prosociality je zaznamenáván od raného dětství až do rané dospělosti (Crocetti et al. 2016). Během adolescence stoupá u dívek nejstrměji mezi 13-16 lety a u chlapců mezi 14-17 lety. Tento genderový rozdíl zřejmě souvisí s dřívějším nástupem pubescentních změn u dívek (van der Graaff et al., 2018).³

V průběhu dospívání bývá zaznamenávána vyšší míra prosociálního jednání na straně dívek (např. Ellis & Zarbatany, 2017; Kollerová & Janošová, 2016). Tak jako v případě genderových rozdílů v empatii (viz výše), byly i největší genderové rozdíly v prosocialitě zachyceny ve střední adolescenci. Tyto nálezy jsou v souladu s *hypotézou genderové intenzifikace*, která předpokládá, že největšímu sociálnímu tlaku na dodržování genderových stereotypů je vystavována populace ve střední adolescenci (např. Lam, Solmeyer, & McHale, 2012).

Prosociální chování u české raně adolescentní populace podporuje opora, kterou dospívající dostávají od svých rodičů. Okrajově ji posiluje i úplnost rodiny a u dívek také marginálně stoupá s výší dosaženého vzdělání rodičů (Kollerová & Janošová, 2016; srov. Kressa, 2016).⁴

1.8 Agresivita

Z hlediska tématu diplomové práce je třeba zmínit také problematiku agresivity dospívajících. Agresivita je osobnostním rysem, který je podkladem agresivního jednání. (Vymezení agrese viz kap. 2.1.1.) U českých adolescentů se v agresivním chování odráží také impulzivita a citová tvrdost (Dolejš, Suchá, Skopal, & Vavrysová, 2016). S agresivitou souvisí i subklinické depresivní ladění (Urbánek & Čermák, 1997) a nižší míra přívětivosti (Dolejš et al, 2014).

Většina výzkumů nachází vyšší míru agresivity na straně mužů a chlapců. Část těchto rozdílů souvisí s nárůstem vlivu testosteronu a zřejmě i s větší společenskou tolerancí vůči agresivitě chlapců a společenským resp. vrstevnickým tlakem na jejich sebezprosažení (Vágnerová, 2012). Odlišné společenské očekávání se pravděpodobně odráží i v rozdílném způsobu, jakým chlapci a dívky agresivitu projevují. U chlapců jde častěji o přímé útoky, dívky ji projevují spíše nepřímou (Janošová, 2008a; Medved'ová, 2002, in Vágnerová). U českých adolescentů byla zaznamenána vyšší míra fyzické a verbální agresivity u chlapců a větší hostilita a hněv u dívek (Dolejš et al., 2016).

V obdobném smyslu se ukazují také rozdíly ve způsobu šikanování: aktéry přímých útoků v šikaně jsou zdaleka nejčastěji chlapci. Dívky šikanují obvykle nepřímým způsobem (Österman et al., 1998).

Z intrapsychického hlediska jsou v agresivitě genderové rozdíly méně zřetelné (srov. Buss & Perry, 1992). Muži a ženy se příliš neliší v intenzitě hněvu, pokud byl vyvolaný druhými lidmi (Verona & Curtin, 2006). Také čeští pozdně adolescentní chlapci a dívky reagovali v modelové situaci na iritující jednání příslušníka opačného pohlaví se srovnatelnou mírou pomstychtivosti i pochopení (Janošová & Philippová, 2009).

1.9 Identita a osobnost

Jedním ze základních úkolů dospívání je utváření a stabilizace identity (Klimstra, 2013; Orel, Obereignerů, & Mentel, 2016; Říčan, 2004). Individuaci, tedy proces utváření identity, provází postupná psychická diferenciacce. Jde o vnímání sebe jakožto jedince odlišného od ostatních (Langmeier & Krejčířová, 2018; Levine, Munsch, 2016; Orel et al., 2016) a jako aktéra vlastního jednání (Blatný, & Plháková, 2003).

Změny v identitě si dospívající spojují především s intenzivními zážitky (Vágnerová, 2012). Tomu odpovídá i jejich životní styl (např. obliba hlasité hudby, skupinových akcí, sociálních sítí, počítačových her apod.). Nové prožitkové perspektivy dospívajícím otevírají i čerstvě získané kognitivní schopnosti, jako je *introspekce*, která napomáhá sebereflexi (APA, 2002; Vágnerová, 2012).

1.9.1 Dílčí složky identity

Během utváření identity se v dospívání diferencuje a stabilizuje **sebepojetí** a **sebepoznání** vlastních schopností a limitů (Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004). Při utváření sebepojetí hraje roli vlastní názor na sebe samého. K dalším zdrojům patří porovnávání s vrstevníky, kteří poskytují referenční rámec pro posuzování vlastních schopností a výkonů, a hodnocení subjektivně důležitými lidmi (Blatný, 2010; Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012).

Jednou z osobně významných oblastí adolescentního sebepojetí je *tělesný vzhled*. Nedostatky v této oblasti se obvykle stávají zdrojem nízké sebedůvěry (Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012), mohou však dospívajícího podněcovat k rozvoji jiných osobních kvalit (Vágnerová, 2012). Pro dospívající je významné také sebepojetí a

sebehodnocení z pohledu sdílených, sociokulturně vytvořených genderových představ o mužích a ženách, tedy pojetí své mužnosti či ženskosti a sexuální přitažlivosti (Janošová, 2008a; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

Sebepojetí bývá v současnosti pojímáno jako multifacetový psychologický fenomén (Orel et al., 2016). Crain & Bracken (1994, in Orel et al., 2016) zachytili u chlapců větší spokojenost vztahující se k vlastnímu tělu a vyšší sebehodnocení matematických a sportovních schopností. U dívek autoři zaznamenali vyšší sebepojetí ve verbálních schopnostech a vyšší míru úzkosti. Jiné zahraniční výzkumy však rozdíl v sebepojetí dívek a chlapců nezachytily (např. Donnellan et al., 2007; Piers, Herzberg, 2002, in Orel et al., 2016). Podobně také v českém výzkumu u jedinců ve věku 9-21 let nebyly zaznamenány rozdíl z hlediska pohlaví ani věku, s výjimkou nižší úzkostnosti na straně chlapců a vyšší přizpůsobivosti u dívek (Orel et al., 2016).

Sebeúcta je v tomto období silně závislá na přijetí a hodnocení druhými lidmi. Kolísá také vlivem různých změn, např. při změně školy v důsledku přestupu na víceletá gymnázia nebo na střední školy. Na počátku dospívání osciluje sebeúcta v extrémech sebedopceňování a sebedpřeceňování a během dospívání se postupně stabilizuje (Vágnerová, 2012; Říčan, 2004).

1.9.2 Utváření identity a osobnosti

Podle Eriksonovy teorie (1950, in Klimstra, 2013) se identita tvoří na základě interakcí mezi prožitkem identity a pocitem zmatku. Ve výzkumných studiích (např. Klimstra, 2013; Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006) bývá prožitek identity pojímán jako **přijetí závazku** (angl. *commitment*) a prožívání zmatku bývá dáváno do souvislosti s **přehodnocováním** a **explorací** (Marcia, 1966, in Luyckx et al., 2006). Rozvoj identity začíná zpochybněním dosavadních představ a identifikačních vzorů (srov. Vágnerová, 2012), tedy přehodnocováním. Na ně navazuje oslabení původních závazků (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2010) a poté následuje pokus o nové hodnocení a sebevymezení. Přijímání závazků, tedy přijetí voleb vztahujících se k důležitým oblastem identity, je spojováno s identifikací se sociálními rolmi dospělého (Klimstra, 2013). Tyto procesy vrcholí ve střední adolescenci. S intenzivní explorací se pojí také proces utváření hodnot, který však nabývá na intenzitě až v pozdní adolescenci (Klimstra, 2013; Vágnerová, 2012).⁵

Utváření identity je proces, který zahrnuje střídání období relativního klidu i větších turbulencí. Podle některých autorů jsou významnou součástí individuálního procesu určité vývojové krize (Orel et al., 2016; Říčan, 2004). Jiné výzkumy dokumentují, že běžná adolescentní populace během individuace neprochází příliš výraznými výkyvy či propady (Meeus, van de Schoot, Klimstra, & Branje, 2011; Macek, 2003; Vágnerová, 2012). Vlekoucí se adolescentní krize s sebou nese riziko rozvoje úzkostných poruch, depresí a dalších psychiatrických onemocnění i poruch chování (srov. Vágnerová, 2005). Více viz příloha 3.

V dospívání dochází i ke změnám **osobnostního profilu**, který se diferencuje a čím dál více se přibližuje osobnosti dospělého. Mezi 12-20 lety klesá neuroticismus a naopak stoupá přívětivost, svědomitost, extraverte a otevřenost (Caspi, Roberts, & Shiner 2005). Přijímání závazků souvisí se svědomitostí, přívětivostí, emoční stabilitou a s nízkou mírou psychotismu (Lodi-Smith & Roberts, 2007). Ve větší míře se však závazky jakožto součást identity konstituují až po období explorační (Klimstra, 2013), tedy v období střední, resp. pozdní adolescence.

1.10 Morální vývoj

Významnou součástí osobnosti a identity jedince je také morální orientace. Morální vývoj v dospívání podporuje abstraktní myšlení, sociální zkušenosti, především v rovnocenných vztazích s vrstevníky, a empatie (Cakirpaloglu, 2009; Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004). Adolescenti se stávají citlivější vůči očekávání, postojům a potřebám druhých (Langmeier & Krejčířová, 2018) a rozvíjejí nové strategie morálního jednání (Malti & Buchmann, 2010). Vývoj morálního uvažování a jednání je ve vzájemné interakci (Kohlberg 1969, in van der Graaff et al., 2018).

V dospívání narůstá množství morálních schémat, určitých mentálních představ (reprezentací) morálně relevantního jednání. Morální schémata se zároveň stávají detailnější a vědomější, což dospívajícím pomáhá rychleji reagovat v morálně relevantních situacích. Reprezentace morálního jednání se utvářejí i díky pozorování prosociálního jednání druhých osob (Hardy & Carlo, 2011).

V Piagetově pojetí se morální vývoj odvíjí od kognitivního vývoje (Cakirpaloglu, 2009). Morální usuzování dospívajícího jedince odpovídá *autonomnímu stadiu*, které se zakládá na hodnotících procesech svědomí. Váže se k ní *retribuční spravedlnost*, pro niž je klíčový úmysl jednajícího (Cakirpaloglu, 2009; Říčan, 2004).

Podle Kohlbergovy morálně vývojové teorie odpovídá uvažování raně adolescentních jedinců ve většině situací **konvenční úrovni**. V první konvenční subfázi v prepubescenci a na začátku dospívání) jde především o snahu naplnit očekávání blízkých lidí (Kohlberg, 1976, in Vacek, 2005). Cílem *morálky hodného dítěte* je vyhnout se kritice subjektivně významných osob (Cakirpaloglu, 2009; Dellasega & Nixon, 2003). V druhé subfázi jde o dodržování společenských pravidel. Hybnou silou morálního jednání jsou pocity povinnosti a viny (Cakirpaloglu, 2009).

Na konci dospívání dosáhnou někteří jedinci stádia **postkonvenční morálky**, spočívající v hodnotách a normách nezávislých na vnějších autoritách (Hardy & Carlo, 2011; Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012). V první subfázi jde o *morálku společenské dohody*, jejíž podstatou je sladování a propojování systému vnitřních pravidel a morálních hodnot s normami společnosti. Pro druhou subfázi je charakteristické přijetí univerzálních mravních principů (Cakirpaloglu, 2009). Postkonvenční způsob uvažování dospívající uplatňují většinou jen v určitých situacích, zatímco v ostatních často převládá konvenční uvažování (Vágnerová, 2012). K morální motivaci dospívajících viz příloha 4.⁶

1.11 Hodnotová, existenciální a spirituální témata

Osobní hodnoty lze v souladu s Rokeachem (1973, 5, in Maltí & Buchmann, 2010, 140) chápat jako „*přetrvávající přesvědčení, že určitý způsob jednání je osobně či sociálně vhodnější než opačný způsob jednání...*“ (Vlastní překlad.)⁷ V dospívání dochází k výrazné kritice hodnot dospělých, zejména rodičovských autorit. Nekompromisní kritice podrobují adolescenti především konvenční požadavky a etablovaná společenská očekávání, zejména pokud se s nimi pojí určitá omezení a dospívající v nich nenacházejí zjevný význam (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

Dospívajícím hodnoty nechybí. Většinou jich mívají spíše přespříliš. Problémem je však jejich častá nejasnost a vzájemná nekonsistence, zjevná při jejich hlubším prozkoumávání (Vágnerová, 2012). Nedostatek duchovních hodnot, jako je víra v lidské dobro či láska ke všemu živému, souvisí u českých adolescentů s agresí (Dolejš et al., 2014). U slovenských šikanujících adolescentů byla častěji zjištěna hedonistická hodnotová orientace. Šikanující navíc vnímali některé duchovní hodnoty jinak než jejich vrstevníci. Například hodnotu lásky spojovali častěji se sexuálním uspokojením než s mezilidskými vztahy (Dědová, 2010).

V dospívání se obvykle otevírá i téma **smyslu života**. Dospívající hledají stabilní existenciální hodnoty, které má smysl následovat. S existenciální nejistotou musí přijmout i z ní plynoucí úzkost jako inherentní prvek života (Vágnerová, 2012). **Fenomén existenciálního probuzení** s sebou přináší také otázku konečnosti života a smrtelnosti (Erikson, 1999; Halama, 2000). Uvědomění si smrtelnosti je provázeno anihilační úzkostí, kterou se dospívající snaží zvládat různými obrannými a copingovými mechanismy: odstupem, bagatelizací, humorem, cynismem nebo také potřebou (často nevědomou) vystavit se tomuto strachu nějakým rizikovým chováním (Michalčáková, 2007).

Spirituální hledání je další z rovin utvářející se identity (Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004). Dospívající touží po intenzivních zážitcích, často právě spirituální povahy (Říčan, 2004). Neuspokojivé hledání a existenciální nenaplněnost mohou vyústit ve spirituální krizi, k níž se váže zvýšená úzkost, negativní sebepojetí a snížená sebedůvěra (Burke et al., 1999).

U dospívajících z religiózních rodin se často mění **vztah k Bohu**. Většinou si ho již nepředstavují jako všemocnou bytost, ale spíše jako určitý sjednocující princip (Vágnerová, 2012). Zpochybňována bývá i rodinná náboženská tradice. Někteří pátrají po odpovědích na duchovní otázky v jiných náboženských směrech, jiní odmítnou koncept Boha i jakékoli náboženské systémy (Josephson & Dell, 2005; Langmeier & Krejčířová, 2018). Podle Osera (1984, in Ryšavý, 2005) se dospívající typicky přiklánějí k *deismu*, nebo *ateismu*. Docházejí k přesvědčení, že Bůh neexistuje, anebo do dění světa nezasahuje. Období dospívání u českých adolescentů provází spíše ztráta víry v podobě ateismu než varianta deismu (ve srovnání s Oserovým švýcarským souborem) (Ryšavý, 2005).

Někteří dospívající přijímají náboženský pohled svých rodičů bez zjevné kritičnosti (Smith, Faris, & Denon, 2003) a nabízí se tak paralela s Marciovým konceptem předčasně uzavřené identity (Marcia, 1966, in Luyckx et al., 2006). Přehodnocování rodičovských světonázorových představ (či absence kritiky) se patrně týká i dospívajících vyrůstajících v ateistických rodinách či v rodinách, kde se o spirituálních tématech nemluví.

1.12 Proměna vztahů s rodiči a s dospělými autoritami

Dospívající s rodiči tráví méně času než v předchozích letech a jsou k nim také méně sdílní (Gutman & Eccles, 2007; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). Vůči rodičům i dalším autoritám se stávají zvýšeně kritičtí. Dostávají se s nimi častěji do konfliktu i proto, že

s nimi chtějí mít rovnoprávnější vztahy (Macek, 2003; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). Teprve v pozdní adolescenci tato nadměrná kritičnost slábne a vztah k rodičům se začíná stabilizovat (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

Mnozí autoři poukazují na to, že se tato konfliktní období s rodiči v posledních generacích poněkud vytrácejí (např. Macek, 2003; Malti & Buchmann 2010). Macek (2003) je nepovažuje z hlediska zdárné emancipace dospívajících za nezbytná. Podle výzkumu Petersenové (1988), o který se Macek (2003) opírá, bývá bouřlivá forma procesu osamostatňování s četnými mezigeneračními konflikty zaznamenávána ponejvíce u dospívajících se zvýšeným výskytem rizikového chování. Podle Říčana (2004) však k přiměřenému dospívání určitá forma generační revolty patří. Jinak hrozí, že se tyto tendence projeví v některém z pozdějších životních období ve zcela jiných sociálních kontextech. Někteří současní dospívající však podle něj vzhledem k liberální rodičovské výchově žádný motiv k revoltě nemají.

Potenciálním rizikovým faktorem z hlediska vývoje dospívajících patrně nejsou konflikty s rodiči samy o sobě, ale způsob, jakým probíhají. V tomto smyslu je důležitá atmosféra ohleduplnosti a otevřeného, konstruktivního sdílení (Macek, 2003; Říčan, 2004). Navzdory výše uvedenému stále ještě představují rodiče (zejména matka) pro dospívající nejdůležitější zdroj sociální opory (Janošová, 2008a; Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012). Se snižující se kvalitou vztahů s rodiči stoupá počet interakcí s vrstevníky, nikoli však kvalita vrstevnických vztahů (Dekovic, Meeus, 1993, in Macek, 2003).

Svou hodnotovou orientací se dospívající stále ještě podobají spíše svým rodičům než vrstevníkům (Macek, 2003). Mnozí dospívající také cítí potřebu komunikovat víc s jinými dospělými než právě s rodiči (Vágnerová, 2012; Dellasega & Nixon, 2003). Pro úspěšnou separaci je však pro ně i nadále důležité vědomí, že je rodiče upřímně podporují, že jim důvěřují a respektují je (Říčan, 2004; Janošová, 2012; srov. Macek, 2003). To se týká i vztahu s učiteli. Pokud dospívající věří, že by jim učitelé v případě potřeby pomohli, jsou mnozí z nich schopni řešit své vrstevnické problémy samostatněji a s větším pocitem osobní zdatnosti (angl. *self-efficacy*) (Janošová, 2016c).

1.13 Socializace uvnitř vrstevnických skupin

V dospívání uspokojují vrstevnické vztahy víc psychických potřeb než v předchozích letech. Jde o potřebu specifických podnětů a zkušeností i příležitostí k sociálnímu učení, o potřebu přijetí, ocenění a do jisté míry i o potřebu jistoty a bezpečí (Killen & Rutland, 2011; Vágnerová, 2012). Vrstevníci dávají dospívajícím příležitost ke sdílení názorů a k diskusím na různá témata. V interakcích s nimi se střídají různé role a pozice, které

poskytují příležitost k sebepoznání. Zážitky psychické blízkosti a sounáležitosti však nezřídka střídají i pocity osamělosti a nepochopení (Macek, 2003).

Důležitou oporou pro rozvoj zpočátku nejasné a nestabilní identity v rané adolescenci je **skupinová identita**, jejíž podstatou je sebevymezení prostřednictvím členství v určité skupině (Orel et al., 2016; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).⁸ V adolescentních partách je oceňována určitá síla osobnosti, originalita, otevřenost, sebeovládání a smysl pro humor (Beck, 1987, in Macek, 2003). Z hlediska oblíbenosti (angl. *liking*) hraje roli pozitivní emoční ladění, dobré komunikační schopnosti, kamarádství a ochota pomoci. Vliv a moc (angl. *popularity*) bývá spojována s dobrou obecnou i sociální inteligencí, dominancí, sebedůvěrou a určitým kouzlem osobnosti. Mezi vlivnými a mocnými se však vyskytují i agresivní jedinci (Vágnerová, 2012).⁹

1.13.1 Vývoj adolescentních skupin

Podle tradičního pojetí jsou pro začátek dospívání typické **stejnopohlavní (izosexuální)** 3-10 členné party (*kliky*), s výrazněji maskulinní či femininní vůdčí osobností (Dunphy, 1963, in Macek, 2003; Langmeier & Krejčířová, 2018; Vágnerová, 2012). Ve střední adolescenci jsou běžná **genderově smíšená (intersexuální)** seskupení (angl. *crowds*) těchto původně dívčích a chlapeckých skupin. Umožňují podnikání různých společných akcí a „večírků“ a jsou příležitostí k prvním heterosexuálním zkušenostem (Macek, 2003). Říčan (2004) nicméně poukazuje na to, že období izosexuálních part je v současnosti potlačované společenským tlakem na mladou populaci směrem k zájmu o druhé pohlaví.¹⁰ V další fázi dochází v těchto skupinách k utváření prvních partnerských vztahů, které jsou i nadále součástí smíšených part. Ty se později rozpadají a místo nich vznikají uskupení partnerských dvojic (Dunphy, 1963, in Macek, 2003).

1.13.2 Genderová specifika vrstevnických skupin

Pro chlapce je (oproti dívkám) důležitější přijetí partou a získání prestiže u jejích členů (Macek, 2003). Chlapecké skupiny jsou početnějšími otevřenými seskupeními, většinou se zjevným prvkem kompetitivnosti a hierarchičnosti (Rose & Asher, 2017).¹¹

Dívky častěji preferují dyadické přátelské vztahy s velkou mírou intimního sdílení a spolupráce (Janošová, 2008a; Macek, 2003; Upton, 2011; Vágnerová, 2012). Tato výlučná přátelství se stávají významným zdrojem sociální opory (Vágnerová, 2012; Říčan, 2004). Dívky si v nich projevují i víc fyzické náklonnosti (Janošová, 2008a; Vágnerová, 2012).

O jejich homosociálním charakteru vypovídá i kontextový žargon: „*podvést kamarádku*“, „*přebrat někomu kamarádku*“ apod. (Janošová, 2011b). Dívky, jimž chybí blízké přátelství, jsou více ohrožené internalizovanými problémy (Rose & Rudolph, 2006).

Také mnozí chlapci, zejména ti introvertnější, mívají potřebu blízkého dyadického vztahu. Dyadická přátelství lze pokládat i za určitý trénink pro pozdější intimitu sdílení v partnerství (Říčan, 2004). Ve střední a pozdní adolescenci už mnozí dospívající sytí touhu po dyadickém sdílení v partnerském vztahu (Vágnerová, 2012).¹²

1.13.3 Potřeba začlenění do vrstevnické skupiny a skupinová konformita

Volný čas, který tráví dospívající s vrstevníky, se v tomto období oproti minulým letům zdvojnásobuje (Csikzentmihalyi & Larson, 1984). Dospívající se snaží vyhnout odmítnutí vrstevníky a předejít sociální izolaci (Vágnerová, 2012). Přijetí vrstevnickou skupinou jim pomáhá i v adaptaci na školní požadavky (Killen & Rutland, 2011). Ti, kteří se cítí vrstevníky dobře přijímaní, mívají také vyšší sebeúctu (Bartošová, 2003, in Macek, 2003). Naopak ti, jimž se nepodaří začlenit se do některé z part (ať už ve třídě, nebo ve volném čase), to často pociťují jako určité sociální stigma (Macek, 2003) či jako důsledek své vlastní nedostatečnosti.

V rané a střední adolescenci se mladí lidé zpravidla výrazně identifikují s určitou skupinou a narůstá tak i jejich skupinová konformita (McLean et al., 2010, in Vágnerová, 2012). – **Syndrom chameleona** vyjadřuje jejich zvýšenou tendenci přizpůsobovat své chování a postoje v souladu s ostatními členy skupiny (Hill & Lunch, 1985, in Beal, 1994). Často jsou ochotní změnit radikálně svůj vzhled nebo chování, někdy i ze dne na den (Dellasega & Nixon, 2003). Konformnější bývají jedinci s nižší sebedůvěrou. V pozdní adolescenci by se však měli od skupiny postupně odpoutávat, jako se v rané adolescenci odpoutávali ze závislosti na rodině (Vágnerová, 2012).

1.14 Genderové představy a interakce mezi dívkami a chlapci

Raně adolescentní jedinci kladou oproti předchozím letům větší důraz na dodržování **genderových stereotypů**. Nepříliš standardní genderové projevy u svých spolužáků nyní hodnotí kritičtěji, což se může projevit i šikanou s genderovým či homofobním podtextem. Větší toleranci a benevolenci v otázkách genderu a sexuality získávají až ve střední a pozdní adolescenci (Janošová, 2008a).

Dívky jsou konfrontovány s faktem, že ženská role s sebou nese více odpovědnosti i každodenních domácích povinností (Janošová, 2003). Často mívají i komplikovanější vztah ke svému tělu. Zatímco chlapci se během adolescentního vývoje spíše přibližují společenskému ideálu mužské krásy, u velkého procenta dívek je to naopak (Janošová, 2008a; Vágnerová, 2012).¹³

Během školních let roste zájem dětí o oblast sexuality (Orel et al., 2016; Říčan, 2004). V dospívání je navenek zřetelnější u chlapců, u nichž mívá podobu různých glos a poznámek sexuálního rázu (Vágnerová, 2012). Dívky si o sexualitě povídají s větší mírou důvěrnosti, obvykle s blízkými kamarádkami (Janošová, 2008a; Vágnerová, 2012).

První projevy zájmu o opačné pohlaví mívají často podobu škádlení, pokřikování a vtipkování (Říčan, 2004). Někdy ze strany chlapců ve škole vyústí do epizod verbálního či fyzického sexuálního obtěžování spolužaček. Hranice mezi příjemnými (či akceptovatelnými) a obtěžujícími projevy nemusí být v tomto věku zřejmá nejen chlapcům, ale ani dívkám (Janošová, 2011c). Některé chlapce však k podobným „dobyvatelským kouskům“ nemotivuje erotický zájem či zvědavost, ale především potřeba potvrzení vlastní hodnoty a také snaha neztratit prestiž v chlapecké partě (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012; Janošová, 2008b; Jarkovská, 2006).

1.14.1 Sexualita a partnerství

Probouzející se sexualita má zpočátku podobu masturbačních aktivit, které jsou obvykle provázeny erotickými fantaziemi (Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004). V rámci sexuální experimentace k nim někdy dochází i ve stejnopohlavních dvojicích či partách, což však na další sexuální vývoj teenagerů nemá žádný vliv (Říčan, 2004).

První partnerské vztahy se u posledních generací objevují – často ve školních třídách – již na konci dětství. Zpočátku mají spíš podobu proklamace: některý člen skupiny ostatním oznámí, že někdo s někým chodí (Vágnerová, 2012). Tyto partnerské vztahy obvykle nejsou motivované skutečným zájmem o tělesnou blízkost. Jde spíše o experimentaci s partnerskou rolí a o potvrzení vlastní hodnoty (Janošová, 2011c). I na začátku dospívání vzniká mnoho partnerských vztahů bez zamilovanosti, pod tlakem společenského očekávání (srov. Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004).

V rané adolescenci dochází i k prvnímu platonickému zamilování, které obvykle není sdílené a neústí do partnerství. Provází jej emoční zmatky, nejistota a silná idealizace protějšku (Říčan, 2004).

Během dospívání se však postupně zvyšuje skutečný zájem o partnerství a tělesnou i vztahovou intimitu (Orel et al., 2016), u dívek obvykle rychleji než u chlapců (Janošová, 2008a; Macek, 2003; Vágnerová, 2012). K prvním erotickým projevům (zpravidla bez pohlavního styku) dochází ve střední adolescenci. V tomto období, nazývaném jako ***polygamní stádium sexuálního vývoje***, mladí lidé ještě nepředpokládají stálost vztahů, do kterých vstupují (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

Mezi významné životní mezníky bývá zařazován **první pohlavní styk** (Vágnerová, 2012). V české populaci k němu dochází v průměru mezi 17 a 18 lety (Weiss & Zvěřina, 2012). Zatímco většina chlapců hodnotí první koitální zkušenost vesměs pozitivně, dívkám přináší menší míru uspokojení, včetně úzkosti a výčitek (Janošová, 2008a; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

1.15 Proměny vztahu ke škole a vzdělávání

V dospívání se mění také vztah ke škole, k učení a obecně i ke vzdělání. Pro starší školáky je smysluplné učivo, které jim připadá užitečné v běžném životě nebo v jejich další profesní aspiraci. Místo aktuálního dobrého prospěchu začínají být někteří motivovaní spíše vědomím budoucího středoškolského studia (Vágnerová, 2012). Mnozí dospívající si naopak vzhledem k slabšímu školnímu výkonu uvědomují, že se jim možnosti dalšího profesního sebezvoje redukuje. Toto zjištění často poškozuje jejich sebepojetí a bývá ve vztahu ke škole demotivující (Pavelková, 2002; Vágnerová, 2012).

Významným životním mezníkem je ukončení základní školy. Přejít na střední školu představuje ztrátu předchozího, zpravidla víceletého sociálního prostředí třídy i školy. Příchodem do nového prostředí se dospívající znovu stávají nováčky a zažívají řadu nejistot a obav (Santrock, 2012, in Vágnerová, 2012).

Nový kolektiv třídy se zpravidla utváří na základě nových skupinových hodnot. Dospívající tak mají možnost začít budovat vztahy s novými spolužáky bez zátěže konfliktů z předchozích let. Žáci, kteří se v partě podíleli na šikaně spolužáků, mají v novém kolektivu šanci kriticky nahlédnout na své předchozí chování a změnit je. K tomu často dochází během studia na čtyřletých gymnáziích (Dumská, 2014; Janošová & Daněk, 2017). Bývalé oběti šikany a žáci, kteří se z různých důvodů ocitli na okraji třídy, mají možnost vytvořit si nové, kvalitnější a recipročně uspokojivé vrstevnické vztahy (Thornberg, Halldin, Bolmsjö, & Petersson, 2013). Někdy se však naopak bývalé oběti snaží při změně školního prostředí ochránit před další šikanou tím, že samy začnou participovat na šikanování jiných spolužáků.

Pro školní úspěšnost je klíčové rodinné prostředí: hodnoty rodičů, rodičovské očekávání, úplnost rodiny a výchovný styl zahrnující prvek autoritativnosti i vřelosti (Šafr & Bariekzahyová, 2012; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). K častým příčinám případného studijního neúspěchu patří nespokojenost s volbou studijního zaměření, nekvalitní vrstevnické prostředí nového kolektivu a osamělost či nadměrná úzkostnost a jiné psychické potíže (Eccles, 1999; Langmeier & Krejčířová, 2018).

V současnosti většina dospívající populace pokračuje v maturitním studiu a menší část nastupuje do učňovských oborů. Nejpozději po ukončení základní školy se od sebe tyto dvě skupiny oddělují z hlediska systému a prostupnosti dalšího vzdělávání. Oddělují se však i z hlediska odlišnosti sociokulturních prostředí, k nimž směřují a které zároveň do značné míry ovlivňují i jejich další životní a hodnotovou orientaci (Šafr, 2012).

2 ŠKOLNÍ ŠIKANA, JEJÍ INDIVIDUÁLNÍ A KONTEXTOVÉ SOUVISLOSTI

2.1 Školní šikana a její vymezení

Pro opakující se agresivní konflikty s asymetrií sil mezi jedinci ve formálně symetrických pozicích se vžil pojem **šikana** (Kolář, 1997; Letý, 2010). Tento výraz pochází z francouzského termínu *chicane* a lze jej přeložit jako šikana, hádka, spor (Cakirpaloglu, Šmahaj, Dobešová Cakirpaloglu, & Zielina, 2016), či týrání, sužování a zlomyslné obtěžování, včetně obtěžování nesmyslnou byrokracií (Říčan, 1995).¹⁴

Ačkoliv se následující kapitoly zaměřují na školní šikanu, je na místě zmínit, že v rámci dětské a dospívající populace se tento sociálně patologický jev vyskytuje i v jakýchkoli jiných mimoškolních skupinách, např. na internátech, v dětských domovech, ve výchovných a diagnostických ústavech, i ve volnočasově zaměřených seskupeních, jako jsou zájmové kroužky, skautské oddíly aj.

Z pozice šikanujícího dítěte či dospívajícího se jedná o chování, které je v případě větší závažnosti podle MKN-10 zahrnováno do kategorie agresivních poruch chování u dětí (F91) (Říčan, Krejčířová et al., 2006; Vágnerová, 2014). Z hlediska šikanovaného jedince může mít systematické šikanování závažné zdravotní následky, které odpovídají syndromu CAN (Letý, 2010; Říčan, Krejčířová et al., 2006). Základní informace o historii zkoumání šikany jsou uvedeny v příloze 5.

2.1.1 Kritéria šikany a způsoby šikanování

Pro diagnostiku šikany je důležité její vymezení. Šikana bývá zpravidla definovaná třemi hlavními znaky. Jde o (1) agresivní (záměrně poškozující) chování, (2) k němuž dochází opakovaně a (3) které se vyskytuje ve vztazích s reálnou (či pociťovanou) nerovnováhou sil (např. Cakirpaloglu et al., 2016; Janošová, Kollerová, & Zábrodská, 2014; Olweus, 1993).

Agresi vymezují Anderson a Bushman (2002) jako jednání, které způsobuje nevyžádanou újmu či trýzeň, a agresivně jednající jedinec si je těchto následků vědom. Agresivní jednání tedy z podstaty své definice obsahuje **prvek záměrnosti** ublížení, která však může mít i podobu bezohlednosti či lhostejnosti agresivně jednajícího vůči utrpení oběti (Janošová, 2016e).¹⁵

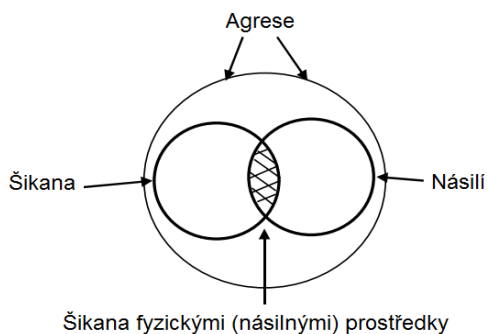
Pro diagnostické (i výzkumné) účely je zapotřebí specifikovat i **kritérium opakovanosti**. Nejprve je zapotřebí určit délku období, které bude sledované. S ohledem na potřebu znát aktuální situaci i na riziko zkreslení v důsledku změn paměťových stop u školních dětí (Bovaird, 2010; srov. Letý, 2010) dotazníky zpravidla mapují období posledních několika měsíců (Janošová, 2016e; Olweus, 1986; UNESCO, 2019).

Dále je nutné vymezit počet útoků, který již bude odpovídat kritériu opakovanosti. Solbergová a Olweus (2003) navrhli dvě hranice frekvence útoků. Při jejich stanovení se řídili signifikantním nárůstem emočních následků šikany na straně obětí oproti jedincům vystavovaným méně častým útokům. Mírnější hranicí je podle nich opakovanost útoků ve sledovaném období „*nejméně jednou týdně*“. Pro striktnější hranici, při níž již byl také zaznamenán významný nárůst potíží u šikanovaných žáků, byla stejným způsobem určena frekvence „*2-3 útoky měsíčně*“ (tamtéž; podrobněji Janošová, 2016e).¹⁶

Třetím kritériem je **nerovnováha sil**. Ta může spočívat ve fyzické převaze, ale i v lepších intelektových schopnostech, ve větší šikovnosti, výřečnosti (Janošová, 2016e; Tupý, 2011) či v pohotovosti k bezohlednému jednání na jedné straně a v nízké asertivitě na straně druhé apod. Z diagnostického hlediska je však klíčovým prvkem **účinnost sebeobrany napadeného žáka** (Janošová, 2016e; Letý, 2010; Olweus, 1986). Z praktického hlediska bychom mohli podmínku nerovnováhy sil považovat za splněnou za předpokladu, že se dotyčný nemůže nebo neumí agresivnímu či bezohlednému jednání druhého bránit tak, aby se již neopakovalo, nebo aby viditelně slábla jeho frekvence.¹⁷

Z obrázku 1 je zřejmé, že šikana je jednou z podkategorií agrese. Její fyzické formy se zároveň překrývají s násilným jednáním.

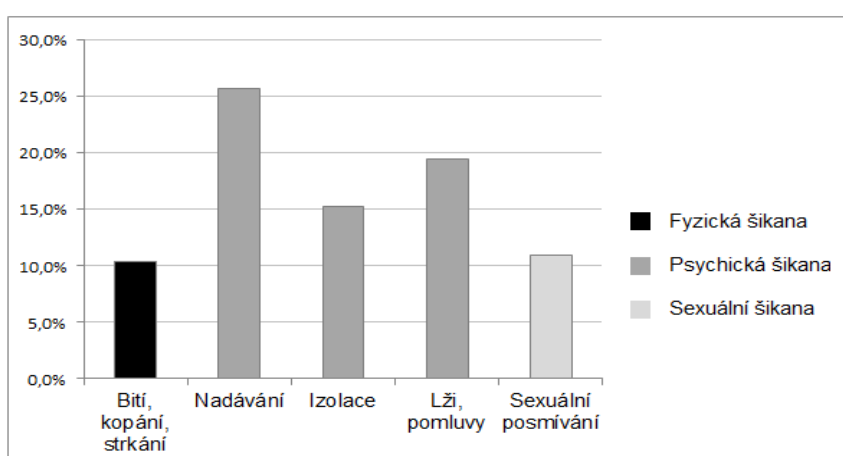
Obrázek 1 Vztah mezi agresí, šikanou a násilím (Olweus, 2010b, 21; vlastní překlad)



Z diagnostického hlediska je užitečný Kolářův trojrozměrný pohled na šikanování. Jde především o první z těchto tří perspektiv, **behaviorální pohled na šikanu** (Kolář,

2011). V něm autor předkládá výčet agresivních projevů vyskytujících se při šikanování. Jde o kombinaci: 1. *fyzické či verbální formy šikany* (např. kopání resp. nadávání), 2. *přímých či nepřímých projevů* (např. nadávání resp. ignorování), 3. *Aktivní či pasivní formy* (ponižující přezdívky resp. pomlouvání). Zároveň upozorňuje, že jednotlivé podoby šikany se mění v závislosti na věku a pohlaví dětí i na typu studované školy (podrobněji Kolář, 2011, 37). Graf na obrázku 2 znázorňuje výskyt konkrétních projevů školní šikany ve 36 evropských zemích, u nichž je v souvislosti s jejich členstvím v Health Behavior in School-Aged Children (v rámci WHO) sledována prevalence šikany.

Obrázek 2 Způsoby, jakými byly oběti ve škole šikanovány (průměr pro 36 evropských států monitorovaných organizací HBSC; UNESCO, 2019, 38; vlastní překlad)



2.1.2 Prevalence

Celkové součty šikanovaných žáků a šikanujících obětí (angl. *bully-victims*) se v pěti zemích západní Evropy, v Číně a v Japonsku, pohybují mezi 7-33 % (Eslea et al., 2004). Při porovnání 25 států EU vychází průměrný počet 9-16letých žáků, kteří jsou šikanováni nejméně 2-3krát měsíčně, přibližně na 9 % (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011, in Smith, 2013).

Níže jsou uvedeny některé vývojové trendy. Přesnějšímu porovnání jednotlivých nálezů však brání častá nejednotnost používaných metodik měření šikany (Janošová, 2016e; Letý, 2010; Šmahaj, 2013). **Ve většině z 36 sledovaných evropských zemí** byl v letech 2002-2017 zachycený klesající trend, přičemž ve 25 státech byl tento pokles statisticky významný. V osmi došlo naopak k nárůstu (UNESCO, 2019).

Na základě metanalýzy dat získaných ze 171 států (včetně ČR) byl v dospívající populaci zaznamenán u 11letých – oproti 15letým žákům – vyšší výskyt šikany (Devries,

Knight, & Petzold, et al., 2018; srov. Olweus, 2010b). Po 12. roce klesá výskyt fyzické i psychické šikany (tamtéž; Letý, 2010), mírně však stoupá zkušenost s kyberšikanou (UNESCO, 2019).¹⁸

Podle *mezinárodního hodnocení* prevalence šikany nedošlo v **České republice** mezi lety 2002-2014 k žádným signifikantním změnám (UNESCO, 2019). Při mezinárodním porovnání prevalence WHO z let 2001/2002 (Craig & Harel, 2004) a z let 2009/2010 (Currie et al., 2012) bylo zachyceno s využitím Olweusovy metodiky pouze okolo 6 % šikanovaných žáků. Česká republika se tak ocitla mezi zeměmi s nejnižší mírou šikany. (Pro srovnání – Slovensko zachytilo ve druhém z těchto šetření 9% výskyt šikanovaných žáků.) (Tamtéž.)

Co se týče *národních výzkumů*, v jednom z prvních z roku 1994 bylo zachyceno 18 % šikanovaných žáků 5. a 6. ročníků v poněkud přísnějším pojetí šikany – při četnosti útoků „tu a tam“ za poslední 2 měsíce (Říčan, 1994). V roce 2001 proběhlo národní šetření šikany pod vedením Havlínové a Koláře, v němž bylo zachyceno 41 % šikanovaných žáků. V tomto šetření byl žákům na začátku školního roku předkládán Kolářův depistážní dotazník, který sledoval „většinou opakované“ ubližování ze strany spolužáků ve škole za celý předchozí školní rok (Havlínová & Kolář, 2001, 60).

V letech 2009-2013 bylo s využitím Olweusova dotazníku (Olweus, 1986) průběžně uskutečněno několik výzkumů u českých a slovenských žáků 5. až 7. ročníků (celkem se jednalo přibližně o 2000 žáků). Výsledky se v jednotlivých výzkumech, ani obou zemích, významně nelišily a pohybovaly se v rozmezí 9,4-11,4 % žáků šikanovaných 2-3krát za měsíc v posledních dvou až třech měsících (Adamík Šimegová, 2011; Dědová & Jánošíková, 2011; Janošová et al., 2014). Vzhledem k evropskému průměru 13 % obětí, zachycených obdobnou metodikou (Smith, 2013), se situace v obou státech jeví jako poměrně příznivá.¹⁹

2.2 Účastníci školní šikany

To, zda se žák stane účastníkem šikany, je ovlivněno různými faktory, jež souvisí s několika úrovněmi. Tyto úrovně a jejich vzájemné interakce jsou podrobněji popsány v *socio-ekologické teorii*, která vychází z Bronfenbrennerova ekologického modelu (Bronfenbrenner, 1979, in Šmahaj, 2013).

Rizikovou se z hlediska šikanování i viktimizace jeví **určitá osobnostní konstelace** a s ní související typy reakcí. Další **vlivy** lze označit za **environmentální**. K nejvíc bezprostředním environmentálním faktorům patří postoje a chování dospělých (především rodičů a učitelů), kteří jsou pro žáka osobně významní (Olweus, 2010b; Thornberg, Wänström, Hong, & Espelage, 2017). Naopak v nejširší perspektivě ovlivňuje situaci ve školách politický, sociální a právní systém dané společnosti. V užším rámci pak jde např. o sociální prostředí rodin a jejich sociálně ekonomický (u nás i kulturní) status (srov. Helus, 2015).

Do školy přicházejí žáci z rodin s různými normami přijatelnosti agresivního chování. Případné konflikty pak mohou být způsobeny i nedorozuměními spojenými s odlišným očekáváním jednotlivých žáků i učitelů. Někteří se mohou cítit neprávem trestaní za chování, které je v jejich rodině obvyklé (Bacchini, Affuso, & De Angelis, 2013; Dědová, 2011; National Center for Educational Statistic, 2003). Velmi častá je šikana mezi sourozenci, v jejímž důsledku žáci ve škole odžívají (či opakují) situaci z domova (Goossens & Schaefer, 2009). S věkem žáků navíc narůstá význam postojů a chování vrstevnické skupiny (viz kap. 1).

2.2.1 Šikanující žáci

Šikanující žáci jsou v odborné literatuře popisováni jako **impulzivní** (Olweus, 1993; Říčan, 1995), s nízkou mírou **empatie** (Olweus 1993; Říčan & Janošová, 2010), zejména její **afektivní** složky (van Noorden, Haselager, Cillessen, & Bukowski, 2014a) a s poměrně **vysokým sebevědomím** (Olweus, 1993). V celkovém souhrnu bývají šikanující žáci u svých vrstevníků **průměrně až podprůměrně oblíbení**, přičemž s věkem se jejich obliba snižuje (Olweus 1993; Říčan, 1995).

Šikanující žáci mají zvýšenou potřebu **získat moc a dominanci** ve skupině (Kolář, 2005a; 2011; Olweus, 1993; Říčan, 1995) Mají **hostilní vztah** ke svému okolí a benefity získané agresí u nich toto chování zpevňují (Olweus 1993). Někteří bývají motivováni k šikaně uspokojením z utrpení druhých, **krutostí** (Kolář, 2005a; 2011; Olweus 1993, Říčan, 1995; Říčan & Janošová, 2010). Častá je u nich **bezhlednost** a slabě rozvinuté **svědomí** (Arsenio & Lemerise, 2001; Říčan, 1995; Říčan & Janošová, 2010), resp. podprůměrné morální usuzování a prožívání. S uvedeným souvisí i hédonistická hodnotová orientace (kap. 1.11). Naprostá většina šikanujících žáků není zvýšeně úzkostných a netrpí nízkou sebeúctou (Olweus, 1993; Říčan, 1995). Mezi šikanujícími je více chlapců

(Dědová, 2011; Nansel et al., 2001; Olweus, 2010a Werth, Nickerson, Aloe, & Swearer, 2015) a bývá u nich zmiňována častá **fyzická zdatnost** (Olweus 1993; Říčan, 1995).

Vnějšími spouštěči šikanování jsou **nuda** a **zvědavost**, spojené s touhou po vzrušujících zážitcích (Kolář, 2005a; Říčan, 1995). U žáků, kteří změnili školní prostředí, může šikanování (nebo připojení se k šikanujícím) sloužit i jako opatření proti vlastní viktimizaci (Kolář, 2005a; Thornberg et al., 2012).

Jako významný faktor **rodinného prostředí** šikanujících žáků bývá uváděna **emočně chladná, autoritářská výchova**, s absencí empatického zájmu (Kolář, 2005a; Olweus, 1993, Říčan, 1995). V těchto rodinách jsou běžné nepřiměřené fyzické tresty a ponižování (Olweus, 1993; Říčan, 1995). Rodiče jsou zároveň **tolerantní i k agresivním projevům dítěte**, případně jej „v rámci výchovy k sebeprosazení“ v agresi podporují (Olweus, 1993, Říčan, 1995; Říčan & Janošová, 2010). Někdy jde i o děti ze zbohatlických rodin, jejichž rodiče jsou pohlceni prací natolik, že na ně nemají čas (Říčan, 1995; Říčan & Janošová, 2010).

Kolář (2005a) uvádí **tři typy šikanujících žáků**: *Hrubiána* charakterizuje primitivní impulzivita, bezcitnost a kázeňské problémy. *Slušňák* má narcistické rysy, působí kultivovaným dojmem a šikanuje nenápadně. *Srandista* bývá výřečný, s vysokou sebedůvěrou. Šikanuje pro pobavení sebe i přihlízejících.

Z agresologického hlediska, které vychází z neuronálního podkladu agresivity (Raine, 2019; van der Kolk, 2015), bývá šikana vztahována k proaktivní a reaktivní agresi. **Proaktivní agrese** je instrumentální a je využívána k dosažení určitých materiálních cílů či sociálních výhod. Bývá promyšlená, bez výrazných doprovodných emocí (Čírtková, 2006). Proaktivně agresivní žáci mají obvykle rozvinutou kognitivní složku empatie, která souvisí s teorií mysli a bývá jimi využívána k manipulaci s druhými (Arsenio & Lemerise, 2001; Sutton et al., 1999). Jejich šikana se může projevat velmi nenápadně – bezohledností, manipulativní komunikací, vtipnými, ale jízlivými poznámkami na něčí účet, takže ostatní jejich chování ani nemusí za agresivní považovat (Janošová, 2016b). Proto se o nich hovoří jako o šťastných či úspěšných agresorech (angl. *happy victimizers*) (Keller, Lourenço, Malti, & Saalbach, 2003). Ve vrstevnické skupině jsou mnozí z nich nadprůměrně populární (Prinstein & Cillessen, 2003; Rodkin et al., 2006).

S proaktivně agresivními dětmi a dospívajícími se pojí osobnostní rysy chladné a nízké emocionality (angl. *callous-unemotional traits*), egocentrismus, nedostatek empatie,

snížený strach z trestů, nedostatek morálních emocí a hodnot (Arsenio & Lemerise, 2001) a alexitymie (Levant, 1992). U proaktivní agrese se předpokládá, že je výsledkem **sociálně kognitivního učení** (zejm. observace a zpevňování) (Dodge & Coie, 1987) **i genetických dispozic** (Marsee & Frick, 2010), resp. jejich kombinací (Vágnerová, 2013). Avšak i u geneticky disponovaných dětí většinou může výchova jejich další osobnostní vývoj do značné míry ovlivnit (Marsee & Frick, 2010).

Reaktivní agrese je provázená silnými afekty hněvu, bývá sociálně nápadná a nepromyšlená. Typická je pro ni impulzivita, slabá seberegulace (Unnever, 2005) a externí místo kontroly (angl. *locus of control*, *LOC*, srov. Čírtková, 2006). Jejím cílem je vybití afektu. Děti a dospívající, u nichž se projevuje pouze reaktivní forma agrese (nikoli instrumentální), se zpravidla svými morálními hodnotami příliš neliší od ostatních vrstevníků.

Sklony k impulzivitě, resp. k reaktivní agresi, mohou mít podklad **v temperamentu**, nebo v různých psychických poruchách, jako je např. **ADHD s převahou hyperaktivity** (DSM-V, MKN-11), **poruchy autistického spektra** (spojené i s problémem porozumět sociálním signálům a situacím), **postžení CNS** nejrůznější etiologie či **psychotraumatizace**. Reaktivně agresivní (impulzivní) žáci dostávají často kvůli své nápadné agresi etiketu „problémových dětí“ a – na rozdíl od proaktivně agresivních spolužáků – nebývají mezi vrstevníky oblíbení.

Žáci se sklony k reaktivní agresi mají často potíže i se zpracováním informací týkajících se různých sociálních situací (SIP, social information processing – Crick & Dodge, 1994). Nezřídka se u nich vyskytuje **hostilní atribuční chyba**, v jejímž důsledku přisuzují druhým nepřátelské motivy i v situacích, které vznikly nezáměrnou náhodou či nedorozuměním (Čírtková, 2006). V průběhu školních let se u nich často objevuje souběh primárních problémů, spojených s impulzivitou, se sekundárně nahromaděnými negativními zkušenostmi s reakcemi okolí. To by mohla u dětí s ADHD naznačovat i jejich velmi častá komorbidita s opoziční poruchou (Vágnerová, 2020).

Zatímco rušivé chování reaktivně agresivních dětí učitele podněcuje k pedagogickým zásahům (Vágnerová, 2011), proaktivně agresivní jednání žáků učitelé často nepovažují za problém. Jejich chování zaměřené na získávání osobních výhod na úkor ostatních může vlivem zpevňování bez zásahu dospělých pokračovat i v dospělosti (srov. Dellasega & Nixon, 2003). Více k intervenci viz příloha 6.

2.2.2 Šikanování žáci

U těchto žáků se častěji vyskytuje **negativní emoční ladění**, neuroticismus, resp. úzkostnost a depresivní symptomy, které obvykle vedou k sociální odtažitosti (Kaufman, Kretschmer, Huitsing, & Veenstra, 2018; Říčan, 1995). Mívají také v průměru vyšší výskyt **externalizovaných potíží (týkajících se chování)**, jako je agresivita a nedostatečná seberegulace (např. Dědová, 2011; Fisher, Gardella, & Teurbe-Tolon, 2016), které často zvyšují napětí ve skupině (Reijntjes et al. 2011). V české populaci byl u obětí pomocí dotazníků DOPEN a B-JEPI zaznamenán i zvýšený psychotismus, tj. vyšší predispozici k psychiatrickým příznakům (Šmahaj, 2013). Uvedené projevy mohou být příčinou šikany, ale bývají také jejím důsledkem (Garbarino, 2001, in Werth et al., 2015).

Nízká sebeúcta šikanovaných žáků se často pojí se submisivností, plachostí (Kaufmann et al., 2018; Tupý, 2011; Šmahaj, 2013) a s pocitem neatraktivnosti pro druhé (Dědová, 2011). Oběti bývají často spíše **introvertní**, se sklony k pesimismu, beznaděje a k suicidálním ideacím (Dědová, 2011; Kolářová, 2012; Šmahaj, 2013). Šikanovaní žáci mohou vykazovat nižší míru kognitivní empatie (porozumění perspektivě druhých), ale v afektivní empatii (spoluprožívání emocí s druhými) se od ostatních neliší (van Noorden et al., 2014a).

Podle některých výzkumů (včetně českých) jsou častěji šikanovaní chlapci (Dědová, 2011; Nansel et al., 2001; Olweus, 2010a). Jiné nálezy hovoří o genderově vyváženém rozdělení obětí s tím, že chlapci čelí častěji fyzické a dívky psychické či vztahové šikaně (UNESCO, 2019; srov. Nansel et al., 2001; Östermann et al., 1998).

Příčiny šikany

Výzkumy popisují nejrůznější příčiny viktimizace. Obvykle se uvádí různé **vizuální nápadnosti**, obezita apod. (Dědová, 2011; Olweus, 1993; Říčan, 1995; Říčan & Janošová, 2010; UNESCO, 2019 aj.). Šikanou jsou ohroženi také fyzicky slabší a neobratní žáci (Dědová, 2011; Lingam Novak, Emond, & Coad, 2014), žáci **s nedostatečnými sociálními dovednostmi** a s výraznými projevy infantilnosti (Janošová, 2011d; Tupý, 2011).

Mezi žáky více ohrožené školní šikanou patří i **všechny skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami** (Wong, Cheng, & Chen, 2013). Může jít o žáky s různými formami zdravotního postižení a znevýhodnění (potíže v komunikaci, PAS, tělesné postižení, ADHD, mentální retardace včetně hraničního pásma; Dědová, 2011; UNESCO, 2019), ale i o žáky osobnostně výjimečné a nadané (srov. Procházka et al., 2014).

Zvýšené riziko šikany se týká také žáků pocházejících ze **sociálně znevýhodněného či netypického rodinného prostředí**. Jde o rodiny s nižším SES (UNESCO, 2019; Vágnerová et al., 2009; Wojcik & Kozak, 2015), příslušející k různým minoritám, vyznávající alternativní životní styl, jímž se výrazně odlišují (či distancují) od svého okolí, včetně určitých variant náboženské orientace. Může jít i o rodiny imigrantů (UNESCO, 2019; Vágnerová et al., 2009).²⁰

Pro výše uvedené faktory související s viktimizací bývá používáno anglické označení **misfit** (v překladu *nepřizpůsobivá osoba, člověk*). – Z pohledu skupiny jsou oběti ve srovnání s ostatními odlišné, ať již negativním či pozitivním směrem, a mezi ostatní nezapadají (angl. *do not fit in*) (Hamarus & Kaikkonen, 2008; Thornberg, 2015).

Co se týče **vnitřních specifíků rodin šikanovaných žáků**, hraje i u nich roli kvalita rodinných vztahů a výchovný styl. Část obětí je vychovávána nadměrně ochranně (hyperprotektivně) (např. Dědová, 2011; Říčan, 1995). Rodinné prostředí jiných šikanovaných žáků se však podobá rodinnému prostředí šikanujících. Často v něm chybí rodičovská vřelost, emoční přijetí a charakteristická je pro ně i větší otevřenost vůči násilí (Dědová, 2011; Kokkinos, 2013). V českém souboru získávali šikanující i šikanovaní raně adolescentní žáci méně sociální opory od rodičů než jejich spolužáci (Kressa, 2016). V rodinách šikanovaných žáků navíc často chybí otcové, případně s rodinou žijí, ale na výchově dětí se příliš nepodílejí (Dědová, 2011). Viz též kap. 3.4.

Šikanovaní žáci ve třídě

Oběti mívají ve třídě nižší skupinový status, často ještě před vypuknutím šikany, a méně kvalitních přátelství (Dědová, 2011; Kollerová & Smolík, 2016; Nansel et al., 2001; Romera, Jiménez, Bravo, & Ortega-Ruiz, 2020; Werth et al., 2015). Právě nízká popularita a odmítání vrstevníky jsou významnými prediktory následné viktimizace (Kaufman et al., 2018; Sokol, Bussey, & Rapee 2015). Čeští šikanovaní žáci jsou obvykle ve třídách více odmítání a od spolužáků získávají méně sociální opory než žáci šikanující (Kressa, 2016).

Oběti, které **mají ve třídě někoho, kdo se jich při šikaně zastává**, čelí menší frekvenci útoků, mají vyšší sebeúctu i vyšší skupinový status. Ve finském výzkumu 10-12letých žáků má 72,3 % nějaké zastávce (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010). Naopak následky viktimizace u **obětí, které jsou ve třídě šikanované samy**, mohou být mnohem závažnější (viz kap. 3.4.1). Lépe jsou na tom z hlediska oblíbenosti u spolužáků oběti asertivní, ty, které vzbuzují empatii, mají smysl pro humor nebo šikanu ignorují. Méně

oblíbené jsou naopak oběti hostilní a pomstychtivé (např. Lightner, Bollmer, Harris, Milich, & Scambler, 2000, in Sokol et al., 2015). Pozitivnější vztah k obětem projevují mladší žáci (Gini, 2008). S věkem celkově klesá snaha jim pomoci, zastat se jich a nahlásit šikanu učitelů (Letý, 2010).

Oproti ostatním mívají šikanovaní žáci slabší prospěch, cítí méně přináležet ke škole i třídě a mají častější absence v docházce (např. Fry et al., 2018; Janošová & Kollerová, 2013). Dostávají však také méně sociální opory ze strany učitelů než zastánci (Kressa, 2016).

Zejména starší šikanovaní žáci se s šikanou často nikomu nesvěří (Kolář, 2011; Letý, 2010; Říčan & Janošová, 2010). Role oběti šikany je vnímaná jako nežádoucí a identifikace s ní poškozuje sebeúctu žáků, zejména chlapců (Letý, 2010; Pozzoli & Gini, 2010). Žáci mohou mít také pocit selhání, že si neumí situaci vyřešit sami (Letý, 2010; Říčan, 1995; Říčan & Janošová, 2010). Někteří se však obávají i odmítavého postoje pedagogů nebo toho, že by jejich zásah situaci ještě zhoršili (Athanasziades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010).

Agresivní oběti (angl. *bully-victims*)

Obecně se odlišují dvě podskupiny obětí: agresivní (provokativní) a pasivní (Čírtková, 2014; Sokol et al., 2015). Typičtější bývají pro školní šikanu **pasivní oběti**, které jsou obvykle úzkostné, smutné a depresivní, citlivé, tiché a nejisté, s nízkou mírou sebeúcty. Vůči spolužákům se chovají submisivně, obezřetně a vyhýbavě (Čírtková, 2014; Olweus, 2010b; Sokol et al., 2015). Mívají silnější afiliaci na dospělé než na vrstevníky. Chlapci bývají fyzicky slabší (Olweus, 2010b).

Agresivní oběti, označované také jako „**provokativní oběti**“ (či dvojrolí, kterou typicky získávají při vyšetření šikany pomocí vrstevnických nominací: angl. *bully-victims*; Olweus, 2010b), reagují na útoky hněvem, výraznou, neregulovanou agresí či neúspěšnými protiútoky (Čírtková, 2014; Sokol, 2015). Bývají reaktivně agresivní a zároveň často i úzkostní. Cítí se také více osamělí a mívají více suicidálních myšlenek (Nansel et al., 2001; Werth et al., 2015). Často se v této skupině ocitají žáci s některými typy postižení, jako jsou ADHD, PAS aj., s nimiž se pojí potíže s pozorností, hyperaktivitou a s učením (Farmer et al., 2012).

Ve srovnání s pasivními oběťmi mívají agresivní oběti více sociálních a emočních **maladjustačních potíží** (Werth et al., 2015). Mají horší vztahy se spolužáky a nejisté

připoutání k rodičům i slabší přináležitost ke škole (Nansel et al., 2001; Werth et al., 2015). Svým chováním ostatní často iritují (Olweus, 2010b). Kvůli výrazným agresivním reakcím na útoky agresorů jim jejich spolužáci přičítají část viny za šikanu, kterou podle nich možná oběti samy vyvolaly. Jsou jim také méně ochotní pomoci než pasivním obětem (Sokol et al., 2015).²¹ K individuální intervenci v případě šikanovaných žáků viz příloha 7.

Kvůli své impulzivitě jsou někteří z nich svými **spolužáky zneužívání**. Spolužáci vědí, že když je při hodině rozruší, bude učitel místo učení či zkoušení řešit jejich neřízený výbuch hněvu. Protože učitelé často nezaregistrují nenápadné provokace zlomyslných spolužáků, interpretují hněvivý raptus agresivní oběti jako její problém v chování (Martínek, 2009). Aby se tito žáci ochránili před opakovanou kritikou, využívají někdy únikových obranných strategií, jako je lhaní nebo záškoláctví. U některých se rozvíjí negativismus, který jim pomáhá zachovat si alespoň částečný pocit sebeúcty (Vágnerová, 2011).

2.2.3 Žáci přihlížející šikaně

Žáci, kteří přihlížejí šikaně ve třídě, tvoří nejpočetnější skupinu účastníků šikany. Jejich chování do značné míry rozhoduje o tom, jaký bude její další vývoj. Na svědky šikany či přihlížející žáky (angl. *bystanders*) se začal zaměřovat výzkum až v posledních 25 letech (Thornberg et al., 2017). Odstartován byl výzkumnou studií Salmivalli a jejích kolegů (Salmivalli et al., 1996), kteří v ní začali sledovat role dalších žáků v šikaně. Souhrnně vzato, přihlížející žáci mohou svým jednáním šikanu (a) podporovat, (b) ignorovat ji (c) nebo se ji snažit zastavit.

K přihlížejícím, kteří šikanu schvalují (angl. *pro-bullying bystanders*), patří role **asistentů** (angl. *assistants*) a **podporovatelů** (angl. *reinforcers*) (Thornberg et al., 2017). V roli *asistentů*, kteří při incidentu aktivně napomáhají hlavním šikanujícím (drží šikanovaného žáka apod.), se ocitá přibližně 7-14 % žáků. Dalších 7-20 % žáků šikanu *podporuje* verbálně, smíchem apod. Častěji jde o chlapce (např. Salmivalli et al., 1996; Salmivalli & Voeten, 2004). Obě tyto role navzájem vysoce korelují (Goossens et al., 2006, in Troop-Gordon et al., 2019). S počtem žáků, kteří při šikaně asistují nebo ji podporují, narůstá četnost útoků šikany (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010; Thornberg et al., 2017). Přímou fyzickou a psychickou šikanu podporuje méně přihlížejících než šikanu nepřímou a vztahovou (Tapper & Boulton, 2005 in Sokol et al., 2015).²²

Do opačné pozice se vzhledem k šikaně dostávají **zastánci** (angl. *defenders*), kteří se snaží zastavit šikanu, nebo zastat oběti – podrobněji kap. 2.2.4. S vyšší mírou zastávání se ve třídách pojí nižší výskyt šikanování (Kärnä et al., 2010).

Poslední skupinou přihlížejících jsou **pasivní žáci** (angl. *outsiders*), kteří volí neutrální postoj. Neuvědomují si však, že jejich spolužáci, zejména agresori a oběti, jejich pasivitu vnímají jako tichý souhlas s šikanou (Hutchings & Clarkson, 2015; Janošová & Pospíšilová, 2018).²³

Kvalitativní studie naznačují, že žáci jsou většinou přesvědčeni o tom, že by měli zasáhnout ve prospěch oběti. Bojují často s protichůdnými motivy a při rozhodování, jak se zachovat, prožívají morální stres. To, jak se zachovají, souvisí s mnoha individuálními a situačními okolnostmi (Forsberg, Thornberg, & Samuelsson, 2014; Chen, Chang, & Cheng, 2016). Rozhodnutí pomoci obětem může stát v cestě např. nedostatek sociálních dovedností potřebných k účinnému zastávání, obava z pomsty, vyhodnocení epizody šikany jako nezávažné, pocit, že se přihlížejícího žáka šikana osobně netýká, obviňování oběti za to, že šikanu vyvolala, obavy z odmítnutí vrstevníky, absence přátelského vztahu k oběti, konformita se skupinovými normami, rozptýlení odpovědnosti (resp. absence osobní odpovědnosti) za šikanu či přesvědčení, že by se oběti měly bránit samy (Cappadocia, Pepler, Cummings, & Craig, 2012; Chen et al., 2016; Forsberg et al., 2014). Porozumění konkrétním faktorům, spojeným s jednáním přihlížejících, je důležité pro úspěšnou intervenci (Thornberg et al., 2017). Ty nejvýznamnější a nejprobádanější budou detailněji zmíněny níže a v následujících kapitolách.

S podporováním šikany (angl. *pro-bullying behavior*) souvisí **nízká míra empatie**, která toto chování zároveň s půlročním odstupem predikuje (Troop-Gordon et al., 2019). Pokud se u přihlížejících dostaví při šikaně spolužáka empatická reakce, s větší pravděpodobností začne uvažovat o tom, zda se jej zastat. V opačném případě mohou žáci při šikaně zažívat pobavení nebo ji vnímat jako hru, k níž se případně přidají. Přihlížející žáci s nízkou empatií nemusí být ani citliví na trýzeň, kterou při šikaně svými reakcemi obětem působí (tamtéž).

Z uvedeného je zřejmé, že v míře empatie jsou přihlížející žáci značně nesourodou skupinou. Na to poukazují i výsledky metaanalýzy van Noorden a jejích kolegů (2014a), podle níž u nich byla v dílčích studiích zaznamenána jak vyšší, tak i nižší míra kognitivní empatie. V případě afektivní empatie zachytily některé studie u přihlížejících žáků nižší hodnoty, zatímco jiné výzkumy nenašly mezi těmito žáky a ostatními žádné rozdíly (tamtéž).

Obě složky empatie byly analyzovány i z hlediska zastávání. Vztah byl nalezený u obou, přičemž u afektivní empatie byl významnější (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Fredrick, Jenkins, & Ray, 2020). Kognitivní složka empatie žákům umožňuje porozumět perspektivě druhých a racionálně vyhodnotit situaci. Vztahuje se k všímavosti vůči incidentu, k osobní odpovědnosti a k představě jak intervenovat (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007). S afektivní komponentou souvisí samotný akt intervence. Afektivně empatičtí žáci spoluprožívají trýzeň šikanovaných spolužáků, vnímají incident jako závažný a pociťují nutnost do něj zasáhnout (Caravita et al., 2009; Fredrick et al., 2020).

Osobní zdatnost (angl. *self-efficacy*) definoval v rámci sociálně kognitivní teorie A. Bandura (Bandura, 1997, in Thornberg et al., 2017, 51) jako „...*přesvědčení o schopnosti úspěšně zorganizovat a provést určitou aktivitu, která je potřebná k dosažení žádoucího výsledku.*“²⁴ Osobní zdatnost podle Bandury (tamtéž) není nějakou univerzální charakteristikou. Jde o dílčí představy o osobní zdatnosti týkající se různých kompetenčních oblastí a situací. Gini a jeho spolupracovníci (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008) tento koncept specifikovali pro zastávání jako osobní zdatnost a schopnost asertivně jednat při zastavování šikany (angl. *defender self-efficacy*). Výzkumy dokládají, že žáci se silným přesvědčením o vlastní schopnosti úspěšně zasáhnout ve prospěch oběti se více zastávají šikanovaných spolužáků (např. Barchia & Bussey 2011).

Zastánci i pasivní přihlízející mají méně **emočních (internalizovaných) problémů**, jako je úzkostnost a depresivita, než šikanovaní a šikanující. Vyšší míra těchto potíží může podle výzkumů blokovat spojení mezi empatií a porozumění závažnosti incidentu šikany či nalezení vhodné strategie zásahu. Emoční potíže přihlízejících tedy mohou zabránit tomu, aby zasáhli ve prospěch oběti (Fredrick et al., 2020).

Přihlízející, kteří v minulosti čelili šikaně, hodnotí své šikanované spolužáky pozitivněji než ti, kteří tuto zkušenost nemají. Vnímají je ve větší míře jako pokorné, laskavé, chytré a přátelské (Almeida, Caurcel, & Machado, 2006, in Werth et al. 2015; srov. Troop-Gordon et al., 2019). V souvislosti s přihlížením šikaně tito žáci prožívají více sociální nepohody (Werth et al., 2015).

Kontextuální, zejména **skupinové faktory**, související s postoji a jednáním přihlízejících žáků, byly prozkoumány poměrně málo (Thornberg et al., 2017), i když je jejich význam nesporný. Potřeba pomoci obětem může být u některých žáků blokována

snahou zajistit si své bezpečí a neohrozit své postavení ve skupině. Někteří žáci se angažují ve prospěch šikanovaného žáka v očekávání, že získají určité sociální výhody (Troop-Gordon et al., 2019). Při dlouhodobé šikaně se patrně u přihlížejících může projevit také mechanismus *habituace*. V jejím důsledku si přihlížející na šikanu ve třídě postupně zvyknou jako na určitý standard, kterým se přestávají zabývat (Janošová, 2016c; srov. Letý, 2010).

Záměry a projevy žáků při šikaně se liší i podle jejich **popularity ve skupině**. Popularita přináší sociální výhody, jako je zviditelnění, možnost rozhodovat a ovlivňovat dění ve skupině. Populární žáci v ní získávají osobní výhody, aniž by v ostatních vzbuzovali nápadnější projevy nevole (Cillessen & Rose, 2005). Snaha získat výhodnější pozici je spojená s podporováním šikany např. přátelstvím s šikanujícími (Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015, in Troop-Gordon et al., 2019). Postoje schvalující šikanu ve třídě udržují představu, že drsnáctví (angl. *toughness*) je „in“ (Adler & Adler, 1998, in Troop-Gordon et al., 2019). Populární žáci si chrání své postavení ve skupině i tím, že se distancují od obětí (Hodges & Perry, 1999, in Troop-Gordon et al., 2019). Ve výzkumu Troop-Gordonové a jejích spolupracovníků (2019) predikovala vysoká úroveň popularity o půl roku později asistování při šikaně a podporování šikany. Model procesu zastávání je uvedený v příloze 8.

2.2.4 Zastánci

Tato skupina aktérů je přiřazovaná k přihlížejícím spolužákům. Vzhledem k jejich významu pro další vývoj šikany jim však věnujeme samostatnou podkapitolu. Zastávání se šikanovaných spolužáků pomáhá zmírnit šikanu ve více než 50 % situací (Polanin, Espelage, & Pigott, 2012) a někdy bývá i efektivnější než opatření prováděná pedagogy (Smith-Adcock, Swank, Greenidge, & Henesy, 2019). Také českým šikanovaným žákům pomohli na delší dobu se šikanou – podle jejich slov – spolužáci dvakrát častěji než učitelé (Letý, 2010).

Celkově se při incidentech šikany zastává šikanovaných spolužáků méně než 20 % žáků (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001), v šestých ročnících je 17 % zastánců (Salmivalli et al., 1996). Mezi dívkami jde o necelou třetinu (30 %), chlapců se zastává pouze 4,5 %. O převaze dívek mezi zastánci referují i další výzkumy (např. Kollerová, Janošová, & Říčan, 2015; Thornberg & Jungert, 2013).²⁵ **Dívky** projevují více morální citlivosti vůči šikaně (Thornberg & Jungert, 2013) a situaci šikany také vnímají jako závažnější. V pozici

přihlízejících prožívají víc hněvu, smutku a více s obětí solidarizují (Sokol et al., 2015; Thornberg & Jungert, 2013). Šikanovaných žáků se častěji zastávají **věkově mladší žáci** (Letý, 2010; Oh & Hazler, 2009, in Sokol et al., 2015).

Zastánci vnímají šikanu jako jednání, které je pro ně nepřijatelné. Vyrůstají v prosociálně orientovaném **rodinném prostředí**. Morální jednání je v těchto rodinách považované za samozřejmé a pro mnohé zastávající se žáky není zastávání něčím výjimečným, za co by očekávali ocenění (Kressa, 2016; 2017).

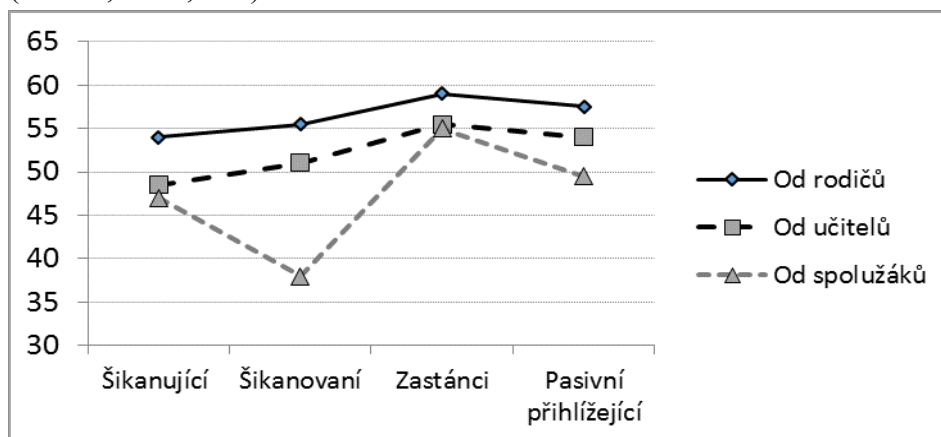
Se zastáváním souvisí **morální motivace** jakožto komplex morálních emocí a morálního zdůvodnění, smysl pro sociální spravedlnost a vysoká osobní odpovědnost (Cappadocia et al., 2012; Kollerová et al., 2015; Pozzoli & Gini, 2013, in Chen et al., 2016). Zastávající se žáci jsou schopni zachytit i méně nápadné projevy ubližování a v položkách pro vrstevnické nominace uvádějí do rolí šikanujících a šikanovaných větší počty spolužáků než zbytek třídy (Schusterová, 2013). Zastánci jsou pravděpodobně motivováni k zastávání i tím, že více spoluprožívají pocity oběti (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010). Disponují vyšší kognitivní i afektivní **empatií** (např. Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012; van Noorden et al., 2014a) a **osobní zdatností** (angl. *self-efficacy*) (Kressa, 2016).

Ze základních osobnostních dimenzí bývá stabilně u zastánců zaznamenávána vyšší míra **přívětivosti** (Janošová et al., 2018; Pronk, Olthof, & Goossens, 2015; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003), k níž se vztahují kvalitnější přátelství s vrstevníky a konstruktivní způsoby řešení problémů (Jensen-Campbell et al., 2002). Některé výzkumy zachytily u zastánců vyšší **neuroticismus** (Bollmer, Harris, & Milich, 2006; Janošová et al., 2018; srov. Pronk et al., 2015; Tani et al., 2003), s nímž souvisí tendence k silnějšímu fyziologickému nabuzení, a tedy i k vyšší senzitivě k ubližování v konfliktních situacích (Bollmer et al., 2006; srov. Barhight, Hubbard, & Hyde, 2013). Další výzkumy zaznamenaly u zastánců i zvýšenou **extraverzi** (např. Pronk et al., 2015; Tani et al., 2003). Vztah extraverze se zastáváním byl v českém souboru prokázáný pouze u dívek (Janošová et al., 2018).

Při řešení vrstevnických konfliktů využívají zastánci **efektivnější copingové strategie**, jako je *orientace na plánování a kognitivní restruktura*ce situace (Baumgartner, Vancu, & Mžuková, 2014; Janošová, 2016g). Celkově dostávají zastánci také **více sociální**

opory oproti šikanujícím a šikanovaným spolužákům od rodičů i učitelů a především od spolužáků (Kressa, 2016). (Obrázek 4.)

Obrázek 4 Vnímaná sociální opora účastníků šikany od rodičů, učitelů a spolužáků (Kressa, 2016, 260)



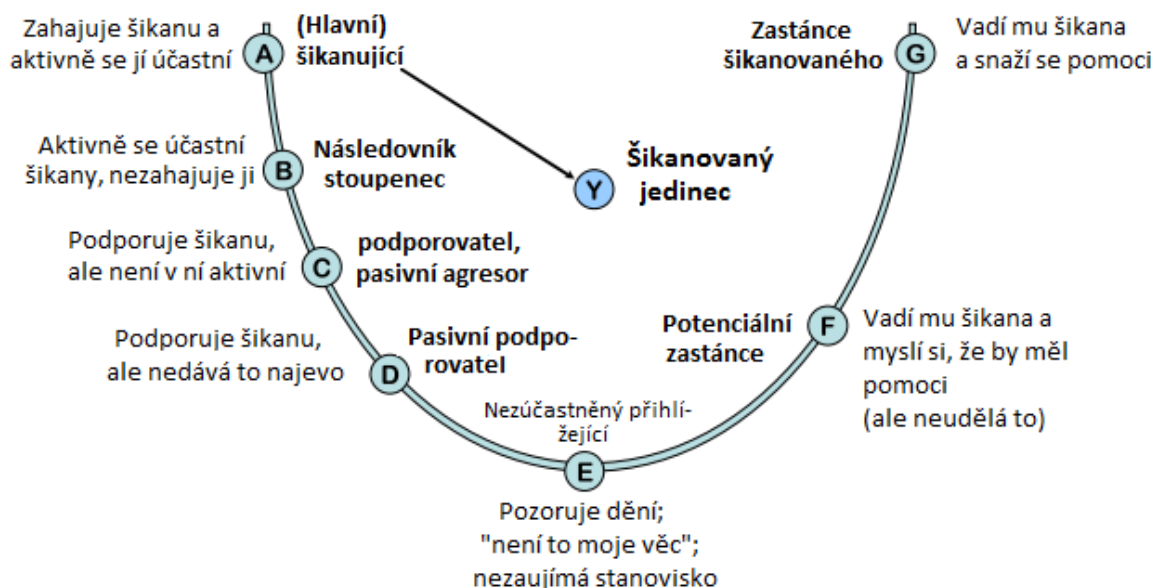
Se zastáváním souvisí také **vysoký skupinový status** – osobní sympatie (angl. *liking*) i obliba (angl. *popularity*) (Janošová et al., 2018; Kollerová et al., 2015). Vysoký skupinový status posiluje i vztah mezi morální motivovaností a zastáváním: Při zastávání žáci často čelí pomstě šikanujících, díky jejich dobrému postavení je však pro ně zastávání méně rizikové z hlediska vlastní viktimizace (Kollerová et al., 2015).

Zastánci považují vztahy mezi spolužáky za kvalitnější (Thornberg et al., 2017). Pozitivněji hodnotí i sociální klima třídy a prožívají s třídou **silnější sounáležitost** (při popisu událostí se spolužáky používají častěji inkluzivně konotované zájmeno „my“; Janošová, 2016c). Způsoby, jimiž se tyto žáci zastávají, jsou uvedeny v příloze 9.

Zastánci se většinou neprojevují neustálou pohotovostí zasáhnout v případě jakékoli nespravedlnosti. Taková tendence by pravděpodobně žáky blokovala v jejich vlastních aktivitách a ve spontaneitě, která je potřebná pro jejich přiměřený vývoj. Mnozí zastánci se při zaznamenání incidentu šikany pravděpodobně zastanou oběti, pokud se aktuálně cítí připraveni na účinný, konstruktivní zásah. Někteří naopak vlivem výrazného fyziologického nabuzení zasahují do incidentu bez rozmyslu a v učitelích i v některých spolužácích mohou vyvolávat dojem agresorů, kteří se přidávají k již probíhajícímu konfliktu ve třídě (Janošová, 2016g; Janošová & Pospíšilová, 2018; srov. Reijntjes et al., 2016).

Obrázek 6 znázorňuje cyklus šikany ve skupině spolu s jednotlivými aktivními i pasivními účastníky a charakteristickými způsoby jednání.

Obrázek 6 Cyklus šikany: styly reakcí podle rolí žáků v akutní situaci šikany (Olweus, 2010b, 24; vlastní překlad a úprava)



2.3 Skupinové vlivy ve školní třídě

Nejčastější variantou školní šikany je šikana mezi spolužáky ze stejné třídy (Letý, 2010; Olweus, 2013). Školní třída je malou formální sociální skupinou, v níž se utváří neformální vztahová struktura (Hrabal, 2002; Letý, 2010). Žáci v ní tráví velkou část svého aktivního času, často po mnoho let ve vesměs podobném složení (Vágnerová, 2012).

Na druhém stupni procházejí třídy mnoha organizačními změnami, které vytvářejí zvýšenou zátěž a kladou větší nároky i na samostatnost žáků (Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, & Nellis, 2011). S koncem prvního stupně dochází k odchodu části spolužáků na víceletá gymnázia. Často jde o žáky s rozvinutějšími kognitivními schopnostmi a sociálními kompetencemi, pocházející z morálně kultivovanějšího rodinného prostředí. Zejména v početnějších školách následně dochází ke slučování paralelních tříd a mnozí žáci přicházejí o blízké přátele. Nově se ve třídách utváří skupinová hierarchie. Předmětem konfliktů či vyjednávání jsou pozice ve skupině, ale i hodnoty a normy, které se ve třídě nakonec prosadí (Janošová, 2016a; 2016c; Letý, 2010). Vzhledem k nižšímu počtu vyučovaných hodin nemají třídní učitelé příležitost poznat žáky ze svých tříd tak dobře, jako ti, kteří je učili v předchozích letech (Levine & Munsch, 2016). Nemusí včas zaznamenat všechny vztahové problémy, které ve třídě vzniknou (Janošová, 2016a), a žáci mají méně příležitostí si s nimi vybudovat vzájemnou důvěru.

K významným sociálním faktorům, souvisejícím s šikanou ve třídách, patří jejich **sociální klima**. Ve třídách s pozitivním, vřelým a pečujícím sociálním klimatem a s dobrými vztahy mezi učiteli a žáky bývá méně šikany (např. Bardach et al., 2019; Johnson, 2009; UNESCO, 2019) a více zastávání (např. Thornberg et al., 2017). Třídy s výraznými rozdíly ve skupinovém postavení jednotlivých spolužáků (s vysokou mírou hierarchizace) naopak častěji schvalují agresivní jednání a více odmítají šikanované spolužáky (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014; Kollerová & Smolík, 2016). Větší riziko vyčleňování a šikany je i v kompetitivně orientovaných třídách (Gasser et al., 2017; UNESCO, 2019).²⁶

Míra zastávání roste nejen se silnějším přesvědčením o osobní zdatnosti v zastávání (angl. *defender self-efficacy*), ale i **s přesvědčením o kolektivní zdatnosti při vypořádávání se s šikanou** (angl. *collective efficacy*). Jde o důvěru jednotlivých členů skupiny, že si společně umí s interpersonální agresí či šikanou poradit (Barchia & Bussey, 2011; Janošová, 2016c; Thornberg et al., 2020).

Rizikovým faktorem z hlediska šikany je naopak **skupinová konformita**, která vrcholí v rané a střední adolescenci (kap. 1.13.3). Žáci, kteří se nechovají v souladu s očekáváním skupiny, mohou být sice jejími formálními členy, ale nemusí být třídou vnímáni jako plnohodnotní členové (Turner, Brown, & Tajfel, 1979, in Kollerová, 2016a), kteří přináleží do společně prožívaného skupinového „my“. Zatímco vůči ostatním členům se skupina chová s ohleduplností, vůči těmto jedincům či podskupinám tato ohleduplnost chybí (Griffin & Gross, 2004; Janošová, 2016g).

Skupinová konformita se váže na normy, které daná skupina sdílí. S výraznou skupinovou konformitou souvisí **neinkluzivní skupinové normy**. V neinkluzivně orientovaných třídách je pro žáky naprosto zásadním cílem neodlišovat se od ostatních, což je jedním z důvodů vzniku a přetrvávání šikany (Bardach et al., 2019). **V proinkluzivně orientovaných třídách** žáci např. více sympatizují se spolužáky s ADHD a snaží se je začleňovat (Gasser, Grütter, & Torchetti, 2018). Žáci se také zastávají více ve třídách s normami, které podporují zastávání a odsuzují šikanu, protože se v takovém prostředí nemusí obávat odplaty a za své jednání mohou naopak očekávat určité ocenění (Kärnä et al., 2010; Kollerová, Yanagida, Mazzone, Soukup, & Strohmeier, 2018).²⁷

V rámci skupinových norem se hovoří o **deskriptivních skupinových normách**, které se týkají přesvědčení členů skupiny o tom, jak často se určité chování ve skupině objevuje

nebo jak velká část skupiny určitým způsobem jedná (Bardach et al., 2019; Troop-Gordon et al., 2019). **Injunktivní skupinové normy** se vztahují k představám o tom, co podle jednotlivých členů skupiny ostatní ve skupině považují za morálně správné (Kollerová, Yanagida et al., 2018). Ty jsou z hlediska postojů k šikanujícím a šikanovaným žákům významnější, protože je provází sociální tlak na přizpůsobení a sankce za nepřizpůsobení (Lapinski & Rimal, 2005, in Guimond, Brendgen, Correia, Turgeon, & Vitaro, 2018). Injunktivní normy jednotlivých žáků i tříd jako celků, které schvalovaly zastávání, predikovaly nárůst zastávání po půl roce (Kollerová, Yanagida et al., 2018).

Působení skupinových norem závisí i na tom, zda je žáci vnímají správně. Žáci se zpravidla domnívají, že postoje schvalující šikanu jsou v jejich skupině daleko častější, než jak je to doopravdy (Kollerová, 2016a; Perkins, Craig, & Perkins, 2011; Pfetsch, Schultze-Krumbholz, & Füllgraf, 2018). Je to dáno tím, že si své postoje navzájem nesdělují. Tato **pluralitní neznalost** (angl. *pluralistic ignorance*) může snižovat zastávání a posilovat ve třídě normy schvalující šikanu (Kollerová, 2016a).

S uvedeným jevem souvisí také **efekt přihlížejících**. Při incidentu šikany přihlížející sledují chování druhých. Pokud nikdo neprojeví žádný náznak intervence, mohou jednotliví žáci vyhodnotit situaci jako nezávažnou (Latané & Darley, 1970, in Gini, Thornberg, & Pozzoli, 2020) a rozhodnou se nejednat. Roli zde může hrát i **pocit tzv. redistribuční odpovědnosti**. Jednotliví členové skupiny do šikany nezasahují, protože i ostatní, kteří by měli zasáhnout, zůstávají pasivní. Aktivita jednotlivce může naopak podpořit pomáhání i u ostatních (*sociální facilitace*). (např. Kressa, 2016; Thornberg et al., 2020).

Facilitačně může působit i vědomí, že skupina zastává prosociální normy (srov. Pozzoli & Gini, 2013, in Gini et al., 2020). **Viditelnost skupinových norem** (angl. *norm salience*) je dána stupněm, v jakém jsou normy zřejmé členům skupiny (Guimond et al., 2018). Ve třídách se slaběji vnímanými normami odsuzujícími šikanu je vyšší míra chování, které podporuje šikanu (Salmivalli & Voeten, 2004). Zjištění a zveřejnění skutečných skupinových norem je jedním z účinných intervenčních opatření, které významně usměrňuje nadnesené představy žáků o přijatelnosti šikany u spolužáků (Perkins et al., 2011; Pfetsch et al., 2018), viz níže, kap. 2.4, podrobněji viz příloha 10.

2.3.1 Práce učitele se školní třídou

Z hlediska šikany jsou klíčové **vztahy mezi učitelem a žáky** a **sociální opora**, kterou učitelé žákům poskytují (Kressa, 2016; Malecki & Demaray, 2002; Mareš, 2005; Thornberg et al., 2017). Méně šikany je ve třídách, v nichž žáci věří, že je jejich učitel v případě potřeby ochotně vyslechne a pomůže jim šikanu vyřešit (Pryce & Frederikson, 2013). Roli hraje i důvěra projevovaná opačným směrem. Přesvědčení učitelů, že jejich žáci zvládnou dobře řešit konflikty mezi sebou, posiluje sebedůvěru žáků, že se s těmito problémy opravdu dovedou vypořádat (Natvig, Albrektsen, & Quanstrom, 2001).

Důležitá je také snaha učitele začleňovat jednotlivé žáky do třídního kolektivu, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Prediktorem této snahy je přesvědčení učitele o osobní schopnosti (angl. *self-efficacy*) tyto žáky začlenit (Wilson, Woolfson, Durkin, & Elliott, 2016). Důvěra učitele ve vlastní schopnost šikanu vyřešit zvyšuje pravděpodobnost, že proti šikaně při jejím výskytu zasáhne (např. Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998, in Swift et al., 2017).

Z hlediska šikany je důležité **řízení třídy** (angl. *classroom management*). Rizikový je autoritářský a nedemokratický, ale i příliš liberální a také dezorganizovaný styl (Allen, 2010; Donat, Knigge, & Dalbert, 2018; Janošová, 2016c; Kolář, 2011; Říčan & Janošová, 2010). Klíčové jsou v tomto smyslu **sociální a emoční kompetence učitele**, k nimž patří především rozvinutá sebereflexe v oblasti emocí a chování (angl. *self-awareness*), vnitřní práce s emocemi směřující k tomu, aby negativně nezasahovaly do školních interakcí, a respekt k odlišnostem žáků (Jennings & Greenberg, 2009).

Pro dobré řízení třídy je nezbytné **spravedlivé jednání**. Pokud mají žáci pocit, že jejich učitelé jednají spravedlivě, mívají silnější pocit příslušnosti ke škole a méně se zapojují do šikanování druhých (Donat et al., 2017).

Efektivita zásahu závisí na **sociálních dovednostech týkajících se diagnostiky a řešení šikany**. Zásadní jsou také dovednosti potřebné k jejímu předcházení. Vzdělávání učitelů v této oblasti by mělo probíhat již během jejich pregraduálního studia (UNESCO, 2019).

Má-li být učitel facilitátorem pozitivních vztahů mezi žáky, musí je dobře znát. Měl by mít přehled, kdo ve třídě má sklony k agresivnímu či bezohlednému jednání a kdo se ocitá v riziku viktimizace a vyčleňování či izolace (Troop-Gordon, 2015). Měl by také hledat cesty, jak zapojit žáky do prevence proti šikaně formou, která se jim bude jevit jako

smysluplná (UNESCO, 2019). Citlivější vůči náznakům šikany a jejím škodlivým dopadům jsou učitelé, kteří se s ní sami v minulosti setkali v roli šikanovaných (např. Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016).

Při práci s třídou by měl učitel uplatňovat především **pozitivně formulovaná kázeňská opatření** podporující přátelské chování mezi spolužáky, jako je vzájemný respekt, pocit bezpečí a spoluodpovědnost za vztahy ve třídě. K odpovědnosti třídních učitelů patří i **zavedení a prosazení neagresivních pravidel chování** a srozumitelné instruování žáků o tom, jaké chování je nepřípustné. Pomocí vhodných didaktických technik by měl žáky motivovat a zapojit do spoluutváření těchto pravidel tak, aby je vzali za své (srov. UNESCO, 2019). Úkolem učitelů je i dostatečný dozor o přestávkách a během mimoškolních aktivit (Donat et al., 2017).²⁸

Je však faktem, že **učitelé si nejsou vždy jisti, že dokáží situaci šikany úspěšně zvládnout** (Smith-Adcock, et al., 2019; srov. též Vacek, 2011). Důvodem může být mj. i nedostatek podpory či málo kvalitní spolupráce při řešení šikany s kolegy a vedením školy, se školskými poradenskými zařízeními a dalšími relevantními institucemi (Haataja et al., 2015; Smith-Adcock, et al., 2019), včetně OSPOD. I fundovaným pedagogům může jejich intervenční práci výrazně komplikovat narušené klima školy a chybějící mechanismy podpory, jako jsou supervizní a mediační služby, jichž se běžně využívá v ostatních pomáhajících profesích (srov. UNESCO, 2019).²⁹

Jako rizikové se z hlediska řešení šikany jeví **represivní disciplinární opatření**, pokud není provázeno další individuální prací učitele s potrestaným žákem (Allen, 2010; Troop-Gordon & Ladd, 2013). Důležité jsou rozhovory o jeho chování, vedené v soukromí a s důvěrou v možnost zlepšení situace. U žáků, s nimiž ve škole učitelé nesolidarizují a nepokusí se nahlédnout na situaci z jejich perspektivy, může v důsledku Golem efektu dojít k dalšímu prohlubování šikanování či viktimizace (Janošová, 2016c; srov. Smith & Shu, 2000).³⁰

2.4 Školní preventivní programy proti šikaně

Školní programy prevence a jejich jednotlivá opatření proti šikaně by měly být systematicky evaluovány z hlediska jejich účinnosti, což však zatím není zcela samozřejmé (Olweus, 2010b). Jako potřebné se ukazuje zkoumat jejich efektivitu také s ohledem na žáky s jednotlivými speciálními vzdělávacími potřebami (Slee, 2013; UNESCO, 2019).

Mezi mezinárodní programy, jejichž efektivita je systematicky monitorovaná, patří především finský celonárodní program KiVa, Olweusův preventivní program v Norsku či rakouský celostátní program ViSC. Celkově se tyto programy jeví jako velmi účinné na prvním stupni ZŠ, s největším efektem u žáků mezi 10-12 lety (Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003). Na druhém stupni však jejich účinnost výrazně slábne. Ještě v sedmých ročnících jsou v určité míře prokazatelně efektivní, ale od 8. ročníku jejich účinek postupně klesá k nule (Kárná et al. 2013). V příloze 11 jsou uvedeny základní informace k Olweusovu programu, ke KiVa a ViSC, dále k programům a projektům, realizovaným v posledních 20 letech v českých školách.

3 ŠKOLNÍ ŠIKANA A JEJÍ PROGRESE

V této kapitole jsou představeny základní teorie, které se zaměřují na progresi šikany. Jde především o proměny v postavení šikanovaných žáků ve vrstevnické skupině a o intrapsychické změny, k nimž u nich i u dalších členů skupiny dochází při pokračující viktimizaci. Uvedené poznatky představují teoretická východiska k výzkumné části.

3.1 Původní koncepce vývoje šikany ve skupině (70.-90. léta 20. stol.)

3.1.1 Vývoj šikany ve školní třídě podle D. Olweuse

D. Olweus byl patrně prvním výzkumníkem v oblasti školní šikany, který se zabýval i vývojem vztahů ve třídách se zaznamenanou šikanou. V angličtině byla jeho koncepce poprvé publikována v roce 1978 pod knižním názvem *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys* (Washington, DC: Hemisphere Press, Wiley) a poté v roce 1993 pod názvem *Bullying at school. What we know and what we can do* (Olweus, 1993).

Olweus ve své koncepci vycházel z jednotlivých případů šikany i z kvantitativních výzkumů prováděných na základních školách. V souvislosti s vývojem šikany zmiňuje běžnost konfliktů ve školních třídách a také fakt, že někteří žáci jednají bezohledněji a agresivněji než jiní. Zpočátku projevují svou bezohlednost vůči komukoli ve třídě. Postupně se však začnou cíleně zaměřovat na ty, kteří jim útoky neoplácejí, na žáky bázlivé, nejisté, úzkostné a plačtivé, neasertivní a tělesně slabší. Záměrně pak vtahují do šikanování i další spolužáky, především své kamarády. Společně naleznou na oběti něco nepřijatelného (vzhled, oblečení či chování), co se stane předmětem jejich kritiky a důvodem k agresi (Olweus, 1993; srov. níže Kolář, 1997; Thornberg, 2015).

Nejsou-li dospělí nablízku a ani oběť se nesvěří rodičům, pokračují agresivní útoky dál. Spolužáci vnímají viktimizovaného žáka jako slabého a vědí, že se neodváží vzdorovat. Nikdo ze silnějších chlapců se za něj nepostaví. „Šikanovaný žák nakonec začíná působit jako někdo kdo je bezcenný, jako slaboch, kdo si bití téměř zaslouží“ (Olweus, 1993, 38; vlastní překlad).³¹ Jeho již předtím nízký skupinový status se otevřenými útoky ještě zhoršuje a „každému je zřejmé, že je k ničemu“ (tamtéž, 39; vlastní překlad).³² Někteří z chlapců se obávají nesouhlasu a ztráty svého postavení, kdyby s šikanovaným žákem byli v kontaktu. Mohou se obávat i toho, aby se neocitli ve stejné

situaci. Nakonec se izolace šikanovaného žáka stává úplnou (Olweus, 1993, 37-39; srov. níže Thornberg, 2015).

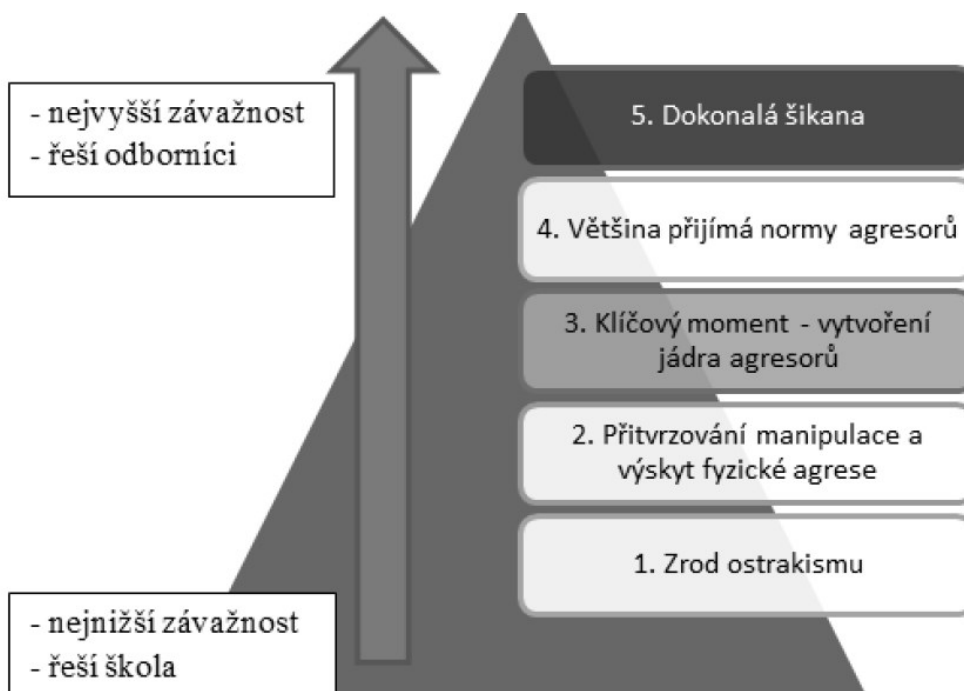
V souvislosti s vývojem šikany ve skupině zmiňuje Olweus fenomén **sociální nákazy** (angl. *social contagion*) (Olweus, 1993, 44). Toto označení se týká oslabení zábran k agresivnímu jednání a postupných kognitivních změn v percepci šikanujícího a šikanovaného žáka skupinou. V důsledku *rozptýlení odpovědnosti* cítí šikanující žáci méně viny a snižuje se jejich pocit osobní odpovědnosti za dění ve třídě (tamtéž; srov. níže Bandura, 1999). Někteří jinak přátelští a neagresivní žáci s nižší mírou sebedůvěry se začínají přidávat k šikanujícím. Postupně slábne i nesouhlas s šikanou ze strany ostatních spolužáků (tamtéž, 44), což přispívá k *oslabení pocitů viny* u šikanujících žáků (tamtéž).

3.1.2 Model pěti stupňů vývoje šikany M. Koláře

Kolářův model pěti stupňů (Kolář, 1997) či stadií (Kolář, 2005; 2011) byl výrazně inspirovaný Olweusovými původními poznatky. Pro obě pojetí je charakteristické, že vycházela především z nálezů týkajících se šikany mezi chlapci. Kolář při rozpracování Olweusových výzkumných poznatků vycházel i ze svých letitých zkušeností speciálního pedagoga (etopeda), kdy pracoval se skupinami chlapců s různými stupni poruch chování a také s převážně chlapeckými třídami na středním odborném učilišti. Čerpal i ze zkušeností se šikanou z běžných školních tříd (Kolář, 1997). V rámci trojrozměrného pojetí šikanování se na progresi šikany ve vrstevnické skupině zaměřuje třetí pohled, který autor označuje jako *sociálně-psychologický*. Šikana je vnímána jako postupně progredující porucha skupinových vztahů (Kolář, 2011).

Na obrázku 7 je uvedený Kolářův model pěti stadií narušení skupinové dynamiky (Kolář, 2011), ve Šmahajově úpravě (Šmahaj, 2013, 35).

Obrázek 7 Kolářův model pěti stadií narušení skupinové dynamiky (Kolář, 2011, in Šmahaj, 2013, 35)



Pyramidový tvar na pozadí schématu (obr. 7) naznačuje, že šikanu v počátečních stádiích lze najít téměř v každé třídě (Kolář, 2011, in Šmahaj, 2013), zatímco pokročilá stadia se vyskytují mnohem méně.

První stupeň

K šikanování může dojít v každé skupině. K souvisejícím faktorům patří hierarchizace skupiny a percepce určitých žáků jako neoblíbených. Ti se ocitají na okraji kolektivu a stávají se terčem ostrakizace, tedy psychických forem agrese, jako jsou pomluvy, odmítání, nekomunikace, intriky a drobné nepříjemné žerty (Kolář, 1997; 2011). Jde o zárodečnou podobu šikany.

Druhý stupeň

V situacích provázených zvýšeným napětím ve skupině se vedle psychické agrese začínají objevovat i mírné projevy fyzické agrese. Někteří žáci mohou v agresi najít uspokojení a cítit potřebu ji opakovat. Další vývoj ve skupině závisí na morální orientaci jejích členů, na soudržnosti a kamarádství a také na jejich postoji k agresi vůči slabším (tamtéž).

Třetí stupeň (klíčový moment - vytvoření jádra)

V případě nepříznivých podmínek se ve skupině může vytvořit „úderné jádro“ agresivních žáků, kteří začínají oběť trýznit promyšleně a systematicky. V této situaci se rozhoduje, zda se šikana bude dále rozvíjet do pokročilých stupňů. Skupina se v tomto stádiu dělí na kliky s odlišným vztahem k agresii a s odlišnou morální orientací. Má-li podskupina morálně orientovaných žáků, kteří neschvalují šikanu, alespoň tak velký vliv jako agresivní skupina, nedojde k další progresi (tamtéž).

Kolář zmiňuje, že dostatečně vlivné skupiny prosociálních žáků se v žákovských kolektivech vyskytují spíše zřídka. Navíc jsou oproti bezskrupulózním spolužákům oslabené tím, že se snaží dodržovat skupinové normy (např. nežalovat) (Kolář, 1997).

Čtvrtý stupeň (většina přijímá normy agresorů)

Pokud podskupina morálně orientovaných a šikanu neschvalujících žáků nemá ve skupině dostatečný vliv, šikanování pokračuje. „*Normy agresorů jsou přijaty většinou...*“ Skupina si vytváří „...*jakousi alternativní identitu, která je zcela poplatná normám vůdců. ... I mírní a ukáznění žáci se ... aktivně účastní týrání spolužáka a prožívají přitom uspokojení.*“ (Kolář, 1997, 36).³³

Pátý stupeň (totalita neboli dokonalá šikana)

Skupinové normy, které schvalují šikanu, jsou dodržovány nebo přijaty všemi členy skupiny. Skupina se v této fázi dělí na privilegované, agresivní „otrokáře“ a podřízené, zneužívané „otroky“ (Kolář, 1997; 2011). Zábrany vůči brutálním projevům se oslabují a agresivní žáci s ní podle autora nejsou schopni přestat. I žáci, kteří dosud neschvalovali šikanu, jí začínají se zájmem přihlížet, nebo se k ní přidávat. Členům skupiny chybí pocity viny a soucit s šikanovanými (Kolář, 1997).

První, druhé a třetí stádium je pojímáno jako počáteční a autor pro ně doporučuje jiné postupy než pro stádia pokročilá (čtvrté a páté). S vývojem šikany využívají šikanující žáci stále silněji i *brainwashing* a *psychickou manipulaci* (vyhrožování, přesvědčování, vyvolávání dojmu sympatických kamarádů), jimiž narušují nezávislé usuzování členů skupiny. Tím dochází *k přijetí norem agresorů celou skupinou nebo její většinou*. U vyšších stadií autor zmiňuje fascinaci mučením a utrpením oběti u všech zúčastněných (tamtéž).

Mezi pěti významnými ukazateli, které napomáhají **rozlišit počáteční a pokročilou šikanu**, autor v pozdější verzi své knihy (Kolář, 2011) řadí: (1) *Míru brutality a počet agresivních projevů*. (2) *Výskyt psychických potíží u šikanovaného žáka*. (3) *Trvání šikany* rámcově delší než 3 měsíce. (4) *Závažná šikana zpravidla mívá vyšší počet agresorů a obětí*, tři a více. (5) *Souhlasný postoj skupiny k šikaně*, bez náznaku nesouhlasu (tamtéž). Soupis orientačních ukazatelů pro rozlišení počáteční a pokročilé šikany je uveden na obrázku 8 v příloze 12. Pro pokročilou šikanu je mj. charakteristická i absence věrohodných svědků, kteří by byli ochotní bez obav podat necenzurovanou výpověď o probíhající šikaně (tamtéž).

3.2 Morální vyvazování

Bandurova teorie morálního vyvazování (angl. *moral disengagement*) byla publikována v 70. letech (např. Bandura, Underwood, & Fromson, 1975, in Bandura, 1999). Překryvy v Olweusově popisu školní šikany i v použité terminologii (Olweus, 1993) naznačují, že se jí pravděpodobně nechal inspirovat, i když se na ni přímo neodkazuje. Kolář tuto teorii zmiňuje v poslední přepracované verzi své knihy (Kolář, 2011). Koncept morálního vyvazování patří v současnosti k nejčastěji využívaným přístupům ve výzkumu šikany, proto mu věnujeme samostatnou podkapitolu.

Morální vyvazování A. Bandury vychází z teorie recipročního determinismu, tedy kauzálního obousměrného ovlivňování kognice a chování jedince a jeho prostředí (Cakirpaloglu, 2012; Hall, Lindzey, Loehlin, & Manosevitz, 2002). K morálnímu jednání dochází v důsledku seberegulačních mechanismů, sestávajících z morálního přesvědčení a sebetrestání (Bandura, 1999). V případě morálního vyvazování jde o opačný proces, o postupnou deaktivaci morálních přesvědčení, která jedinec dříve zastával (Fráňová, 2011; Kollerová, 2016b).³⁴

Bandura (1999) popsal čtyři obecné kategorie morálního vyvazování, do nichž zahrnul osm dílčích mechanismů:

Kognitivní restrukturační: (1) *Morální ospravedlnění*: Nesprávné jednání si lidé mohou morálně ospravedlnit jako sociálně žádoucí a morálně odůvodnitelné. Šikanující žák může svou bezohlednost vůči druhým považovat např. za situačně přiměřenou asertivitu. (2) *Eufemistická řeč* slouží k „optickému“ zmírnění škodlivých dopadů negativního jednání a k oslabení pocitu osobní zodpovědnosti. Šikanující často

přesvědčují pedagogy, že „to byla jenom legrace“. (3) *Zvýhodňující srovnání*: Chování protivníka je popisováno ve srovnání s vlastním chováním jako mnohem nepříjemnější.

Minimalizace vlastního vlivu: (4) *Přesunutí odpovědnosti* na druhé. (5) *K rozptýlení odpovědnosti* často dochází při skupinovém rozhodování. Je-li zodpovědný každý, necítí se ve skutečnosti zodpovědný nikdo.

(6) Minimalizace negativního dopadu na oběť: Častou argumentací šikanujících žáků, kteří si nechtějí přiznat vlastní provinění, bývá např.: „Vždyť se mu nic nestalo, vždyť mu to nevadilo, vždyť on se tomu taky smál.“

Dehumanizace a obviňování oběti: (7) V důsledku *dehumanizace* se vůči oběti vytrácí optika sdílené lidskosti a bazální podobnosti. Absentuje pocit závazku a mizí empatické emocionální reakce. (8) *Připisování viny* protivníkovi nebo okolnostem slouží k sebeospravedlňování (tamtéž).³⁵

Morální vyvazování se ukázalo jako významný prediktor šikany. Souvisí s šikanováním druhých (např. metaanalýza Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014, dále např. Hymel et al., 2005; Kollerová, Janošová, & Říčan, 2014) i s projevy, které šikanu podporují (angl. *assistance, reinforcing*) (Gini, 2006; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2020), ale také s pasivním přihlížením (Forsberg et al., 2014). S nárůstem morálního vyvazování zároveň mírně klesá tendence k zastávání oběti (Gini, 2006; Gini et al., 2020; Thornberg & Jungert, 2013).³⁶ Celkově projevují **vyšší míru morálního vyvazování chlapci** (Thornberg & Jungert, 2013). Toto zjištění je v souladu s poznatky týkajícími se genderových rozdílů v emocionalitě, empatii a prosocialitě, uváděnými v kap. 1.

S morálním vyvazováním a morálním jednáním souvisí také morální stres a morální emoce. Popis těchto vztahů a relevantní výzkumné nálezy jsou uvedeny v příloze 13. Morální vyvazování je zkoumáno i jako skupinová charakteristika. To umožňuje porovnávání jednotlivých školních tříd (Gini, Pozzoli, & Bussey, 2015). Podrobněji o kolektivním morálním vyvazování viz příloha 14.

3.3 Proces viktimizace ve vrstevnické skupině

S využitím prvků etnografického výzkumu, prováděného ve třídách s žáky, kteří jsou šikanováni déle než rok, byl nedávno popsán proces **spolupráce na viktimizaci ve vrstevnické skupině** (angl. *collective action of peer victimization*) (Kaufman et al., 2018; Thornberg, 2015). Jeho podstatou je, že dlouhodobě šikanováni žáci opakovaně čelí

jednání spolužáků, jehož záměrem je ublížit jim, a toto jednání je implicitně či explicitně schvalované i dalšími spolužáky (Thornberg, 2015; srov. Salmivalli & Voeten, 2004).

Proces viktimizace ve vrstevnické skupině se týká kognitivních a behaviorálních změn u šikanovaného žáka i na straně viktimizující skupiny. Tím, že **žák získává roli šikanované oběti, dochází i ke změně jeho sociální identity**. Role ani identita přitom nejsou něčím fixně daným – jde o sociální procesy, které se utvářejí v interakcích s druhými (Thornberg, 2015). Svou viktimizaci zároveň nevědomky podporují tím, že se s ní postupně ztotožňují – svými emocemi a později i sebeobviňováním (Garandeau & Salmivalli, 2019; Thornberg, 2011).

K přisouzení role oběti a ke změně identity u šikanovaných žáků dochází etiketizací **dehumanizujícími posunky a výrazy** typu „retard“, „exot“ apod., které přisuzují negativní kvality jejich osobnosti, vzhledu nebo chování (Frisén, Holmqvist, & Oscarsson, 2008; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Thornberg, 2015). Tato označení obsahují informace o (domnělé) odlišnosti (angl. *deviance*) dotyčného žáka, kvůli níž překračuje hranici normality a „není jako my“. Bez jakékoli diskuse se touto cestou ustanovuje, co bude ve skupině považované za „normální“ (Davies, 2011; Thornberg, 2015).

Identitu oběti jakožto někoho „divného“ skupina využívá k ospravedlnění šikany (Gregus, Craig, & Cavell, 2020; Letý, 2010; Thornberg, 2015). Její odůvodnění může být i poměrně absurdní, jak naznačuje popis vyčleňované dívky její spolužačkou (Thornberg, 2011, in Zábrodská, 2016, 52): „*Může si za to sama. Kdyby zhubla a začala nosit normální oblečení, tak by ji nikdo nešikanoval.*“ Do percepce chronických obětí se u některých spolužáků může promítat i **předpojatost spojená s vírou ve spravedlivý svět**: spolužáci začnou mít dojem, že si oběť šikany z nějakého důvodu zasloužila (Lerner, 1970, in Garandeau & Salmivalli, 2019; srov. Kolář, 2011). Tento obranný mechanismus jim slouží k udržení pocitu spravedlnosti okolního světa.

Po vyčlenění šikanovaného žáka se začínají ve skupině plně projevovat mechanismy morálního vyvazování, zejména **zkreslení následků** (bagatelizace utrpení, ignorování, nepochopení negativních či trýznivých dopadů takového jednání), **dehumanizace** (včetně absence empatie) a **obviňování oběti** (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015; van Noorden et al., 2014b).³⁷ Šikanování „nepřijatelných“ spolužáků představuje jakýsi **začleňovací rituál pro ostatní**, jímž se opakovaně potvrzuje jejich sociální identita jakožto

„normálních“ a přijímaných členů skupiny. Dochází přitom k posílení *skupinové solidarity* a *koheze* (Goffman, 1959, in Thornberg, 2015; Williams, 2007).³⁸

Dehonestujícími výroky a přisouzením identity „toho divného“ (angl. *social misfit*) vytváří skupina šikanovanému žákovi *špatnou pověst*, kvůli níž s ním postupně její členové omezují kontakt (Gregus et al., 2020; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Thornberg, 2015). Negativní očekávání skupiny mu postupně znemožňuje projevit se v lepším světle. Tím dochází *k sebenaplňujícímu se proroctví* (Goffman, 1963, in Thornberg, 2015). Spolužáci se chronicky šikanovanému žákovi vyhýbají i ze strachu **ze sociálního zamoření** (angl. *social contamination*), aby se tím, že s ním budou spojováni, nestali sami obětí šikany (Abrams, Rutland, & Cameron, 2003; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Thornberg 2015).

Oběti, ocitající se v sociální izolaci, bojují *o uznání, přijetí a začlenění* do skupiny i *o sebezpejetí* někoho, kdo je „normální“, hodnotný a přijatelný. Přitom zažívají propady do vnucené negativní identity „těch divných“, „nepřijatelných“, tak jak je vnímá vyčleňující skupina. V těchto chvílích ztrácejí pocit vlastní hodnoty **a začínají se obviňovat za šikanu** (Thornberg, 2015; Thornberg, Halldin, Bolmsjö, & Petersson, 2013). V případě, že tato vnucená identita získá navrch, rezignují na úsilí o začlenění. **Začínají se druhých stranit a projevují se co nejméně nápadně**. I když se snaží změnit u sebe to, co jim je vytýkáno (např. úpravu zevnějšku, volnočasové aktivity apod.), nikdy to pro ostatní není dostačující, protože se jejich identita „nepřijatelných“ již stala součástí interakčních vzorců skupiny (Merton, 1996; Thornberg, 2015). Důvody skupiny k šikaně spolužáka byly pouze zástupné, proto ji jejich odstranění nemůže zastavit.

Významným protektivním faktorem před sebeobviňováním a rostoucími emočními potížemi chronicky šikanovaných žáků jsou kvalitní podpůrná přátelství s vrstevníky (např. Schacter, White, Chang, & Juvonen, 2015, in Garandeanu & Salmivalli, 2019). Problém však spočívá v tom, že šikanovaní žáci mají *méně možností si přátele najít* (Garandeanu & Salmivalli, 2019) a také *udržet původní přátelství*, protože žáci, kteří nejsou šikanovaní, se s nimi často přestávají přátelit (např. Kolář, 2011).

3.4 Chronické oběti

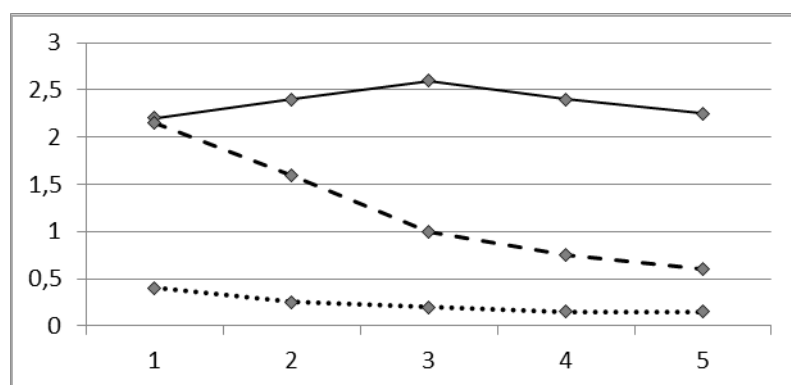
Z předchozích modelů vývoje šikany implicitně vyplývá, že šikana jednotlivých žáků může trvat různě dlouho. Mnohé případy ukončí tranzitorní či spontánní změny, k nimž

ve skupině dojde, nebo zásah dospělých (Dumská, 2014; Frisén, Hasselblad, & Holmqvist, 2012; Lam & Liu, 2007). Některé však přetrvávají měsíce či roky a dochází v nich k výše popsaným mechanismům ve větším rozsahu.

V českých sedmých třídách jsme zaznamenali na podzim přibližně 11 % šikanovaných žáků. Z nich necelá polovina (5 %) byla šikanovaná i po půl roce na jaře. Zbývající původní oběti přestaly být (podle sebeposouzení) šikanované, ale nahradil je přibližně stejný počet nových obětí (Kollerová et al., 2020). Ve Finsku bylo zaznamenáno 8,9 % žáků, kteří byli šikanováni i po roce od zahájení celoškolního intervenčního programu KiVa (Kärnä et al. 2011).

Podobně i v Nizozemí byla v 2. až 5. ročnících zachycena malá skupina šikanovaných žáků, kterým program KiVA nepřinesl žádný efekt. Jejich šikana pokračovala i po dvou letech od jeho zavedení (Kaufman et al., 2018). Na základě pěti longitudinálních měření prevalence šikany sebeposouzením v půlročních odstupech autoři diferencovali tři skupiny žáků podle toho, jak se vyvíjela jejich viktimizace: (1) dlouhodobě a často šikanovaní – 3,6 % žáků; (2) šikanovaní s postupným poklesem – 15,3 % žáků; (3) (téměř) nešikanovaní – 81,1 % žáků; viz graf na obrázku 9 (Kaufman et al., 2018).

Obrázek 9 Trajektorie vývoje viktimizace (pět vln měření ve dvouletém rozmezí u žáků 2. až 5. roč. ZŠ; Kaufman et al., 2018, 826)



Pozn.: **Plná (horní) linie** – chronické oběti (3,6 % žákovské populace)
Přerušovaná (prostřední) linie – viktimizovaní žáci s postupným poklesem viktimizace (15,3 % žákovské populace)
Tečkovaná (spodní) linie – žáci s minimální či žádnou mírou viktimizace (81,1 % žákovské populace).

Části obětí tedy celoškolní programy proti šikaně nepřinášejí žádný užitek (tamtéž; srov. Gregus et al., 2020).

Huitsing a jeho spolupracovníci (2019) v této souvislosti navíc upozorňují, že někteří chronicky viktimizovaní žáci mohou po neúčinné intervenci přestat uvádět údaje o své viktimizaci. Podle Juvonenové a jejích spolupracovnic (2016 in Gregus et al., 2020) pomáhá program KiVa nejvíce žákům s nejvyšší frekvencí viktimizace. Podle nich existuje rozdíl mezi žáky, kteří v určitém čase (průřezově) uvádějí vysokou četnost viktimizace (která se však již v dalších časových intervalech při longitudinálním sledování neobjeví), a mezi žáky, jejichž viktimizace v jednotlivých bodech měření setrvale stoupá (Pastrana et al., 2019 in Gregus et al., 2020). Tyto poznatky jsou nicméně v rozporu s nálezy Kaufmanové a jejích kolegů (2018), podle nichž se již po půlroce od zahájení KiVa začíná vysoká frekvence šikany krýt s její chronicitou (viz obrázek 9, horní linie od bodu 2 na ose x). Navzdory určitým rozdílům však všechny nálezy naznačují existenci více typů obětí, které vyžadují odlišné intervenční přístupy.

3.4.1 Specifika chronických obětí a paradox zdravého kontextu

Goldbaumová se svými kolegy (Goldbaum, Craig, Pepler, & Connolly, 2003, in Gregus et al., 2020) odhadují, že ze všech šikanovaných žáků tvoří **chronické oběti** přibližně 5-15 %. Výzkumů, které by se zaměřovaly na specifika těchto obětí, je však zatím málo. Dosavadní poznatky nicméně naznačují, že jde o tyto skupiny žáků:

Žáci s narušeným vztahem s rodiči. Děti vychovávané emočně chladnými, lhostejnými či hostilními rodiči často postrádají adaptivní strategie a sociální dovednosti k utváření funkčních vztahů s vrstevníky (Kaufman et al., 2018). Mají problém druhým důvěřovat a kvůli tomu pro ně může být těžké přijmout pomoc od zastánců. Ve třídě často zůstávají sociálně izolované. Emočně chladní a hostilní rodiče pravděpodobně poskytují svým dětem i méně sociální opory (Kaufman et al., 2018; Kressa, 2016; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). Nemusí si všimnout, že je jejich dítě šikanované, případně své podezření na šikanu nenahlásí škole a učitelé pak nemohou včas zasáhnout (Kaufman et al., 2018).

Žáci s výraznými emočními potížemi, jako je úzkostnost, depresivita, pocity bezmocnosti a nízká sebedůvěra, jsou pro vrstevníky méně přitažliví (Kaufman et al., 2018; Vágnerová, 2012). Příležitost navázat s nimi kvalitní vztahy postrádají i proto, že se těmito interakcím často vyhýbají (Hodges & Perry 1999, in Kaufman et al., 2018). Emoční potíže jim mohou také komplikovat porozumění sociálním situacím (Fredrick et al., 2020). **Některé běžné interakce ve třídě mohou tyto žáci považovat za nežádoucí a ohrožující. Mohou je také pokládat za pokračování šikany,** i když se jejich situace ve třídě mezitím mohla zlepšit (Garandeau & Salmivalli, 2019; Miers, Blö, Bögels, & Westenberg, 2008). V důsledku *doznívající viktimizace* se někteří dříve šikanovaní žáci cítí ještě určitou dobu ohrožení šikanou, i když už k ní nedochází (Thornberg et al., 2013).

Reaktivně agresivní žáci s nedostatečnou emoční regulací a s externalizovanými potížemi (v chování) a někteří žáci **se slabým školním výkonem**. Ti často mívají ve třídě nízký skupinový status a bývají nepopulární (např. Sentse, Kretschmer, & Salmivalli, 2015, in Gregus et al., 2020).

V chronické viktimizaci hraje výraznou roli předchozí **odmítání vrstevníky** (Kaufman et al., 2018). Žáci, kterým chybí ve třídě přátelé, se častěji stávají obětí šikany (např. Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Říčan & Janošová, 2010 aj.). Pokud u nich k šikaně dojde, dostanou tyto žáci od spolužáků méně opory (srov. Janošová, 2016f; Kressa, 2016). Právě vrstevnická opora je jedním z pilířů, na kterých stojí strategie KiVa. Odmítané děti také v konfliktních situacích reagují agresivněji, s větším hněvem a s horším sebeovládáním. Přihlízející se pak hůře orientují v tom, o co zde jde, zda jde o šikanu či o jiný druh konfliktu (Kaufman et al., 2018). Dětem, které měly jen mírně zvýšenou míru všech výše uvedených potíží, zpravidla intervenční program KiVa pomohl.³⁹

Paradox zdravého kontextu

Chronicky šikanovaní žáci mohou být ještě více bezmocní a ohrožení trýzněním, jsou-li svědky toho, že ostatní spolužáci už šikanovaní nejsou, zatímco oni ano (Kaufman et al., 2018). V této souvislosti se hovoří o **paradoxu zdravého kontextu** (angl. *healthy context paradox*) (Garandea & Salmivalli, 2019; Huitsing et al., 2019). Jeho podstatou je, že třídy, kde probíhá systematický intervenční program proti šikaně, zpravidla začnou šikanu odsuzovat. Větší část obětí přestane být šikanovaná. Nicméně u menší části obětí šikana navzdory celkovým pozitivním změnám ve třídě pokračuje i po roce od zavedení intervence. U těchto ojedinělých obětí dochází k dalšímu zhoršení jejich psychosociálního fungování, k dalšímu prohloubení depresivních symptomů a sociální úzkosti, k poklesu sebeúcty a nárůstu psychosomatických potíží i suicidálních představ (Kaufman et al., 2018; McDougall & Vaillancourt, 2015, in Gregus et al., 2020; Olweus, 1993). **Potíže těchto žáků bývají dokonce závažnější a jejich neobliba u spolužáků ještě větší než u obětí ve třídách se stabilním či narůstajícím počtem viktimizovaných žáků** (Garandea et al., 2018, in Garandea a Salmivalli, 2019). Tento mechanismus je podrobněji popsán v příloze 15.

3.5 Využití poznatků o šikaně jakožto východisek pro vlastní výzkumnou sondu

Z uvedených teorií a výzkumných nálezů vyplývá, že původní koncepty Olweuse (1978, in Olweus 1993; Olweus, 1993) a Koláře (1997; 2001; 2011) mají mnoho společných rysů s aktuálními výzkumnými poznatky Thornberga (2015), zaznamenanými u procesu skupinové viktimizace chronických obětí (srov. Garandea & Salmivalli, 2019; Gregus et al., 2020; Huitsing et al., 2019). Všechny popisují určité kognitivní a sociální změny u šikanujících a šikanovaných žáků i změny v percepci těchto protagonistů skupinou. Mnohé z těchto kognitivních a sociálních změn odpovídají mechanismům morálního vyvazování (Bandura, 1999).

Podle všech uvedených koncepcí přestávají být chronické oběti skupinou vnímané jako plnohodnotní členové a dochází **k jejich dehumanizaci** (Kolář, 1997; 2011; Olweus, 1993; Thornberg, 2015; srov. Gregus et al. 2020). Ve skupině se začínají **oslabovat zábrany vůči agresivnímu jednání** a postupně slábne nesouhlas s šikanou i ze strany dalších spolužáků. Šikanování se později začínají účastnit i někteří méně sebevědomí žáci (Olweus, 1993). **Žáci, kteří dosud zastávali prosociální hodnoty, se přestávají proti šikaně vymezovat** (Gregus et al., 2020; Kolář, 1997; Olweus, 1993; Thornberg, 2015) a někteří se k ní přidávají (Gregus et al., 2020; Kolář, 1997).

Podle Olweuse (1993) dochází v důsledku sociální nákazy (angl. *social contagion*) **k rozptýlení odpovědnosti** za šikanování u agresivních žáků. Progrese v šikaně souvisí mj. i s **nezájmem učitelů o život třídy a s mlčením oběti i přihlížejících spolužáků**. Přesto však se někteří spolužáci i dospělí snaží incidenty šikany zastavovat (Olweus, 1993, 44). Hlavní šikanující se na šikaně někdy aktivně nepodílejí, pouze ji podporují a ponechávají si tak možnost úniku, pokud by hrozilo, že by měli mít kvůli šikanování nějaké nepříjemnosti (Olweus, 1993, 37-39).

Kolář (1997) se při rozpracování původního Olweusova pojetí šikany inspiroval z velké části vlastní etopedickou praxí u pokročilých, někdy extrémních případů chlapecké šikany: Vrstevnická skupina s pokročilou šikanou podle něj postupně přejímá normy agresorů a vlivem manipulace i **alternativní identitu. Krutost a uspokojení z týrání** oběti narůstá i u původně neagresivních žáků (Kolář, 1997, 36). Prosocialitu, resp. zastávání se obětí ze strany spolužáků, autor zmiňuje velmi okrajově. **Intervenční postupy, které by využívaly i zastávání spolužáků, odmítá** (Kolář, 2003/2004).⁴⁰

Kolář (2001; 2011) dále upozorňuje na snahu agresorů, jejich rodičů a postupně i dalších účastníků šikany **zakrýt probíhající šikanu** (*zakrývající systém*), která se s trváním šikany rozrůstá a nabírá na intenzitě. Snahu zabránit provalení posléze vyvíjejí i ostatní spolužáci, takže ve třídě nakonec **chybí důvěryhodní svědci** (podle Olweuse (1993) o šikaně učitelé spíše nevědí, nejeví-li o dění ve třídách adekvátní zájem). K normám zakrývajícím šikanu patří podle Koláře i **pravidlo nežalovat** (Kolář, 1997). Analogickou zkušenost uvádí i Letý (2010), podle kterého nejsou ve třídách s pokročilou šikanou žáci ochotni písemně vypovídat o tom, že „*je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují*“ (položka z Braunova dotazníku B-3). Podobně i Řičan s Janošovou (2010) zmiňují existenci **skryté, ilegální struktury vztahů ve třídách** staršího školního věku, do které mají dospělí možnost nahlédnout spíše výjimečně. V ní může bez jejich povšimnutí probíhat i šikana. Snaha zakrýt úmysl ublížit oběti je naznačena i v principu nazvaném anglicky *effect/danger ratio* (Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994). Podle něj se šikanující žáci snaží oběť co nejvíc poškodit s co nejmenším rizikem pro ně samotné (např. v podobě kázeňského postihu).

3.5.1 Převažující podoby školní šikany v současnosti

Pozdější výzkumy, které byly prováděné v souvislosti s evaluací implementovaných celoškolských intervenčních programů proti šikaně, vedly u Olweuse a dalších autorů k určitým změnám v pojetí školní šikany (podrobněji Olweus, 2013). Při zkoumání skupinových injunktivních norem se např. ukázalo, že většina žáků má vůči šikaně negativní postoj, který se jejich zviditelněním ve třídě ještě zvýrazňuje (např. Kárná et al., 2011). Žáci odmítající šikanu se do šikanování obvykle nezapojují (Olweus, 2013). Šikanujících žáků a těch, kteří šikanu podporují, bývá ve třídách obvykle menšina. Nejčastěji jsou oběti podle vlastních výpovědí viktimizované 2-3 spolužáky a přibližně 30 % jediným žákem (Olweus & Solberg 1998; Smith et al. 1999, in Olweus, 2013). Výrazné procento žáků zastává vůči šikaně negativní postoj a chtěli by něco udělat ve prospěch oběti (Olweus, 2013; Rigby & Slee, 1991).

Mnohé z poznatků, které uvádějí původní teorie šikany z 90. let, **neodpovídají ani typickému obrazu školní šikany, se kterým se setkáváme v posledních deseti letech** při realizaci smíšených výzkumů školní šikany na druhém stupni ZŠ a ještě méně na tzv. výběrových školách a na nižších stupních gymnázií (Janošová, 2011d; srov. Wojcik & Kozak, 2015).

U šikany na druhém stupni ZŠ jsme zaznamenali jako typičtější méně nápadné projevy agrese. Může jít např. jen o vtipné komentáře s náznaky ponížení, které se opakovaně, systematicky a bez reciproční odvety zaměřují na některé žáky (jde o naplnění všech tří kritérií šikany, kap. 2.1.1). Despekt, obsažený v těchto komentářích, se ukáže teprve při delším pozorování. Někdy vyplyne z rozdílu mezi komunikačními vzorci s obětí a komunikací s ostatními spolužáky (Janošová, 2016i; 2016g; srov. Hamarus & Kaikkonen, 2008).

U mnohých incidentů šikany nedochází ke zjevným projevům fyzické agrese ani po mnohem delší době trvání, než jsou 3 měsíce (Janošová, 2016i, srov. Thornberg, 2015), rámcově uváděné pro pokročilé šikany v Kolářově modelu (Kolář, 2011). Místo toho se některé incidenty časem (např. i po nepříliš zdařilé intervenci) přemísťují *do kyberprostoru* (srov. Šmahaj, 2013) nebo se transformují *do izolace oběti*, s níž zbytek třídy omezí vzájemné interakce na nezbytné minimum. *U dívčích šikan* je progresse do fyzického násilí spíše vzácností (Janošová, 2011d; 2016i; srov. Smith et al., 2003).

V některých případech se šikana naopak v posledních ročnících ZŠ zmírní i bez zásahu dospělých díky postupné mobilizaci prosociálních žáků, kteří začnou šikanovanému spolužákovi projevovat větší podporu, navazují s ním častější kontakt apod. (Dumská, 2014). Pozitivní roli v tomto procesu mají za těchto okolností patrně komplexní vývojové změny ve střední adolescenci (kap. 1), směřující k určité osobnostní stabilizaci, které podporují prosociálně orientované rozhodování i v situacích zahrnujících střet zájmu (Nucci, Turiel, & Roded, 2017). Faktorem, který žákům umožňuje projevit jejich prosociální orientaci, je i klesající skupinová konformita (kap. 1.13.3).

Podstatou progresse šikany je spíše skupinový proces postupného vyčleňování a dehumanizace než nárůst fyzické agrese a brutality. Chronicky šikanovaný žák je v první řadě obětí skupinového vyčlenění, na kterou se přestaly vztahovat normy třídy s pravidlem vzájemně si neubližovat (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015).⁴¹ Vzhledem k uvedenému je na místě **brát při zvažování závažnosti šikany zřetel** (vedle psychického a fyzického ohrožení oběti) především **na postoj skupiny vůči šikanovanému žákovi** (Kolář, 2011; Thornberg, 2015), který je možné zkoumat na základě empatie (Janošová, 2016 i). *Lze předpokládat, že s větší mírou empatie a s vyšším počtem spolužáků soucítících s šikanovaným žákem se zvyšuje i počet potenciálních svědků s motivem věrohodně vypovídat* o dění ve třídě.⁴²

Změny obrazu vývoje typické školní šikany patrně souvisejí s různými legislativními, systémovými, kurikulárními, vzdělávacími i generačními posuny, k nimž došlo v posledních dvou desetiletích. Pozorování využívající prvky etnografického přístupu naznačují, že s vyšší mírou kognitivních a autoregulačních schopností a

informovanosti o šikaně, jejích podobách a sankcích z ní plynoucích se zvyšuje pravděpodobnost inkoherece Kolářových (1997; 2001; 2011) diferenciačních ukazatelů pro počáteční a pokročilou šikanu (Janošová, 2011d; 2016i). Konkrétněji k uvedeným změnám viz příloha 17.

Vztahy současných žáků jsou většinou alespoň k některým učitelům bližší a osobnější než v minulých dekadách. Pokud žáci důvěřují v jejich spravedlnost a případnou pomoc, méně se zapojují do šikanování (Donat et al., 2017) a více se zastávají obětí (Janošová, 2016c). V zemích s evaluovanými intervenčními programy proti šikaně jsou uvedené změny v kultuře školy a ve vztahu k šikaně sledovány, reflektovány a nové výzkumné poznatky jsou využívány k průběžné úpravě těchto programů (Olweus, 2010b).

V této souvislosti je na místě zopakovat, že **Kolář nepovažoval rozšiřující se brutalitu v popisu pokročilých stádií šikanování za výstižnou pro šikanu na základních školách** (Kolář, 1997). Podle něj je typičtější spíše u dospělých, případně u dětí a dospívajících, kteří ve stejné skupině tráví mnoho času – např. na internátech, v dětských domovech, v diagnostických a výchovných ústavech apod. (tamtéž). Zároveň se tyto mladí lidé mohou v různých oblastech lišit od běžné školní populace. Přesto se tento model stal právě pro školní prostředí ústředním principem, z něž vycházejí oficiální intervenční doporučení (např. Metodické pokyny MŠMT). Navzdory mezinárodním výzvám výzkumně vyhodnocovat efektivitu preventivních a intervenčních postupů **nebyl model pěti stádií šikany nikdy výzkumně ověřován a navržený intervenční postup, který z něj vyplývá, nebyl z hlediska efektivity a dopadů porovnáván standardním vědeckým přístupem s jinými možnými postupy**. Autor tuto představu odmítl jako nerealizovatelnou, protože odhalení pokročilé šikany vědeckými postupy podle něj stojí v cestě řada sociálních mechanismů (Kolář, 2003/2004).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Ve výzkumné části své diplomové práce bych chtěla přispět k porozumění zatím nepříliš jasné a nedostatečně prozkoumané oblasti vztahu žáků k viktimizovaným spolužákům z hlediska progresu jejich viktimizace. Původní teorie vývoje šikany (Kolář, 1997; Olweus, 1993) a současné výzkumy týkající se chronických obětí hovoří o postupném vyčleňování šikanovaného žáka ze skupiny, provázeném dehumanizací (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015). Kolář (2011) u pokročilých stupňů šikan dále poukazuje na masivně rozvinutý zakrývající systém, znemožňující vyšetřování těchto incidentů postupy doporučenými u počátečních stupňů, a na absenci věrohodných svědků (tamtéž). Kvalitativní data z posledních let na druhé straně naznačují přítomnost alespoň některých soucítících žáků, ochotných otevřeně vypovídat o událostech mezi spolužáky i u závažných a dlouhodobých šikan (Janošová, 2016i).

Cílem výzkumné sondy je empiricky prozkoumat dílčí oblast výše uvedených rozporných nálezů. Konkrétně jde o **vztah mezi zkušeností s viktimizací a závažností šikanování jednotlivých obětí a kognitivní empatií vůči těmto obětem ze strany jejich spolužáků.**

Závažnost šikany bude zaznamenávána *na základě frekvence útoků*, která souvisí s chronicitou viktimizace (Kaufman et al., 2018, obrázek 9, kap. 3.4) i s negativními následky v podobě emočních a behaviorálních potíží viktimizovaného žáka (Solberg & Olweus, 2003). Zvyšující se frekvence útoků je považována za jedno z pěti kritérií závažnosti šikany také u nás (Kolář, 2011).

Kognitivní empatii vůči šikanovanému žákovi lze chápat jako jeden z indikátorů, že šikanovaný žák je empatickým spolužákem stále vnímaný – přinejmenším teoreticky – jako člen třídy, se stejnými členskými právy, jimiž disponují ostatní (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015). Lze předpokládat, že absence kognitivní empatie ve třídě vůči šikanovanému žákovi odráží určitou míru morálního vyvázání, zejména dehumanizace a minimalizace následků (Bandura, 1999; Gregus et al., 2020; van Noorden et al., 2014b). Chybějící empatie skupiny vůči konkrétním obětem navíc naznačuje probíhající skupinový proces vrstevnické viktimizace a zvýšené riziko chronicity šikany těchto žáků (Thornberg, 2015). Nízká míra empatie souvisí také s podporováním šikany a po půl roce takové chování zároveň i predikuje (Troop-Gordon et al., 2019).

Na druhé straně lze předpokládat, že s počtem spolužáků empatizujících s obětí je snadnější změnit injunktivní normy třídy tak, aby zahrnovaly nesouhlas s šikanou této oběti. Kognitivní empatie je také jedním z významných prediktorů zastávání se obětí (např. Caravita et al., 2009; Fredrick et al., 2020). Konkrétněji s ní souvisí porozumění perspektivě druhých a racionální vyhodnocení situace (tedy všímavost vůči probíhající šikaně). Kognitivní empatie se vztahuje také k pocitu osobní odpovědnosti a k volbě vhodné strategie pomoci obětem (Gini et al., 2007). Oběti, které mají ve třídě někoho, kdo se jich při šikaně zastává, čelí menší frekvenci útoků, mají vyšší sebeúctu i vyšší skupinový status (Sainio et al., 2010). U empatizujících žáků tak lze předpokládat i motiv podat autentickou výpověď o probíhající šikaně ve třídě.

Vzhledem k poznatkům o mezipohlavních rozdílech, uvedeným v kap. 1, bude **první kontrolní proměnnou pohlavní příslušnost**. Jedná se o rozdíly v agresivitě i agresi (a šikanování), emocionalitě, empatii, v morálních postojích a prosocialitě (i v zastávání obětí). Významnou roli v nich hraje i odlišný věk nástupu zrání a z něj plynoucí vývojové diskrepance mezi dívkami a chlapci, které jsou nejvíce zřejmé právě na začátku 2. stupně ZŠ.

Postavení žáků ve skupině je faktorem, u nějž byl opakovaně prokázán významný záporný vztah s viktimizací. To znamená, že s nízkým skupinovým statusem stoupá riziko viktimizace (Dědová, 2011; Kollerová & Smolík, 2016; Nansel et al., 2001; Werth et al., 2015). Z tohoto důvodu se jeví jako důležité kontrolovat **efekt skupinového statusu jako další kontrolní proměnné**.

Poslední kontrolní proměnnou představuje schopnost šikanovaného žáka prožívat afektivní empatii vůči jiným lidem a ke svým přátelům. Empatie je jedním z projevů emoční inteligence a patří k sociálním dovednostem, které by měly žákům usnadňovat vytváření recipročně uspokojivých přátelských vztahů (Aronson, 2000, in APA, 2002). Přátelství s dalšími členy skupiny je významným ochranným prvkem před šikanou (Hodges et al., 1999; Janošová, 2016f, srov. Dellasega & Nixon, 2003; Říčan & Janošová, 2010; Sainio et al., 2010). Podle metaanalýzy van Noordenové a jejích kolegů (2014a) se šikanovaní žáci v míře afektivní empatie neliší od svých spolužáků. Mezi jednotlivými šikanovanými žáky však lze předpokládat určitou variabilitu. V této souvislosti je na místě sledovat, do jaké míry schopnost šikanovaných žáků soucítit s druhými souvisí „recipročně“ s kognitivní empatií, jíž se jim dostává ze strany jejich spolužáků.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem této výzkumné sondy je analyzovat *vztah mezi nedávnou zkušeností s viktimizací šikanou a kognitivní empatií získanou od spolužáků*. Sledovaná kognitivní empatie se týká trýzně související s životem konkrétních spolužáků v dané třídě. Cílem je tedy sledovat, zda žáci tuto trýzeň přisuzují konkrétním spolužákům, kteří se nedávno stali obětí školní šikany. Spolu s těmito fenomény budou sledovány i další individuální a kontextové jevy, u nichž byl vztah s viktimizací výzkumně zdokumentován, nebo jejich se kontrola jeví jako relevantní: **Vedlejším cílem** tedy bude sledovat i vztahy mezi kognitivní empatií získanou od spolužáků a pohlavím, skupinovým statusem a afektivní empatií vůči vrstevníkům.

Mezi kvantitativními výzkumnými studiemi v oblasti šikany, které jsme zaznamenali, se žádná nezaměřuje na sledování empatie spolužáků vůči konkrétním šikanovaným žákům. Na základě mezinárodních výzkumných poznatků z posledních let (kap. 3.3 a 3.4) lze tuto okolnost považovat za důležitou pro odlišení žáků s vyšším rizikem vyčlenění a následných negativních dopadů na jejich psychický a sociální vývoj. Šikana obětí, s nimiž spolužáci neempatizují, pravděpodobně vyžaduje i jiný (komplexnější) intervenční přístup.

Přestože jde jen o výzkumnou sondu omezeného rozsahu, mohou být její výsledky (s určitou mírou opatrnosti) užitečné např. pro pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče a různých organizací, které se zaměřují na prevenci a intervenci při výskytu šikany ve školách. Přínosné mohou být i pro učitele, školní metodiky prevence a školní psychology.

4.2 Formulace hypotéz pro statistické zpracování

Z dosavadních koncepcí a výzkumů (Bandura, 1999; Kolář, 1997, 2001; 2011; Říčan, 1995; Thornberg, 2015) vyplývá, že šikanovaní žáci postupně ztrácejí ve třídě přátele (pokud předtím nějaké měli) a ubývá i počet spolužáků, kteří s nimi soucítí. Na druhou stranu lze předpokládat, **alespoň u některých**, že přihlížení viktimizaci spolužáků vyvolá empatii vůči nim. Ve výzkumných otázkách a hypotézách se postupně zaměřujeme na vztahy mezi empatií získanou od spolužáků, viktimizací a dalšími kontextovými jevy (faktor pohlaví, skupinový status a afektivní empatie vůči druhým osobám a přátelům).

K hlavnímu výzkumnému cíli (vztah mezi kognitivní empatií získanou od spolužáků a viktimizací) se vztahuje výzkumná otázka VO1 a hypotézy H1 a H2. K vedlejšímu

výzkumnému cíli (vztah mezi získanou kognitivní empatií a afektivní empatií vůči druhým, pohlavím žáka a skupinovým statutem v kontextu nedávné zkušenosti s viktimizací) se vztahují hypotézy H3a a H3b a výzkumné otázky VO2 a VO3a, VO3b.

VO1: Kolik procent šikanovaných žáků má ve třídě nějaké spolužáky, kteří s nimi z hlediska jejich situace ve třídě empatizují?

H1: S narůstající frekvencí viktimizace šikanou signifikantně stoupá empatie ze strany spolužáků vůči šikanovaným žákům.

H2: Viktimizace šikanou pozitivně souvisí s vyšší mírou empatie od spolužáků, při zohlednění dalších potenciálně relevantních souvislostí (skupinový status, pohlaví, empatie žáků vůči druhým).

H3a: Mezi empatií žáků vůči druhým lidem a empatií, kterou tito žáci získají od spolužáků, existuje pozitivní korelační vztah.

H3b: Mezi empatií žáků vůči druhým lidem a vyšší mírou empatie, kterou tito žáci získají od spolužáků, existuje pozitivní vztah při souběžném zohlednění dalších potenciálně relevantních souvislostí (viktimizace šikanou, skupinový status žáka a pohlaví).

VO2: Jaký je vztah mezi skupinovým statutem žáků a získanou empatií od spolužáků při souběžné kontrole viktimizace, pohlavní příslušnosti a empatie žáků vůči druhým?

VO3a Existují mezipohlavní rozdíly v získané empatii od spolužáků?

VO3b Existují mezipohlavní rozdíly v získané empatii od spolužáků při souběžné kontrole viktimizace, skupinového statusu a empatie žáků vůči druhým?

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

K výzkumu byl zvolený kvantitativní výzkumný přístup s využitím dotazníkového šetření. Půjde o kombinaci studie deskriptivní (výzkumná otázka VO1) a prediktivní (hypotézy H1, H2, H3a a H3b, výzkumné otázky VO2, VO3a a VO3b). U statistických výpočtů volíme jako kritérium pro verifikaci hypotéz a odpovědi na výzkumné otázky hladinu α v hodnotě 0,05.

S výjimkou škály kognitivní empatie vůči spolužákům jsme všechny použité výzkumné nástroje využili a validizovali na analogickém výběrovém souboru českých respondentů v rámci výzkumného projektu GAČR č. 15-00682S „*Obrana obětí šikany: Longitudinální role individuálních a skupinových faktorů*“ v letech 2015-2017 v Psychologickém ústavu AV ČR, v.v.i. Baterie dotazníků v pořadí, v němž je žáci vyplňovali, je uvedena v příloze 18.

5.1 Kognitivní empatie vůči konkrétním spolužákům (vlastní konstrukce)

Měření kognitivní empatie vůči spolužákům s nepříjemnými zážitky mezi spolužáky bylo provedeno metodou vrstevnických nominací „Hádej kdo“ (angl. *Guess Who*) (Coie & Dodge, 1988). Vzhledem k absenci studií zaměřených na fenomén empatie vůči konkrétním spolužákům jsme za daným účelem využili s drobnou úpravou návrh Janošové (2016i, 341) k měření daného jevu položkou: „*Kdo se podle tebe ve třídě mezi ostatními často necítí dobře?*“ Spolu s druhou nově zkonstruovanou položkou „*Ke komu jsou podle tebe ostatní ve třídě často nespravedliví?*“ tvoří dvoupoložkovou „škálu kognitivní empatie vůči spolužákům“ s uspokojivou vnitřní konsistencí (Cronbachova alfa) $\alpha = 0,87$.⁴⁵

5.2 Zkušenost s viktimizací šikanou a její závažnost (sebeuposouzení)

Závažnost viktimizace (za účelem korelační a diferenciací analýzy) byla operacionalizovaná v souladu se Solbergovou a Olweusem (2003), s Kaufmanovou a jejími kolegy (2018) a Kolářem (2011; též např. s Janošovou, 2016e) na základě kritéria četnosti útoků v posledním několikaměsíčním období. V souladu s doporučením Solbergové a Olweuse (2003) a Šmahaje (2013) jsem zaznamenávala zkušenost s šikanou pomocí jediné

takto zaměřené položky ze sebeposuzovacího dotazníku *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1986). Tento postup patří mezi nejčastěji používané při měření prevalence šikany (např. některými mezinárodními studii WHO; Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2012). Jedná se o položku: „*Jak často jsi byl/a v posledních dvou až třech měsících šikanovaný/á?*“ Respondenti odpovídali na hodnotící škále: *V posledních měsících jsem nebyl/a šikanovaný/á – Stalo se to jen jednou nebo dvakrát – Dvakrát až třikrát za měsíc – Asi jednou za týden – Několikrát za týden*. Před vyplněním byla žákům nahlas přečtena definice šikany, která je součástí uvedeného nástroje (viz příloha 18). Mezi žáky se zkušeností s viktimizací byli zařazeni všichni žáci, kteří tuto zkušenost uvedli, bez ohledu na to, jak často jí byli ve sledovaném období vystaveni. Jednalo se tedy o poslední čtyři možnosti odpovědi.

5.3 Skupinový status žáků ve třídě

K měření skupinového statusu žáků ve třídě byla taktéž využita metoda vrstevnických nominací, nástroj „Hádej kdo“ (Coie, & Dodge, 1988). Využili jsme přístup Caravity a jejích spolupracovnic (2009), které pojmají skupinový status jako komplexní sociální charakteristiku sestávající ze sympatií a popularity (vlivu). Toto pojetí jsme použili již v předchozích studiích u žáků obdobného výběrového souboru (např. Janošová et al., 2018).

Sympatie byly měřeny položkami: „*Koho z vaší třídy máš nejvíc rád, ráda?*“; „*S kým ve třídě se nejradši bavíš o přestávce?*“ Vnímaná popularita byla vyhodnocovaná položkami: „*Na čí názor ostatní ve třídě nejvíc dají?*“; „*Kdo je ve třídě mezi ostatními nejvíc oblíbený?*“ Cronbachova alfa takto sestavené čtyřpoložkové škály skupinového statusu ve studii Janošové jejích spolupracovníků (2018) měla hodnotu $\alpha = 0,81$. V našem aktuálním výzkumu byla zjištěna hodnota $\alpha = 0,82$.

5.4 Afektivní empatie

K sebeposouzení afektivní empatie žáků používáme čtyři položky zaměřené na soucítění s druhými z původní šestnáctipolozkové škály *Prosocialness Scale for Adults* (Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005). Autoři ji vyvinuli k měření konstruktů prosociálního chování a empatických motivů u dospělé populace.

Tyto čtyři položky zachycují empatický zájem o druhé ve smyslu afektivní empatie vůči druhým lidem a kamarádům. Samostatně tyto čtyři položky použili pro měření afektivní empatie Giunta a její kolegyně (2010). Cílem jejich studie bylo zachytit prožívání empatických emocí či soucitu s druhými (tamtéž, 82) u populace mladých dospělých ve věku 20-24 let.

Uvedený čtyřpoložkový nástroj použili také Janošová a její spolupracovníci (2018) na souboru žáků sedmých ročníků, získaných náhodným výběrem z pražských škol ($n = 645$). Jedná se o tyto položky: „*Soucítím s těmi, kteří jsou v nouzi*“; „*Snadno se vcítím do těch, kteří se necítí dobře*“; „*Silně cítím to, co cítí ostatní*“; „*Hned vycítím, když se můj kamarád/kamarádka necítí dobře, i když mi to přímo neřekne*“. Žáci na ně odpovídali výběrem z pětistupňové Likertovy škály (*nikdy – skoro nikdy – někdy – často – téměř vždycky*).⁴⁶

Ve studii Giuntové a jejích kolegů (2010) byla u těchto čtyř položek v případě mladých dospělých zjištěna reliabilita (Cronbachova alfa) v hodnotě $\alpha = 0,77$. Z hlediska validity této redukované škály autoři uvádějí uspokojivou korelaci se škálou *empatického zájmu* ($r = 0,63$; $p < 0,01$; $df = 261$) z Davisova dotazníku *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983, in Giunta et al., 2010). Výsledky podle autorů naznačují, že obě škály zachycují podobný psychologický konstrukt.

V souboru českých žáků 7. ročníku (Janošová et al., 2018) byla u uvedených čtyř položek afektivní empatie zjištěna Cronbachova alfa v hodnotě $\alpha = 0,81$. Pro posouzení validity byla za účelem dalších validizačních údajů na těchto datech provedena exploratorní faktorová analýza (metodou hlavních komponent). Pomocí sutinového testu i na základě kritéria vlastních hodnot nad hodnotu 1 byl u těchto čtyř položek zjištěn jeden společný faktor s faktorovými náboji položek v rozmezí 0,85 - 0,70. V našem aktuálním souboru respondentů, získaném za účelem diplomové práce, měla reliabilita uvedené čtyřpoložkové škály hodnotu $\alpha = 0,78$.

Tuto škálu jsme se rozhodli použít proto, že se zaměřuje mj. i na empatii vůči přátelům (tj. vrstevníkům), a proto obsahově odpovídá záměrům naší výzkumné sondy. Důvodem byly i její vyhovující psychometrické vlastnosti, zjištěné dříve na analogickém výběrovém souboru českých žáků, které již byly publikovány. Další validizační údaje k ní jsou uvedeny v příloze 19.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT

Výzkumnou sondu jsme se rozhodli provést u **žáků sedmých tříd** z několika důvodů:

- (a) Věk žáků odpovídá rané adolescenci, kterou provází nejvyšší prevalence šikany (Dake, Price, & Telljohann, 2003; Devries et al., 2018; Eslea & Rees, 2001; Nansel et al., 2001). Tato skutečnost může souviset s několika dalšími okolnostmi:
- (b) Jedinci na začátku adolescence ještě nemají pevně utvořenou osobní identitu (Klimstra, 2013; Vágnerová, 2012).
- (c) Pro její vývoj i z hlediska jejich socializace ve smyslu odpoutávání od rodičů je v tomto období velmi důležitá příslušnost k vrstevnické skupině. S tím patrně souvisí i vrcholící konformita s třídními normami (např. Blakemore & Choudhury, 2006; Macek, 2003; McLean et al., 2010, in Vágnerová, 2012).
- (d) Ve srovnání se staršími i mladšími žáky je u jedinců na začátku dospívání zaznamenán výrazný výkyv v tzv. „hot“ exekutivních funkcích, který se odráží ve větších obtížích se seberegulací v oblasti emocí i chování (Vágnerová, 2020). Také v morálně relevantních situacích, které zahrnují konflikt s druhými, se raně adolescentní jedinci rozhodují méně pod vlivem morálních norem než věkově starší i mladší žáci (Nucci et al., 2017).

Žáky sedmého ročníku ZŠ jsme zvolili i kvůli jejich socializačním specifickým a také s ohledem na skupinové jevy vyskytující se v těchto třídách, které souvisejí mj. i s koncepcí našeho školství:

- (e) V první polovině sedmého ročníku se třídy ještě zpravidla nacházejí v doznívající fázi stormingu („bouření“). K ní patří vyjednávání morální roviny třídních norem po odchodu spolužáků na víceletá gymnázia. Po více než roce společného života se však spolužáci i v nově sestavených třídách již do značné míry znají a získali dostatek společných zkušeností.
- (e) Navzdory vysoké vrstevnické konformitě jsou žáci na začátku dospívání ještě poměrně ovlivnitelní názory pro ně přirozených dospělých autorit (srov. Dellasega & Nixon, 2003; Vágnerová, 2012).

(f) V sedmých ročnících je ještě prokazatelná účinnost preventivních a intervenčních programů na snížení školní šikany, zatímco v dalších ročnících se vytrácí (Kárná et al., 2013). Žáky na okraji třídy se ještě v mnoha případech daří začlenit, zatímco v osmých a devátých ročnících již jsou přátelské vztahy ve třídách do značné míry usazené a osamělí žáci již mezi spolužáky hůře nacházejí někoho pro bližší přátelství (Troop-Gordon, 2015).

Vzhledem k předpokládanému použití vícenásobného regresního modelu i s ohledem na centrální limitní větu (Rabušic, Soukup, & Mareš, 2019) bylo záměrem získat ke spolupráci dostatečný počet tříd sedmých ročníků, převyšující počet 100 osob. V důsledku komplikovaného získávání dat od žáků prostřednictvím škol za účelem absolventské vysokoškolské práce nebylo možné provést náhodný výběr souboru. S ohledem na tyto limitující možnosti a vzhledem k tomu, že se šikana přinejmenším v počátečních stadiích vyskytuje téměř v každé školní třídě (např. Kolář, 1997; 2011), považujeme příležitostný způsob získávání dat v případě prvního vhladu do neprobádaného tématu za přijatelný, i když ne optimální.

Celkově byli osloveni ředitelé pěti základních škol, kterým byl s jejich souhlasem následně zaslán úvodní dopis se základním popisem výzkumu, jeho cíle i základní údaje o charakteru výzkumných dat a jejich následném zpracování. Jedna z oslovených škol od spolupráce odstoupila z důvodu časové interference sběru našich dat s plánovaným diagnostickým šetřením vztahů v sedmých třídách školním poradenským pracovištěm. Sběru dat se tedy zúčastnily čtyři základní školy s celkovým počtem deseti tříd. Jednalo se o jednu venkovskou školu ve východních Čechách v obci se 2 tis. obyvateli, jednu středočeskou základní školu (ZŠ - I) ve městě se 14 tis. obyvateli, jednu pražskou sídlištní základní školu a jednu středočeskou základní školu v městysu s 3,5 tis. obyvateli (ZŠ - II). Celkově bylo touto cestou osloveno 222 žáků (109 dívek a 113 chlapců). Výzkumu se zúčastnilo 193 (86,9 %) z nich, z toho 91 (83,5 %) dívek a 102 (90,3 %) chlapců. Údaje o počtech oslovených a participujících žácích v jednotlivých třídách a školách jsou uvedeny v tabulkách 2–5.

Tab. 2 Počty oslovených a participujících žáků ze ZŠ ve východních Čechách

	Oslovení			Participující		
	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
7.tř.	8	11	19	8 (100 %)	10 (90,9 %)	18 (94,7 %)

Tab. 3 Počty oslovených a participujících žáků ze ZŠ - I. ve středních Čechách

	Oslovení			Participující		
	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
7. A	13	15	28	13 (100 %)	14 (93,3 %)	27 (96,4 %)
7. B	15	13	28	13 (86,7 %)	10 (76,9 %)	23 (82,1 %)
7. C	12	12	24	7 (58,3 %)	11 (91,7 %)	18 (75,0 %)
7. D	10	14	24	9 (90,0 %)	14 (100,0 %)	23 (95,8 %)
Celkem	50	54	104	42 (84,0 %)	49 (90,1 %)	91 (87,5 %)

Tab. 4 Počty oslovených a participujících žáků ze ZŠ v Praze

	Oslovení			Participující		
	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
7. A	7	8	15	5 (71,4 %)	7 (87,5 %)	12 (80,0 %)
7. B	10	10	20	6 (60,0 %)	10 (100 %)	16 (80,0 %)
Celkem	17	18	35	11 (64,7 %)	17 (94,4 %)	28 (80,0 %)

Tab. 5 Počty oslovených a participujících žáků ze ZŠ - II ve středních Čechách

	Oslovení			Participující		
	Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
7. A	14	8	22	13 (92,9 %)	7 (87,5 %)	20 (90,9 %)
7. B	7	14	21	6 (85,7 %)	12 (85,7 %)	18 (85,7 %)
7. C	13	8	21	11 (84,6 %)	7 (87,5 %)	18 (85,7 %)
Celkem	34	30	64	30 (88,2 %)	26 (86,7 %)	56 (87,5 %)

Jeden z žáků z participujících škol se výzkumu nezúčastnil z důvodu mentálního postižení (4. stupeň podpůrného opatření).

6.1 Etické hledisko výzkumu

Při sběru dat a jejich zpracování jsme se řídili etickými principy uvedenými v Manuálu pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci (Kolařík et al., 2019), principy Evropského metakodexu etiky a Charty profesionální etiky pro psychology. Metodologický postup výzkumu a obsah formuláře pro poskytnutí písemného souhlasu rodičů s účastí jejich dětí na výzkumu odpovídají také požadavkům Etické komise Psychologického ústavu AV ČR.

Hlavní zásadou, kterou uvádíme i v informovaném souhlasu rodičům, je, že *účast na výzkumu pro žáky a jejich život ve třídě nepředstavuje vyšší riziko, než jaké je spojené*

s *běžnou školní výukou*. Z těchto důvodů jsme se snažili v popisu výzkumného cíle i v použitých nástrojích co nejvíc eliminovat výraz „šikana“. Užívání tohoto termínu ve výzkumu lze kvůli jeho negativním významovým konotacím pokládat za potenciálně rizikové (Felix et al. 2011, in Thornberg et al., 2020). Uvádíme jej proto pouze v položkách a v definici šikany, jež jsou součástí Olweusova dotazníku (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*; Olweus, 1986). Z téhož důvodů provádíme dotazování na zkušenost s viktimizací jednopoložkově. Tento dotazník zároveň zařazujeme přibližně doprostřed dotazníkové baterie.

V rámci snahy o prevenci šikany a podpory prosociálních postojů ve třídě, kterou bylo možné žákům jejich účastí na výzkumu poskytnout, jsme na konec Olweusova dotazníku zařadili dvě položky, které se zaměřovaly (1) na zjišťování, zda se žáci v poslední době zkusili zastat nějakého šikanovaného spolužáka, a (2) otevřený dotaz na to, jak toto zastávání prováděli. Na závěr výzkumných nástrojů jsme zařadili jako doplňkovou aktivitu dotazník týkající se změn v sociálním klimatu třídy v posledních měsících (srovnání současných vztahů mezi spolužáky oproti konci 6. ročníku). Tato data nebyla vyhodnocována. Cílem bylo zaměřit pozornost žáků na konci šetření ke skupinovým tématům a podpořit v tomto smyslu jejich reflexi.

Za vysoce rizikové považujeme prezentovat žákům výzkum ještě před jeho provedením jako výzkum zaměřený na šikanu (srov. Felix et al. 2011, in Thornberg et al., 2020). Z těchto důvodů jsme cíl výzkumu formulovali obecněji, jako zkoumání souvislostí mezi empatií a vnímáním vztahů v jejich třídě.

Také data týkající se zkušeností žáků s šikanou je nutné považovat za extrémně citlivá. Proto je neuvádíme v příloze, jak je u diplomových prací standardně požadováno. Výzkumný dataset je k dispozici k případnému nahlédnutí zájemců u autorky této práce.

Písemný souhlas rodičů: Před sběrem dat byly rodičům oslovených žáků prostřednictvím třídních učitelů předány k podpisu vytištěné formuláře písemných souhlasů s účastí jejich dětí na výzkumu (viz příloha 20). Z celkového počtu 221 oslovených žáků souhlasilo 204, tj. 92,3 % zákonných zástupců těchto žáků. Při sběru dat byli ve třídě přítomni již jen žáci, jejichž rodiče s výzkumem souhlasili.

Souhlas žáků: Před započítáním sběru dat byli žáci ujištěni, že mohou účast na výzkumu odmítnout ještě před jeho zahájením nebo kdykoliv v jeho průběhu. Této možnosti žáci nevyužili.

Přítomnost asistenta při sběru dat a standardizovaný postup: Sběr dat prováděl administrátor (tj. autorka této diplomové práce) vždy za účasti jednoho zaškoleného asistenta, který pomáhal zajišťovat anonymní průběh vyplňování dotazníků, odpovídal na dílčí dotazy žáků a kontroloval práci žáků (podrobněji viz příloha 21). Asistent se před sběrem dat obeznámil s instrukcemi tak, aby byl ve všech třídách dodržený jednotný postup. V prostoru třídy jsme se při sběru dat pohybovali tak, abychom byli vždy v jiné její části a žáci tak měli co největší soukromí.

Prohlášení o mlčenlivosti: Asistenti, kteří se podíleli na sběru dat, i spolupracovníci, kteří přepisovali data z dotazníků do Excelu, byli poučeni o citlivosti získaných údajů a o povinnosti nesdělovat informace od žáků dalším osobám. S ohledem na uvedené podepsali Prohlášení o mlčenlivosti (viz příloha 22).

Data získaná od žáků, nemají zcela anonymní charakter. Kvůli přiřazení vrstevnických nominací k údajům získaným sebeposouzením žáci uváděli své křestní jméno a v případě shody křestních jmen ve třídě i iniciálu příjmení. Vzhledem k citlivé povaze dat bylo cílem zajistit také maximálně bezpečný průběh administrace: Žáci i jejich rodiče byli předem ujištěni o tom, že data budou při zpracování anonymizována a nikdo z pedagogů ani spolužáků se nedozví, jak konkrétní žáci odpovídali. Učitelé byli zároveň předem požádáni, aby, pokud by chtěli či museli ve třídě během sběru dat zůstat, do procesu sběru dat nijak nezasahovali a poskytli svým žákům co největší soukromí tím, že se od nich usadí prostorově co nejdál (tato situace nastala ve třech třídách. V ostatních třídách učitelé během vyplňování pouze občasně nahlíželi do třídy, případně zůstali v kabinetě, který byl propojený otevřenými dveřmi s prostorem třídy). Při vyplňování dotazníků byli žáci přesazeni tak, že seděli vedle sebe i za sebou žáci opačného pohlaví (viz příloha 21). Pokud to bylo možné, seděli v lavicích po jednom, nebo prostorově co nejdál od sebe. Zároveň byli vždy instruováni, že pokud jim nevyhovuje jejich nové místo, mohou jej změnit. Dále byli požádáni, aby nikomu nenahlíželi do papírů, na nikoho se neotáčeli, nic nevykřikovali ani na nikoho nic neukazovali. Během vyplňování byli opakovaně žádáni, aby si napsané údaje zakryli dlaněmi. Tím se zároveň zabránilo jejich otáčení na sousedy sedící za nimi.

Letý (2010) upozorňuje na riziko sekundární viktimizace, k níž může dojít v důsledku výzkumu, pokud viktimizovaní žáci implicitně očekávají následnou intervenci. Tomuto riziku jsme se snažili předejít tím, že jsme žákům po sběru dat poskytli informace

o tom, jakým způsobem budou zpracované nálezy následně využity a k čemu budou sloužit (viz příloha 21).

Autorská práva týkající se užívání Olweusova dotazníku (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*; Olweus, 1986) byla pro výzkumné účely zakoupena Psychologickým ústavem AV ČR, v.v.i. Nálezy z této diplomové práce budou v Psychologickém ústavu výzkumně využívány, proto bylo možné zvolený nástroj použít. Z uvedených důvodů neuvádíme ani v příloze 18 jeho celou podobu, ale jen klíčové položky k měření viktimizace šikanou spolu s definicí šikany (začátek dotazníku) a námi doplněnými položkami, zařazenými v rámci prevence šikany.

6.2 Procedura sběru dat

Osloveným ředitelům, kteří souhlasili s účastí žáků sedmých ročníků z jejich škol na výzkumu, byly zaslány základní informace o charakteru výzkumu a proceduře sběru dat. S jejich souhlasem jsem kontaktovala třídní učitele sedmých tříd. Požádala jsem je o zaslání křestních jmen jejich žáků (v případě jmenné shody některých žáků i o iniciály jejich příjmení). Na základě jmenného seznamu byl pro každou třídu zvlášť vytvořený jmenný formulář pro vyplňování vrstevnických nominací, určený k měření skupinového statusu a kognitivní empatie vůči spolužákům (fiktivní ukázka formuláře je uvedena na str. 2 v příloze 18). Zároveň jsme se s učiteli dohodli na termínu administrace dat.

Sběr dat probíhal v každé třídě v jedné vyučovací hodině. Ve všech deseti třídách se uskutečnil v období mezi 3.11. a 6.12. 2019. Termín byl zvolený tak, aby bylo možné sledovat projevy šikany v posledních 2-3 měsících, tedy od začátku školního roku. Za účelem zajištění co nejvíce standardních podmínek sběru dat jsem připravila podrobný formulář instrukcí, podle nějž sběr dat probíhal ve všech třídách (viz příloha 21): Žáci byli nejprve obeznámeni s cílem výzkumu, s jeho etickými principy (s dobrovolností a možností odstoupit od výzkumu, s anonymizací získaných dat vzhledem k jejich důvěrnému charakteru) a s možností se kdykoli dotázat na nejasnosti. Poté byli žáci přesazeni a následně vyplnili dotazníkovou baterii. Po ukončení výzkumu a poskytnutí prostoru na dotazy byli informováni o způsobu zpracování a využití dat.

7 ZPRACOVÁNÍ DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Vyplněné dotazníky byly očíslovány a následně přepsány v rámci jednotlivých tříd a dotazníků do samostatných Excelových listů. Vzniklých 10 souborů v Excelu (pro každou z tříd) bylo před dalším zpracováním zkontrolováno autorkou této diplomové práce. Proběhla také kontrola (resp. odstranění) sebe-nominací u položek měřících kognitivní empatii a skupinový status. Pořadové odpovědi u položky na viktimizaci (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*) byly převedeny na vzestupné číselné kódy: nebyl/a jsem šikanovaný/á – 1; stalo se to jednou nebo dvakrát – 2; 2-3krát za měsíc – 3; asi jednou týdně – 4; několikrát týdně – 5.

Data získaná pomocí vrstevnických nominací byla přenesena do statistického software IBM SPSS (verze 20), v němž byly uskutečněny všechny početní analýzy. V tomto programu byla data z vrstevnických nominací nejprve pro každou třídu zvlášť transformována pomocí příčných tabulek (operace *crosstabs*) tak, aby bylo možné přiřadit číselné nominace od nominujících žáků nominovaným žákům. Při tomto přiřazování jsme nerozlišovali nominace vysílané dívčí a chlapeckou částí třídy. Kvůli lišícím se počtům žáků v jednotlivých třídách byly takto získané číselné údaje nominací v jednotlivých položkách u každého žáka standardizovány vydělením počtem nominátorů. Poté bylo možné data analyzovat souhrnně ve společném datasetu. Následně byly odstraněny údaje o žácích, kteří se výzkumu nezúčastnili.

Po přenesení všech dat do souhrnného datasetu proběhla kontrola chybných údajů. Z účastníků se 193 žáků byla data tří z nich z datasetu vyřazena s ohledem na nevalidnost základních údajů (srov. Cornell & Bandyopadhyay, 2010). **Do základních statistických analýz byla zařazena data od 190 žáků** (91 [47,9 %] dívek a 99 [52,1 %] chlapců). U dotazníku afektivní empatie byla chybějící data u jedné až dvou položek (*missings*) nahrazena průměrnou hodnotou zbylých dvou či tří položek z dané metody, vyplněných daným žákem (srov. Rabušic et al., 2019). Jednalo se o tři žáky. Data u šesti žáků, kteří u této metody nevyplnili více položek, nebyla imputována. Z analýz, vztahujících se k regresnímu modelu, tak bylo vynecháno 9 resp. 6 žáků (4,7 % resp. 3,1 %) z důvodu jakkoliv nevalidních resp. neúplných dat. **Do komplexnějších analýz jsme tedy zařadili** pouze žáky s úplnými (či imputovanými) daty, tj. **184 žáků**, 89 (48,4 %) dívek a 95 (51,6 %) chlapců.⁴⁷

V další fázi byl proveden výpočet vnitřní konsistence (Cronbachova alfa) vícepoložkových škál: škály kognitivní empatie vůči spolužákům, škály afektivní empatie a škály skupinového statusu (hodnoty jsou uvedeny v kap. 5.1, 5.3 a 5.4). Jednotlivé škály byly poté vytvořeny z průměrů příslušných položek (průměrové škály). V dalších výpočtech s nimi pracujeme jako s novými proměnnými.

7.1 Volba statistických metod a úprava dat

Při kontrole rozdělení dat u takto vzniklých proměnných byly zjištěny nevyhovující hodnoty šikmosti a špičatosti u jednopoložkové ordinální proměnné měřící frekvenci viktimizace, u spojitě dvoupoložkové proměnné měřící získanou kognitivní empatii a u čtyřpoložkové spojitě proměnné pro skupinový status.⁴⁸ Z těchto důvodů jsme pro následnou **analýzu těsnosti vztahů (či rozdílů)** v případě těchto proměnných upřednostnili neparametrické výpočty Spearmanova pořadového korelačního koeficientu (ρ) a Mannův-Whitneyův U -test. V jednom případě jsme využili výpočet Kendallova korelačního koeficientu (τ^b). (U ostatních proměnných jsme okrajově využili výpočet Pearsonova korelačního koeficientu (r) a v jednom případě výpočet t -testu.)

Predikční míry vztahů mezi závislou a nezávislými proměnnými jsme vedle koeficientu determinace R^2 vyhodnocovali v případě spojitých proměnných u Mann-Whitneyova testu a u t -testu výpočtem Cohenova d .

Vzhledem k povaze dat byla pro ověřování vztahů mezi jednotlivými proměnnými v komplexním regresním modelu zvolena **metoda binární logistické regrese** (Rabušic et al., 2019). Při určování způsobu **dichotomního dělení** hodnot u uvedených proměnných (angl. *cut of point*) jsme vycházeli z výzkumných cílů a z formulací hypotéz a výzkumných otázek. Přihlíželi jsme také k charakteru rozložení těchto proměnných (žáků s častější zkušeností s šikanou je pouze malé procento). ***U proměnné měřící četnost viktimizace*** jsme proto zvolili jako kritérium jakoukoliv zkušenost s viktimizací za sledované období posledních měsíců (tj. nejméně 1-2krát za posledních několik měsíců). Zvolená hodnota odpovídá mediánu této pořadové proměnné ($Mdn = 1$).⁴⁹ ***U proměnné „získaná kognitivní empatie od spolužáků“*** jsme zvolili jako hranici pro dichotomizaci její průměrnou hodnotu ($M = 0,05$, tabulka 8).

Vzhledem k velmi různé četnosti školních tříd a počtů nominátorů lze jen v hrubém orientačním měřítku zobecnit, co tato průměrná hodnota v empatii znamená. Rámcově by měla odpovídat přibližně dvěma empatizujícím nominacím ve třídě s přibližným počtem 20 nominátorů. Mohlo by tedy jít o jednoho

empatizujícího žáka, který zaznamená nepohodu konkrétního spolužáka ve třídě u obou položek této škály, nebo o dva empatizující žáky, kteří jeho jméno uvedou v jedné z těchto položek.

Proměnnou „skupinový status“ jsme rovněž dichotomizovali s analogickou hranicí odpovídající jejímu průměru ($M = 0,18$, tabulka 8). Pro kontrolní **sledování míry asociace** mezi dichotomními (či dichotomizovanými) proměnnými jsme v předběžných analýzách využili výpočet koeficientu ϕ .

Alternativně jsme provedli i výpočet pro dichotomizaci získané empatie od spolužáků s hranicí určenou jakoukoli získanou empatií. Tento alternativní model obsahově neodpovídá na hypotézy ani na výzkumné otázky. Poskytuje však důležité doplňující informace ke sledované problematice, jichž okrajově využíváme v diskusní části. Základní údaje k němu se stručnou interpretací nálezů uvádíme v příloze 23.

7.2 Výsledky ověření platnosti hypotéz

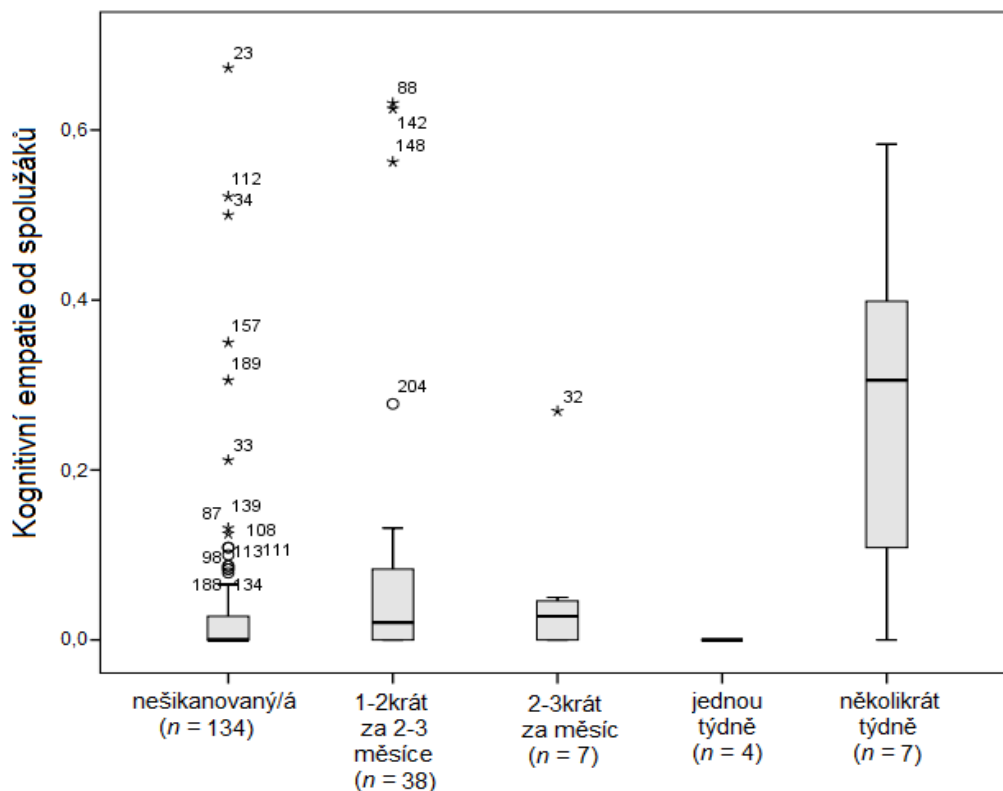
Vztah mezi viktimizací a získanou empatií od spolužáků

V souvislosti s hlavním cílem výzkumu jsme nejprve na základě popisné statistiky sledovali, zda s žáky šikanovanými v posledních měsících empatizují jejich spolužáci. Z výběrového souboru žáků, kteří poskytli validní údaje pro tuto analýzu ($n = 190$), uvedlo zkušenost s viktimizací šikanou 56 žáků (29,5 % z celkového souboru). Empatii alespoň od jednoho spolužáka získalo 30 (53,6 %) z nich.

Z užšího souboru 184 žáků, jejichž údaje bylo možné zahrnout do všech analýz, uvedlo zkušenost s viktimizací šikanou (v jakékoli míře) ve sledovaném období 2-3 měsíců 54 žáků (29,3 % z tohoto souboru). Empatii alespoň od jednoho jejich spolužáka získalo 28 z nich (jde o 51,9 % obětí).

V grafu na obrázku 10 je znázorněna míra získané kognitivní empatie od spolužáků v závislosti na různé frekvenci viktimizace. V tabulce 6 jsou uvedeny tyto hodnoty v podobě popisné statistiky.

Obrázek 10 Získaná kognitivní empatie od spolužáků z hlediska frekvence viktimizace ($n = 190$)



Tab. 6 Popisná statistika získané kognitivní empatie od spolužáků z hlediska frekvence viktimizace ($n = 190$)

Frekvence viktimizace	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Nebyl/a šikanovaný/á	0,04	0,10	134
1-2krát za 2-3 měsíce	0,08	0,17	38
2-3krát za měsíc	0,06	0,10	7
Jednou týdně	0,00	0,00	4
Několikrát týdně	0,27	0,22	7
Celkem	0,05	0,13	190

Z obrázku 10 je zřejmé, že téměř u všech stupňů frekvence viktimizace existují žáci, kterým spolužáci projevili empatii v souvislosti s jejich situací mezi ostatními ve třídě. Zároveň se v každé z těchto skupin vyskytují žáci, kteří žádnou empatii od spolužáků nezískali. Ve skupině šikanovaných přibližně jednou týdně nezískal od spolužáků empatii dokonce žádný ze čtyř žáků.

V tabulce 7 jsou uvedeny počty chlapců a dívek v závislosti na tom, zda se označili za nedávné oběti šikany. Žáků a žákyň, šikanovaných alespoň 2-3krát měsíčně, je dohromady 18 (7 chlapců a 11 dívek), resp. 9,5 % (7 % chlapců a 12,1 % dívek). Výsledky jsou vzhledem k nepříliš početnému souboru jen orientační. Naznačují, že s občasou

šikanou se chlapci i dívky setkávají poněkud častěji než s šikanou frekventovanou. K mezipohlavním rozdílům viz též tab. 9.

Tab. 7 Počty nedávno šikanovaných chlapců a dívek z hlediska frekvence ($n = 190$)

Jak často jsi byl/a v posledních několika měsících šikanovaný/á?	Chlapci		Dívky		Celkem	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Nebyl/a jsem šikanovaný/á	74	74,7	60	65,0	134	70,5
1-2krát za 2 až 3 měsíce	18	18,2	20	22,0	38	20,0
2-3krát za měsíc	2	2,0	5	5,5	7	3,7
Jednou týdně	1	1,0	3	3,3	4	2,1
Několikrát týdně	4	4,0	3	3,3	7	3,7
Celkem	99	100	91	100	190	100

Za účelem testování hypotézy H1 (ověřování signifikantního korelačního vztahu mezi narůstající frekvencí viktimizace a nárůstem získané empatie) jsme u těchto proměnných provedli korelační analýzu. Zařazen do ní byl širší soubor všech respondentů, kteří poskytli údaj o své viktimizaci ($n = 190$). Výsledky Spearmanova korelačního koeficientu ($\rho(190) = 0,15$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,02$) poukazují na kladný vztah mezi oběma proměnnými. **S vyšší četností viktimizace mírně stoupá míra získané empatie od spolužáků.** I když těsnost tohoto vztahu odpovídá zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$), jde o vztah poměrně slabý. Výpočet korelačního koeficientu Kendallova τ^b , založeného na srovnávání dvojic, ukazuje podobné hodnoty ($\tau^b(190) = 0,13$; $p < 0,05$).

Z hlediska testování uvedené hypotézy lze považovat z uvedených testů za průkazný zřejmě jen výpočet Kendallova τ^b , protože **vztah mezi nezávisle a závisle proměnnou není monotónní** a není tak splněna jedna z podmínek pro použití Spearmanova pořadového výpočtu (Rabušic et al., 2019). Jak je zřejmé z krabičkového grafu (obrázek 10), žádnému z žáků, šikanovaných jednou týdně, neprojevil empatii nikdo ze spolužáků. V ostatních kategoriích šikanovaných žáků se vyskytovala vždy vícečetná podskupina těch, s nimiž někdo ze třídy empatizoval. Počet častěji šikanovaných žáků je navíc poměrně nízký.

S ohledem na dostatečně početný výběrový soubor a s odvoláním na centrální limitní teorém (Rabušic et al., 2019) jsme orientačně provedli i výpočet pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Ten implikuje mezi oběma proměnnými podstatně těsnější, statisticky signifikantní vztah ($r(188) = 0,29$; $p < 0,01$; $R^2 = 0,08$), pravděpodobně způsobený existencí odlehých (ne však podezřelých) hodnot. Proto jej podle našeho názoru není možné považovat z hlediska testování hypotézy H1 za průkazný.

Popisná statistika všech zkoumaných proměnných

Níže uvádíme popisné statistické údaje všech sledovaných proměnných. Jde o (1) pohlaví, dále o self-reportovanou: (2) frekvenci viktimizace (3) a afektivní empatii a o proměnné vycházející z vrstevnických reportů: (4) kognitivní empatii získanou

od spolužáků a (5) skupinový status. Uvedeny jsou údaje jak pro původní, nedichotomizované proměnné, tak i pro upravené proměnné po jejich dichotomizaci (tabulka 8). Data se týkají proměnných, které jsou zahrnuty do komplexního regresního modelu. Vycházejí tedy z užšího souboru respondentů ($n = 184$).

Tab. 8 Popisná statistika všech sledovaných proměnných ($n = 184$)

Proměnné (před dichotomizací)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Pohlaví (ch=1, d=0)	0,52	0,50	0	1
Frekvence viktimizace	-	-	1	5
Afektivní empatie vůči druhým	3,35	0,75	1	4,75
Kognitivní empatie od spolužáků	0,05	0,11	0	0,63
Skupinový status	0,18	0,13	0	0,71
Dichotomizované proměnné				
Zkušenost s viktimizací šikanou	0,29	0,46	0	1
Kognitivní empatie od spolužáků	0,18	0,39	0	1
Skupinový status	0,39	0,49	0	1

Pozn.: Medián u frekvence viktimizace je roven 1

Hranice pro dichotomizaci u kognitivní empatie odpovídá průměrné hodnotě ($M = 0,05$)

Hranice pro dochotomizaci pro skupinový status odpovídá průměrné hodnotě ($M = 0,18$)

S viktimizací šikanou má podle vlastního vyjádření zkušenost z užšího souboru ($n = 184$) celkem 54 (29,3 %) žáků, resp. 30 (33,7 %) dívek a 24 (25,3 %) chlapců. Nadprůměrnou kognitivní empatii od spolužáků celkově získalo 34 (18,5 %) žáků, z nichž bylo 14 (15,7 %) dívek a 20 (21,19 %) chlapců. Nadprůměrný skupinový status byl zjištěn u 72 (39,1 %) žáků, z nichž bylo 34 (38,2 %) dívek a 38 (40,0 %) chlapců. Z uvedeného je zřejmé, že empatie, vysílaná spolužákům, se ve vyšší míře koncentruje jen na malou část žáků. Ze sledovaných 10 tříd jde v průměru o 3,4 žaka na jednu třídu – přibližně o jednu dívku a dva chlapce.

Analýza vztahů u dvojic sledovaných proměnných

V tabulce 9 uvádíme popisnou statistiku u sledovaných proměnných (před dichotomizací) zvlášť pro dívky a chlapce. Mezipohlavní rozdíly byly u těchto proměnných většinou vyhodnocovány výpočtem neparametrického Mann-Whitneyova *U*-testu. Vzhledem k tomu, že cílem této předběžné analýzy je poskytnutí orientačních údajů o proměnných pro následný regresní model, vychází z užšího výběrového souboru ($n = 184$).

Tab. 9 Popisná statistika sledovaných proměnných u dívek a chlapců, výpočet Mann-Whitneyova U -testu ($n = 184$)

Proměnné (před dichotomizací)	Chlapci			Dívky			U	p
	M	SD	M (Rank)	M	SD	M (Rank)		
Frekvence viktimizace	-	-	88,7	-	-	96,5	3868,0	0,21
Afekt. empatie k druhým	3,06	0,70	-	3,66	0,67	-	-	-
Kogn. emp. od spolužáků	0,06	0,13	101,0	0,03	0,08	83,4	3421,0	0,02*
Skupinový status	0,17	0,13	89,4	0,18	0,13	95,8	3932,0	0,41

Pozn.: U frekvence viktimizace (ordinální proměnná) u dívek i chlapců $Mdn = 1$

U frekvence viktimizace $Z = -1,25$; u kogn. empat. $Z = -2,41$;

u skupinového statusu $Z = -0,82$

* $p < 0,05$

Výsledky Mann-Whitneyova testu uvedené v tabulce 9 naznačují, že **chlapci získávají od spolužáků více empatie než dívky** ($U = 3421,0$; $p < 0,05$). Rozdílné hodnoty ve směrodatných odchylkách poukazují i na větší variabilitu v míře empatie vysílané od spolužáků směrem k chlapcům. Predikční účinek pohlaví na kognitivní empatii získanou od spolužáků je však nízký ($d = 0,28$) (Rabušic et al., 2019).

Vzhledem ke spojitému charakteru proměnné *afektivní empatie k druhým* a normálnímu rozdělení jejích hodnot jsme u ní provedli výpočet t -testu. Z výsledků ($F = 0,02$; $t(182) = 5,93$; $p < 0,01$; $d = 0,88$) vyplývá, že **se dívky posuzují jako empatičtější než chlapci** (s velkou silou účinku pohlaví na afektivní empatii).

V souvislosti s uvedenými mezipohlavními rozdíly v afektivní empatii vůči druhým jsme u ní kontrolně provedli výpočet Spearmanova korelačního koeficientu se získanou empatií od spolužáků zvlášť pro dívky ($\rho(89) = 0,20$; $p = 0,07$) a chlapce ($\rho(95) = -0,04$; $p = 0,71$). Při tomto rozdělení se ukázal mírný trend k pozitivnímu vztahu mezi zkoumanými proměnnými na straně dívek, ale bez statistické významnosti. V případě chlapců byl mezi oběma proměnnými zaznamenán v podstatě nulový vztah.

Zaznamenané mezipohlavní rozdíly u prožívané empatie vůči druhým považujeme za indikátor ke kontrole moderačního efektu pohlaví u afektivní empatie, která bude představovat další nezávisle proměnnou v následném regresním modelu. Vztahy mezi ostatními proměnnými jsme sledovali pomocí korelační analýzy, která byla provedena jako další krok (tabulka 10).

Tab. 10 Korelační analýza zkoumaných proměnných (Spearmanův neparametrický test)

Proměnné	1. Kognit. empatie od spolužáků	2. Frekvence viktimizace	3. Afekt. empatie k druhým	4. Skupinový status
1. Kognitivní emp. od spolužáků				
2. Frekvence viktimizace	0,13			
3. Afektivní empatie k druhým	-0,01	0,12		
4. Skupinový status	-0,40**	-0,21**	0,05	
5. Pohlaví (ch=1, d=0)	0,18*	-0,09	-0,41**	-0,06

Pozn.: Výsledky zahrnují pouze data získaná od žáků zařazených do všech dalších statistických analýz (n = 184)

** p < 0,05*

*** p < 0,01*

Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu mezi mírou empatie od spolužáků a mírou viktimizace, vyjádřenou její frekvencí ($\rho(184) = 0,13$; $p = 0,08$; $R^2 = 0,01$), ukazuje v užším souboru respondentů ($n = 184$) nepatrně nižší hodnoty, než jaké byly zaznamenány u širšího souboru ($n = 190$). Ve srovnání s předchozím korelačním výsledkem (provedeným u širšího souboru), však přestává být tento vztah v užším souboru statisticky významný. (To naznačuje, že signifikantní vztah, zaznamenaný u širšího souboru ($n = 190$), se z hlediska korelačních hodnot pohybuje těsně nad hranicí zvolené hladiny významnosti.)

Korelační koeficienty mezi závisle proměnnou (empatie získaná od spolužáků) a jednotlivými prediktory se pohybují v rozmezí hodnot minimálních (u afektivní empatie $\rho(184) = -0,01$; $p = 0,88$; $R^2 = 0,00$), velmi slabých (u pohlaví $\rho(184) = 0,18$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,03$) až středních (pro skupinový status $\rho(184) = -0,41$; $p < 0,01$; $R^2 = 0,17$). Nejtěsnější je vztah mezi kognitivní empatií od spolužáků a skupinovým statutem. Záporná hodnota vypovídá o tom, že získaná kognitivní empatie významně stoupá s klesajícím sociometrickým statutem žáka. (K mezipohlavním rozdílům v empatii viz interpretace u tabulky 9).

Zaznamenané hodnoty korelačních koeficientů mezi nezávisle proměnnými naznačují nízkou kolinearitu. Vzhledem k tomu, že do logistického modelu budou zahrnuty (s výjimkou proměnné pro afektivní empatii vůči druhým) proměnné v dichotomizované úpravě, má tato informace spíše doplňující charakter.

Vztahy mezi dichotomizovanou závisle proměnnou a jednotlivými prediktory (po dichotomizaci)

V rámci kontroly proměnných před regresní analýzou uvádíme níže i základní údaje o vztazích mezi dichotomizovanou závisle proměnnou a jednotlivými prediktory (po jejich případné dichotomizaci). Interpretace těchto vztahů slouží k orientačnímu seznámení s jejich charakterem před jejich zařazením do dalších výpočtů.

Vztah mezi získanou kognitivní empatií od spolužáků a nedávnou zkušeností s viktimizací po jejich dichotomizační transformaci jsme vyhodnocovali výpočtem Pearsonova *Chi kvadrátu* pro čtyřpolní tabulku ($\chi^2(1, n = 184) = 12,25; p < 0,01$) a koeficientu asociace ($\phi = 0,25$). Mezi upravenými proměnnými existuje statisticky významný, i když nepříliš silný vztah. Povaha těchto nálezů naznačuje těsnější asociaci mezi oběma kategoriálními proměnnými než u spojitých proměnných sledovaných korelační analýzou ($\rho(184) = 0,13; p = 0,08; R^2 = 0,01$).

Vztah mezi **pohlavím** a získanou kognitivní empatií od spolužáků se po její dichotomizaci ($\chi^2(1, n = 184) = 1,19; p = 0,28; \phi = 0,08$) ukazuje jako nevýznamný. Významnost, kterou jsme zachytili před úpravou sledované proměnné, se po úpravě neprojevila.

Vztah mezi **dichotomizovaným skupinovým statusem** a dichotomizovanou získanou kognitivní empatií ($\chi^2(1, n = 184) = 19,36; p < 0,01; \phi = -0,32$) se jeví jako významný s ne zcela zanedbatelnou silou účinku, kterou je možné očekávat i v celkové populaci žáků sedmých tříd v českých školách.

Ke sledování vztahu mezi **afektivní empatií** a dichotomizovanou získanou empatií od spolužáků bylo možné použít výpočet Pearsonova korelačního koeficientu. Výpočet ($r(182) = 0,00; p = 0,98; R^2 = 0,00$) poukazuje na vzájemnou nezávislost proměnných a neliší se od výsledku korelační analýzy provedené před dichotomizací ($\rho(184) = -0,01; p = 0,88; R^2 = 0,00$).

Výpočet binární logistické regrese

Do následné regresní analýzy jsme zahrnuli všechny sledované proměnné. Dichotomizovanou kognitivní empatií od spolužáků (jako závisle proměnnou) a jako prediktory dichotomizovanou nedávnou zkušenost s viktimizací šikanou, dále pohlaví, afektivní empatií vůči druhým (jako spojitou proměnnou) a dichotomizovaný skupinový status. S ohledem na zaznamenané významné mezipohlavní rozdíly u afektivní empatie

vůči druhým byla do modelu zařazena také proměnná, která kontroluje moderační účinek pohlaví na self-reportovanou afektivní empatii (viz tabulka 11; $n = 184$). K regresnímu výpočtu byla použita standardní metoda Vstup (angl. *Enter*), která sleduje účinek jednotlivých proměnných ve společném modelu najednou (Rabušic et al., 2019).

Tab. 11 Model binární logistické regrese

Nezávisle proměnné	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	<i>Exp(B)</i>	95 % <i>CI</i>
Nagelkerke $R^2 = 0,30$						
Zkušenost s viktimiz. (dich)	1,03	0,43	5,59	0,02	2,79	1,19-6,53
Pohlaví (d=0, ch=1)	6,53	2,52	6,70	0,01	686,89	4,9-96554
Afektivní. emp. k druhým	1,07	0,55	3,77	0,05	2,91	0,99-8,55
Skupinový status (dich)	-2,88	0,79	13,37	0,00	0,06	0,01-0,26
Afekt. emp. k druh*pohlaví	-1,73	0,70	6,04	0,01	0,18	0,05-0,71
Absolutní člen	5,53	2,10	6,92	0,01	0,04	

Pozn.: Závisle proměnná: nadprůměrná kognitivní empatie získaná od spolužáků (dichotomizovaná)

Cox-Snell $R^2 = 0,19$

Stupně volnosti = 1

Predikční hodnota modelu (Nagelkerkovo $R^2 = 0,30$) naznačuje, že tento model vysvětluje nepříliš velkou, ale ne zcela zanedbatelnou část získaných dat. Z hlediska predikce podobných výsledků v celkové populaci žáků sedmých ročníků v českých školách je však zapotřebí vzít v potaz poměrně velké rozpětí intervalů spolehlivosti u většiny prediktorů. V rámci modelu byl téměř u všech sledovaných proměnných zaznamenán významný predikční účinek ve vztahu k dichotomizované závisle proměnné (nadprůměrná míra získané kognitivní empatie od spolužáků).

Nedávná zkušenost s viktimizací ($Exp(B) = 2,79$; $p < 0,05$) **statisticky významně zvyšuje šanci na získání nadprůměrné míry empatie od spolužáků** (při souběžné kontrole ostatních sledovaných faktorů). Konkrétně to znamená, že žáci, kteří měli v posledních měsících nějakou zkušenost s viktimizací, mají téměř třikrát větší šanci, že s nimi v souvislosti s životem ve třídě jejich spolužáci nadprůměrně empatizují.

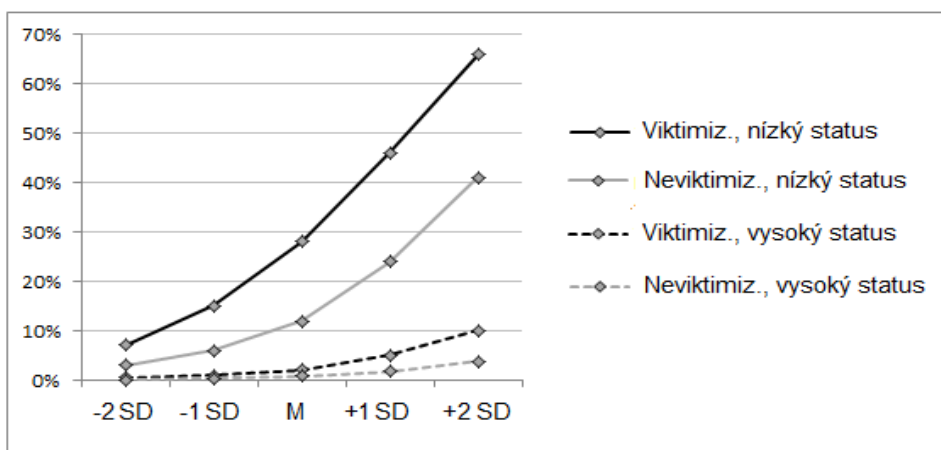
Naopak žáci s nadprůměrným skupinovým statutem získávají od spolužáků významně méně empatie ($Exp(B) = 0,06$; $p < 0,01$). Ti, kteří jsou spolužáky nominováni mezi sympatické, vlivné a populární jen v podprůměrné míře, mají v sledovaném modelu téměř 17krát větší šanci, že získají od spolužáků nadprůměrnou empatii, která se týká jejich života mezi spolužáky.

Z hlediska mezipohlavních rozdílů se i při kontrole dalších významných faktorů ukazuje, že **chlapci mají** (oproti dívkám) **významně vyšší šanci, že získají od spolužáků nadprůměrnou míru empatie** ($Exp(B) = 686,89; p < 0,01$).

V případě afektivní empatie vůči druhým jsme v kontextu sledovaných proměnných zaznamenali zřetelný trend k významnosti ($Exp(B) = 2,91; p = 0,052$). Z výsledků týkajících se interakčního účinku pohlaví na afektivní empatii je nicméně zřejmé, že **narůstající afektivní empatie vůči druhým zvyšuje šanci (blížící se hranici statistické významnosti) na získání nadprůměrné míry empatie od spolužáků pouze na straně dívek**. Účinek afektivní empatie k druhým lidem na získanou empatii od spolužáků se mezi dívkami a chlapci významně liší ($Exp(B_{afekt.emp*pohlavi}) = 0,18; p = 0,014$). U chlapců tak byl ve srovnání s dívkami zaznamenán opačný směr účinku, tedy snižující se šance na získání nadprůměrné empatie od spolužáků při zvyšující se schopnosti soucítit s druhými.⁵⁰

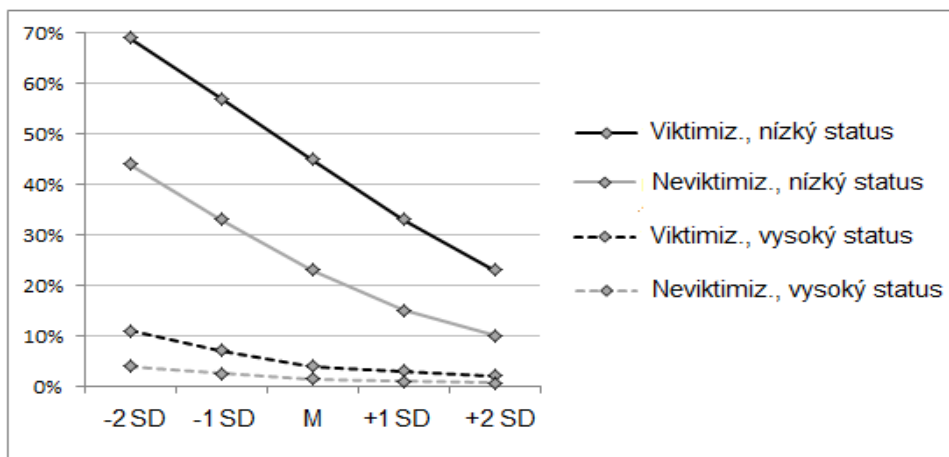
Níže uvádíme predikční modely, vytvořené na základě regresní rovnice, v grafické podobě pro dívky (obrázek 11) a pro chlapce (obrázek 12). Výsledky vyjadřují procentuální pravděpodobnost, že dívka či chlapec získají nadprůměrnou kognitivní empatii od spolužáků.

Obrázek 11 Pravděpodobnost **u dívek**, že získají nadprůměrnou míru kognitivní empatie od spolužáků



Pozn.: Osa X znázorňuje zvyšující se afektivní empatii vůči druhým (hodnoty průměru [$M = 3,35$] a směrodatné odchylky [$SD = 0,75$] vycházejí z celého souboru)

Obrázek 12 Pravděpodobnost **u chlapců**, že získají nadprůměrnou míru kognitivní empatie od spolužáků



Pozn.: Osa X znázorňuje zvyšující se afektivní empatii vůči druhým (hodnoty průměru [$M = 3,35$] a směrodatné odchylky [$SD = 0,75$] vycházejí z celého souboru)

Grafická znázornění predikcí (obrázky 11 a 12) naznačují, že zaznamenané interakční rozdíly mezi dívkami a chlapci v účinku soucítění s druhými na získanou empatii od spolužáků se týkají především viktimizovaných respondentů s nízkým skupinovým statutem. Otázkou k zamyšlení, resp. k ověřování v dalších výzkumech, zůstává kontraintuitivní směr (nevýznamného) působení prediktoru *afektivní empatie* u chlapeckého podsouboru na získanou empatii. Výsledky regresního modelu považujeme za předběžné mj. i vzhledem k velmi širokému rozpětí intervalů spolehlivosti u většiny sledovaných proměnných (s výjimkou skupinového statusu).

Alternativní model se závisle proměnnou (empatie od spolužáků), dichotomizovanou na základě výskytu jakékoli získané empatie od spolužáků (oproti její absenci), uvádíme se základními interpretačními údaji v příloze 23. Hlavní rozdíl mezi oběma modely spočívá v tom, že **zkušenost s šikanou má významný vliv na získání empatie, jenom když sledujeme vyšší míru této empatie (v našem případě nadprůměrnou).**

7.3 Platnost stanovených hypotéz a odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Kolik procent šikanovaných žáků má ve třídě nějaké spolužáky, kteří s nimi z hlediska jejich situace ve třídě empatizují?

K výzkumné otázce VO1: Více než polovina žáků, kteří mají (na základě sebeposouzení) v posledních měsících nějakou zkušenost s viktimizací šikanou, má

ve své třídě nějakého spolužáka, který s nimi vzhledem k jejich situaci mezi spolužáky empatizuje. Konkrétně jde o 53,6 % obětí z celkového souboru a 51,9 % obětí z užšího výběrového souboru respondentů.

H1: S narůstající frekvencí viktimizace šikanou stoupá empatie ze strany spolužáků vůči šikanovaným žákům.

Hypotézu H1 přijímáme: (Kendalovo $\tau^b = 0,13; p < 0,05$).

H2: Viktimizace šikanou pozitivně souvisí s vyšší mírou empatie od spolužáků, při zohlednění dalších potenciálně relevantních souvislostí (skupinový status, pohlaví, empatie žáků vůči druhým).

Hypotézu H2 přijímáme: ($Exp(B) = 2,79; p < 0,05$).

H3a: Mezi empatií žáků vůči druhým lidem a empatií, kterou tito žáci získají od spolužáků, existuje pozitivní korelační vztah.

Hypotézu H3a zamítáme: (Spearmanovo $\rho = -0,01; p = 0,88$).

H3b: Mezi empatií žáků vůči druhým lidem a vyšší mírou empatie, kterou tito žáci získají od spolužáků, existuje pozitivní vztah při souběžném zohlednění dalších potenciálně relevantních souvislostí (viktimizace šikanou, skupinový status žáka a pohlaví).

Hypotézu H3b zamítáme: ($Exp(B_{afekt. emp.}) = 2,91; p = 0,052$). Tento trend k významnosti byl navíc zaznamenaný pouze v podsouboru dívek ($Exp(B_{afekt. emp.*pohlaví}) = 0,18; p < 0,01$).

VO2: Jaký je vztah mezi skupinovým statutem žáků a získanou empatií od spolužáků při kontrole viktimizace, pohlavní příslušnosti a empatie žáků vůči druhým?

K výzkumné otázce VO2: S klesajícím skupinovým statutem žáků významně stoupá míra empatie, kterou tito žáci získávají ze strany svých spolužáků ($\rho = -0,41; p < 0,01$). Žáci s podprůměrným skupinovým statutem mají zároveň statisticky významně vyšší šanci, že získají od svých spolužáků nadprůměrnou míru kognitivní empatie při souběžné kontrole jejich zkušenosti s viktimizací, pohlaví a afektivní empatie k druhým ($Exp(B) = 0,06; p < 0,01$).

VO3a: Existují mezipohlavní rozdíly v získané empatii od spolužáků?

K výzkumné otázce VO3a: Chlapci získávají od spolužáků významně více kognitivní empatie než dívky ($U = 3421$; $Z = -2,41$; $p < 0,05$).

VO3b: Existují mezipohlavní rozdíly v získané empatii od spolužáků při souběžné kontrole viktimizace, skupinového statusu a empatie žáků vůči druhým?

K výzkumné otázce VO3b: Chlapci mají signifikantně vyšší šanci na získání nadprůměrné míry empatie od spolužáků (než dívky) i při kontrole zkušenosti s viktimizací, skupinového statusu a empatie prožívané vůči druhým ($Exp(B) = 686,89$; $p = 0,01$).

8 DISKUSE

K charakteru získaných dat

Použití metodiky Solbergové a Olweuse (2003) k určení hranice pro viktimizaci při frekvenci alespoň 2-3krát za měsíc v posledních dvou až třech měsících umožňuje rámcově porovnat zjištěnou prevalenci s promořeností ve výběrových souborech žáků podobného věku z předchozích českých a slovenských výzkumů. Z počtu všech 190 žáků, kteří tento údaj vyplnili, jde o 18, tedy o 9,5 % žáků. (V užším souboru žáků zařazených do všech analýz ($n = 184$) jde o 17 obětí, tedy o 9,2 % žáků.)

Předchozí české a slovenské nálezy se pohybují v rozmezí 9,4-11,4 % šikanovaných žáků (Adamík Šimegová, 2011; Dědová & Jánošíková, 2011; Janošová et al., 2014). Z hlediska promořenosti šikanou se výsledky zjištěné v aktuálním výběrovém souboru od dříve zaznamenaných údajů nijak významně neliší.

Před diskusí nad dílčími nálezy je zapotřebí uvést, že **výsledky výzkumu je nutné považovat za předběžné** z důvodu nízkého počtu častěji šikanovaných žáků. Touto skutečností byla do jisté míry ovlivněna i tvorba dichotomní proměnné týkající se viktimizace pro binární regresní model.

Počet žáků, s nimiž někdo ze spolužáků empatizuje

Z celkového souboru žáků ($n = 190$) získalo empatii alespoň od jednoho spolužáka 53,6 % z těch, kteří uvedli nedávnou zkušenost s viktimizací (v užším souboru žáků následně zařazených do všech statistických analýz ($n = 184$) šlo o 51,9 % šikanovaných žáků). **Pouze těsně nadpoloviční většina obětí má tedy mezi spolužáky někoho, kdo s nimi empatizuje.** Je otázkou, z jakého důvodu je tento počet tak malý. Skupina obětí, u nichž si spolužáci nejsou vědomi jejich trýzně spojené se společným soužitím ve třídě, je téměř stejně početná. Lze předpokládat, že mezi nimi jsou i oběti morálního vyvazování (Bandura, 1999; Kolář, 1997; 2001; 2011; Říčan, 1995).

Podle výpovědí bývalých obětí nemusí viktimizace šikanou na základní škole vždy vést k negativním psychickým následkům (Dumská, 2014). Riziko jejich vzniku se však významně zvyšuje, pokud žáci nemají ve třídě nikoho, kdo by se jich zastával (Sainio et al., 2010). Podobně je tomu také u dětí se zkušeností s traumatem, které jejich blízcí nevyhodnotili jako trauma (nebo je ignorovali), a neposkytli jim tudíž adekvátní (empatickou) intervenci (van der Kolk, 2015).

Mezi žáky, kteří se ve výzkumu Sainiové a jejích spolupracovníků (2010) identifikovali s rolí oběti šikany, uvedlo 72,3 % z nich, že se jich ve třídě při šikaně někteří spolužáci zastávají. Toto procento je významně vyšší než námi zaznamenaných 53,6 % (resp. 51,9 %) žáků se získanou empatií od spolužáků. Uvedená studie se zaměřovala na populaci školáků přibližně o dva roky mladších, což by teoreticky mohlo vysvětlit část rozdílu mezi těmito a našimi nálezy: Jak bylo uvedeno v první kapitole teoretické části, s počátkem dospívání klesá ochota zastat se šikanovaných spolužáků (Letý, 2010; srov. Gini, 2008). V rané adolescenci narůstá také emoční i kognitivní egocentrismus (Vágnerová, 2012), který se odráží i v řešení morálních dilemat (Nucci & Turiel 2009). Dochází zároveň k poklesu regulace emocí (Vágnerová, 2020), což může mít souvislost i s výkyvem v dodržování morálních norem (Nucci et al., 2017). Ve srovnání se středním školním věkem je pro raně adolescentní žáky také větší prioritou příslušnost k jejich vrstevnické skupině. Ocítají se proto i pod větším tlakem skupinové konformity (Dellasega & Nixon, 2003; McLean et al., 2010, in Vágnerová, 2012), která může ovlivnit jejich chování i uvažování.

Procentuální rozdíly mezi oběťmi šikany, které měly ve třídě zastánce, ve výzkumu Sainiové et al. (2010) a našimi nálezy obětí se spolužáky, kteří s nimi empatizují, mohou vyplývat i z odlišné metodologie. V souladu s metodikou Solbergové a Olweuse (2003) zařadila Sainiová s kolegy (2010) mezi oběti pouze žáky, kteří byli šikanováni alespoň 2-3krát za poslední dva měsíce, zatímco v našem méně početném souboru jsme zvolili hranici jakékoli zkušenosti s šikanou.

S využitím poznatků odborné literatury lze uvažovat o tom, že počet žáků, kteří se potýkají jak s šikanou, tak i s lhostejností ze strany třídy jako celku, může být v našem výzkumu spíše nižší, než je zaznamenaných 46,4 % (resp. 48,1 %) žáků. S odvoláním na Olweuse (2010a) se tak domníváme proto, že **většina případů šikany není příliš nápadných** (srov. též Hamarus & Kaikkonen, 2008). To se týká například obětí šikany v asymetrických dyadických vztazích, dále nepřímé vztahové šikany uvnitř problematických „kamarádských“ triád s prvkem žárlení, soupeření a intrikaření. Pokud se šikanovaný žák nikomu nesvěří, mohou být pro spolužáky tyto případy jen těžko percepčně zachytitelné (Janošová, 2011b; Janošová, 2016c; Zelená, 2012). Trýzeň, působenou pouze jedním žákem, zároveň spolužáci nemusí považovat za nepohodu žáka prožívanou v rámci třídy jako celku či její početnější části. (Obě položky tematizující

nespravedlivost od ostatních a pocit nepohody mezi ostatními se přímo dotazují na větší počet spolužáků, v jejichž přítomnosti ke zmiňovaným jevům dochází.)

Posuzování vlastní viktimizace s sebou přináší různá potenciální zkreslení, jež souvisejí i se subjektivními nepřesnostmi (Cakirpaloglu, Šmahaj, Dobešová Cakirpaloglu, Zielina, & Slaviček, 2019). Na základě etnografického výzkumu, který umožňoval data získaná sebesouzením triangulovat prostřednictvím přímého pozorování a rozhovorů s učiteli, žáky a školní psycholožkou, jsme zachytili i žáky s tendencí stylizovat se do role oběti (Janošová, 2011d). Příčinou těchto projevů může být např. zvýšený egocentrismus v dospívání (Vágnerová, 2012; Říčan, 2004) či nedostatečně rozvinuté sociální kompetence. Případně může jít i o určitou osvojenou strategii či nevědomý obranný mechanismus. Do úvahy lze vzít i možnost doznívající viktimizace (Garandau & Salmivalli, 2019; Miers, Blö, Bögels, & Westenberg, 2008; Thornberg et al., 2013). V jejím důsledku mohou některé bývalé oběti šikany vlivem *hostilní atribční chyby* přisuzovat druhým nepřátelský úmysl i v nepříjemných situacích, k nimž došlo neúmyslně (Crick & Dodge, 1994; Čírtková, 2006).

Na druhé straně je však zapotřebí počítat i s reálně šikanovanými žáky, kteří se s rolí oběti v našem výzkumu neidentifikovali (srov. Huitsing et al., 2019). O tom, zda s nimi jejich spolužáci empatizují, nemáme žádné údaje.⁵¹

Z uvedeného vyplývá, že šikanovaní žáci, kteří nezískali žádnou empatii spolužáků, tvoří podskupinu, která je potenciálně ohrožená skupinovým vyčleněním, spojeným s morálním vyvazováním (Bandura, 1999). Může jít zejména o zkreslení následků (bagatelizace utrpení, ignorování, nepochopení negativních či trýznivých dopadů šikany), dehumanizace (tj. i absence empatie) a obviňování oběti (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015; van Noorden et al., 2014b). Tyto okolnosti by naznačovaly, že se s viktimizovanými žáky třída jakožto skupina přestala identifikovat (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015).

Vztah mezi mírou viktimizace a mírou získané empatie od spolužáků

V našem souboru jsme prokázali, že s vyšší frekvencí viktimizace mírně stoupá i empatie ze strany spolužáků vůči šikanovanému žákovi. Z hlediska potenciální generalizace tohoto nálezu je však zapotřebí uvést, že podsoubor častěji šikanovaných žáků je početně nízký a významnost tohoto vztahu je v rámci zvolených (resp. standardních) statistických kritérií těsně nadhraniční, s nulovou predikční hodnotou. S ohledem na velké rozpětí v míře empatie spolužáků k šikanovaným žákům je tak zapotřebí dodat, že

s šikanovanými žáky jejich spolužáci v různé míře empatizují (či naopak neempatizují) spíše na základě jiných kritérií, než je subjektivně vnímaná četnost útoků.

Je však na místě zmínit i to, že **kladný směr vztahu mezi sledovanými proměnnými naznačuje určitý rozpor s původními popisy vývoje šikany ve školních třídách z devadesátých let 20. stol., podle nichž s rostoucí frekvencí šikany ve třídách mizí empatie vůči obětem** (Kolář, 1997; Olweus, 1993). Oba tyto jevy patří také ke klíčovým kritériím určujícím závažnost šikany podle Kolářovy koncepce (Kolář, 2011). V rámci diagnostiky školních tříd je uvedená koncepce doporučovaná i Metodickým pokynem MŠMT. U dlouhodobé a frekventované šikany se předpokládá absence důvěryhodných svědků ze strany spolužáků a doporučuje se jiný postup vyšetřování. Podle našich nálezů však nejsou některá diagnostická kritéria a z nich plynoucí doporučení k vyšetřování a řešení v případě podstatného procenta případů šikany optimální. (Pokud by byl předpoklad výše zmiňovaných autorů platný, korelační vztah by měl spíše opačný směr.)

Na druhou stranu však nálezy nekorespondují ani s novějšími poznatky, podle nichž existuje ve třídách významná část žáků, která odmítá šikanu a chce proti ní něco dělat (Olweus, 2013; Rigby & Slee, 1991). Zdá se, že poznatky z uvedených studií se týkají spíše obecně zamítavých postojů žáků vůči šikaně. Bylo by možné přirovnat je k tomu, že se většina dětí při sledování pohádek kloní na stranu dobra proti zlu (Janošová, 2011d; Kressa, 2017). Opakované příkoří spolužáků vůči některým konkrétním obětem však může být navzdory odmítavým postojům k šikaně pro velkou část třídy určitým způsobem přijatelné (Gregus et al. 2020), protože zde sehrají roli nevědomé obranné mechanismy související s morálním vyvazováním (Bandura, 1999; Thornberg, 2015). Jejich působením mohou někteří spolužáci např. považovat situaci mezi šikanujícím(i) a šikanovaným(i) za jiný druh konfliktu než za šikanu. V takovém případě se vlivem mechanismu kognitivní restrukturaže pravděpodobně sníží i jejich morální stres, resp. tlak na jednání ve prospěch oběti (srov. Gini et al., 2015). Zároveň za daných okolností nemusí dojít k dostatečné aktivaci morálních emocí, jako je empatie vůči šikanovanému spolužákovi (srov. Gini et al., 2020; Menesini et al., 2015).

Na základě předchozích výzkumů (např. Bandura, 1999; Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015) a s přihlédnutím k našim nálezům **je možné předpokládat, že v mnoha třídách s dlouhodobou šikanou mohou probíhat paralelně oba procesy: Na jedné straně prohlubující se nezáměr a progredující vyčleňování šikanovaného žáka a na**

straně druhé přetrvávající či zesilující empatie některých žáků vůči němu. (V potaz je zapotřebí vzít také určitou proměnlivost těchto postojů u jednotlivých žáků v závislosti na tom, co v daném období ve třídě s ostatními prožívají.)

Je také zapotřebí uvést, že zaznamenaný slabý korelační vztah souvisí i se způsobem, jakým byla data získávána. Míra viktimizace byla zachycena pomocí sebeposuzování, zatímco získaná empatie byla měřena vrstevnickým reportem. Tím jsme se vyhnuli umělému zesílení vztahu mezi proměnnými (angl. *shared method variance*, Solberg & Olweus, 2003), jímž je zatížena většina výzkumných poznatků, protože zpravidla korelují data získaná pouze sebeposouzením. Tato nejčastější metodologická slabina ve výzkumech chování může ovlivnit až čtvrtinu společného rozptylu sledovaných proměnných (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).⁵²

Olweus (2010a) upozorňuje na to, že i korelace mezi stejnými fenomény, sledovanými vrstevnickými nominacemi a sebeposouzením, zpravidla dosahují poměrně slabých hodnot. V případě zkušenosti s viktimizací šikanou se korelační vztah mezi **peer-reporty a self-reporty** pohybuje napříč různými studii v průměru jen okolo hodnoty 0,37 (tamtéž). Je to proto, že tyto způsoby dotazování **nezachycují zcela totožné konstrukty**. Vrstevnické nominace zaznamenávají poměrně stabilní, typické vzorce chování (Cronbach, 1970, in Olweus, 2010a). Sebeposuzovací metody, jako je i Olweusův dotazník, se naopak zaměřují na subjektivní zkušenosti s šikanou, zpravidla z aktuální doby. Metoda sebeposouzením zachycuje podle Olweuse (2010a) na základě frekvence útoků i závažnost viktimizace, zatímco počty vrstevnických nominací odrážejí spíše stupeň viditelnosti příkoří, případně i konformitu nominátora s názory ostatních členů skupiny. Data ve vrstevnických reportech zachycují představy žáků o druhých, jež podléhají změnám jen pozvolna. Nominace tak nezřídka zachytí i žáky, jichž se sledovaná charakteristika týkala již před delším časem, ale stala se součástí jejich pověsti.

Zkušenost s viktimizací a získanou empatií od spolužáků v kontextu dalších faktorů

Výsledky binárního logistického regresního modelu potvrzují vztah mezi zkušeností s viktimizací a získanou empatií, pokud je sledována v nadprůměrné míře a jsou souběžně kontrolovány i další významné faktory, jako je pohlaví, skupinový status a empatie vůči druhým. **Žáci s nedávnou zkušeností s viktimizací se významně pravděpodobněji stávají příjemci nadprůměrné empatie od ostatních ze třídy.** (Sledujeme-li však ve

stejném modelu výskyt jakékoli získané empatie, zkušenost s viktimizací zde přestává hrát významnou roli).

Skupinový status jako významný prediktor získané empatie od spolužáků

S klesajícím skupinovým statutem žáků prokazatelně stoupá míra empatie jejich spolužáků s nimi, která se vztahuje k jejich situaci ve třídě. Také v širším kontextu, zahrnujícím pohlaví, zkušenost s viktimizací a soucit s druhými, mají žáci s podprůměrným skupinovým statutem významně větší šanci, že s nimi spolužáci budou empatizovat.

Spolužáci tyto žáky hodnotí jako sociálně málo atraktivní, tedy nevlivné a nepříliš oblíbené u ostatních. Ani oni sami k nim necítí mnoho sympatií a netouží s nimi trávit čas. Zároveň si však někteří uvědomují, že se tito žáci mezi ostatními ve třídě necítí dobře. Skutečnost, že se mezi nimi vyskytují ve zvýšené míře i oběti šikany, není příliš překvapující. Vztah mezi nízkým skupinovým statutem a viktimizací je opakovaně zdokumentovaný mnoha výzkumy (např. Dědová, 2011; Kollerová & Smolík, 2016; Kressa, 2016; Nansel et al., 2001; Romera et al., 2020; Werth et al., 2015). Nízký skupinový status je navíc považovaný za významný prediktor pozdější viktimizace (Kaufman et al., 2018; Sokol et al., 2015).

Podle Lightnerové a jejích kolegů (Lightner, Bollmer, Harris, Milich, & Scambler, 2000, in Sokol et al., 2015) právě (fiktivní) oběti šikany, které vzbuzovaly u spolužáků empatii, tvořily určitou výjimku z hlediska odmítání spolužáky. Naše nálezy, vyplývající z reálných vztahů ve třídách, však s tímto poznatkem nekorespondují. Naznačují spíše určitou ambivalenci ve vztahu k obětem šikany: Na jedné straně jsou tito žáci někým, s kým se jejich spolužáci z různých důvodů nechtějí sblížit a drží si od nich odstup. Na druhou stranu však s těmito žáky z určité sociální distance empatizují. Teoreticky by tato situace mohla – alespoň v případě některých obětí – souviset i s obavou ze sociálního zamoření (angl. *social contamination*). Při něm se žáci snaží dodržovat určitou sociální vzdálenost od viktimizovaného spolužáka v obavě, aby s ním nebyli spojováni a nestali se také obětí šikany (Abrams, Rutland, & Cameron, 2003; Hamarus & Kaikkonen, 2008; Thornberg 2015).

Šikanovaní žáci s nízkým skupinovým statutem pravděpodobně patří mezi nejosamělejší jedince ve třídě. Pokud jim neprojevují svou účast ani spolužáci, kteří s nimi soucítí, jejich situace se příliš neliší od žáků, kteří žádné empatizující spolužáky nemají. U šikanovaných žáků byl popsán proces rozvíjející se **vnitřní viktimizace**, jehož podstatou je postupné přijímání identity oběti, s odpovídajícím prožíváním a chováním (Thornberg, 2011). Na začátku tohoto procesu šikanovaný žák cítí, že mezi ostatní ve třídě

nezapadá, a postupně přestává spolužákům důvěřovat. Ve druhé fázi se u něj začínají aktivovat určité obranné mechanismy. Snaží se např. o maximální omezení kontaktu s šikanujícími, uzavírá se do sebe nebo se snaží působit emočně nezaújatě. Někteří šikanovaní žáci se snaží o potlačení nepříjemných emočních prožitků (Thornberg et al., 2013). Pokud šikana pokračuje, ztrácejí šikanovaní v další fázi na situaci náhled a začínají za šikanu obviňovat sebe. Vedle strachu zažívají také pocity viny a studu (Čírtková, 2014; Thornberg et al., 2013). Ve čtvrté fázi dochází k rezignaci a k pasivnímu přijetí situace, které provází pocity bezmocnosti, zoufalství a ztráty smyslu života. Narůstá riziko sebedestructivního jednání a suicidality (Thornberg et al., 2013).

Lze však předpokládat, že i občasné projevy empatie, solidarity či porozumění ze strany spolužáků mohou proces vnitřní viktimizace zmírnit (srov. Janošová & Pospíšilová, 2018; Sainio et al., 2010). Pokud některý ze spolužáků svou empatickou reakcí šikanovaného žáka občas podpoří v tom, že to, co se ve třídě děje, není v pořádku, může zmírnit jeho sebeobviňování (třetí fáze) i emoční a behaviorální rizika pojící se s fází rezignace. Tento proces by mohla zmírnit i existence přátel mezi spolužáky, kteří by svou sociální blízkostí (i bez zastávání) napomáhali relativizovat negativní sebeobraz pojící se s rolí oběti.

K dalším sledovaným vztahům jsme nezaznamenali žádné přímé referenční zdroje, na jejichž základě by bylo možné porovnat naše nálezy. Níže uvedená diskuse, která se jich týká, má tedy vesměs shrnující charakter. Vysvětlení, která k nálezům nabízíme, jsou jen hypotetická.

Chlapci získávají více empatie od spolužáků

Chlapci získávají více empatie od spolužáků, bez ohledu na to, zda jsou nebo nejsou obětí šikany. Také při souběžné kontrole dalších okolností, jako je skupinový status, zkušenost s viktimizací a schopnost soucítit s druhými, se ukazuje, že mají oproti dívkám významně větší šanci, že s nimi budou spolužáci empatizovat.

Vztah mezi afektivní empatií k druhým a získanou kognitivní empatií od spolužáků

Míra získané empatie od spolužáků se na základě korelační analýzy jeví jako zcela nezávislá na míře, v jaké žáci soucítí s druhými lidmi. Tento nálezy je v rozporu s naším původním očekáváním recipročního účinku pocíťované empatie na empatii získanou (srov. Aronson, 2000, in APA, 2002).⁵³ Při zahrnutí dalších okolností (pohlaví, zkušenost s viktimizací, skupinový status a interakce mezi afektivní empatií k druhým a pohlavím) se však ukazuje, že vztah mezi prožívanou empatií a nadprůměrnou mírou získané empatie v dívčím podsouboru téměř dosahuje zvolené hranice statistické významnosti. (V alternativním regresním modelu, predikujícím jakoukoli získanou empatii od spolužáků, je tento vztah u dívek dokonce statisticky významný.)

Výsledky regresního modelu – oproti výsledkům izolované korelační analýzy – poukazují na to, že je důležité zkoumat tyto vztahy v širších souvislostech. V nich se vztah mezi prožívanou a získanou empatií u chlapců oproti dívkám ukazuje jako významně odlišný a protikladný. **V případě dívek se při získávání empatie od spolužáků zřejmě**

do jisté míry projevuje trend k předpokládanému principu reciprocity (Aronson, 2000, in APA, 2002): Vyšší šanci na empatii od spolužáků má ta, která ve větší míře cítí empatii vůči druhým. U chlapců však byl zaznamenán opačný směr účinku obou empatií: S narůstající empatií vůči druhým u nich šance na získání vyšší míry empatie od spolužáků spíše klesala.

Naše data zahrnují jen omezený počet dalších faktorů, které by poskytly nějaká orientační vodítka k porozumění těmto nálezům. S odkazem na vývojově psychologickou literaturu (kap. 1) však lze hypoteticky uvažovat o tom, že právě na začátku dospívání se rozdíl mezi dívkami a chlapci v různých sociálních dovednostech (v empatii, prosocialitě, v teorii mysli a v emoční mentalizaci i v komunikačních dovednostech) ve školních třídách projevují velmi markantně (Bia, Ko, & Bosacki, 2017; Ellis & Zarbatany, 2017; Keefer, 2015; Kollerová & Janošová, 2016; Salmivalli et al., 1996; van der Graaff et al., 2018). Vzhledem k pozdějšímu nástupu dospívání u chlapců (např. Říčan, 2004; Vágnerová, 2012) jsou projevy některých z nich v tomto období ve srovnání se zbytkem třídy méně vyspělé. Projevy infantilnosti a chování, které je považované ve skupině teenagerů za neobratné a situačně nepřiléhavé (tzv. „mimo“), bývají častým důvodem jejich odmítání a ostrakizace (Janošová, 2011d; 2016c; Thornberg, 2010; 2015; Tupý, 2011; Vágnerová, 2012). Někteří sociálně a morálně vyspělejší spolužáci však mohou vnímat i to, že neobratné jednání těchto žáků je nezáměrné a způsobuje jim mnoho nepříjemností. Tyto okolnosti v nich mohou podpořit empatii. Chování těchto žáků i případné konflikty ve třídě bývají většinou nápadné, a proto mohou získat empatii z chlapecké i z dívčí části třídy.

Naproti tomu sociálně neatraktivní dívky mohou být, vzhledem k celkovému vývojovému náskoku, který oproti chlapcům mají, svými spolužáky (resp. spolužačkami) posuzovány diferencovaněji. Více se u nich může předpokládat, že mají možnost změnit své chování vlastním úsilím. Empatie vysílaná ze strany spolužáků empatickým, ale odmítaným spolužačkám, by mohla souviset s pocitem nespravedlivého jednání třídy vůči nim, navzdory jejich snaze s druhými vycházet. Dívčí interakce jsou v tomto věku také více založené na sdílení a naslouchání, tj. na zmíněné emoční mentalizaci (Bia et al., 2017). Vzájemné (reciproční) empatické naladění je pro oboustrannou spokojenost v tomto případě nezbytné (např. Janošová 2008a). Na základě dosavadních poznatků lze dále předpokládat, že s dívkami empatizuje spíše dívčí část třídy, která je schopná lépe porozumět situaci ve své izosexuální skupině díky bližšímu kontaktu s ní a také díky svému vývojovému náskoku. Chlapecká část třídy se dívčích v konfliktech orientuje

s většími obtížemi (Janošová, 2010, in Janošová, 2016f) a někteří spolužáci je v tomto věku pravděpodobně ani příliš neregistrují.

Náznak klesající šance viktimizovaných a sociálně neatraktivních chlapců na empatii od spolužáků při nárůstu jejich soucítění s druhými je v rozporu s původním očekáváním. Tento výsledek by bylo vhodné ověřit na početnějším souboru respondentů. Jedním z hypotetických vysvětlení však může být méně rozvinutá sebereflexe některých z nich v důsledku pozdějšího osobnostního zrání (např. Vágnerová, 2012). Tito žáci nemusí být schopni adekvátního posouzení svých empatických schopností vůči druhým.

Mezi chlapci se vyskytuje i výrazně víc žáků se syndromem ADHD s převahou hyperaktivity (Vágnerová, 2005). Jejich rušivé chování spolužáky irituje (Olweus, 2010b) a vede ke konfliktům, v nichž tito žáci často reagují impulzivní agresí (Farmer et al., 2012). Projevy tohoto druhu se mohou stát spouštěčem pro útoky spolužáků a dotyční žáci se mohou ocitnout ve dvojroli agresivních obětí. Agresivním obětí (angl. *bully-victims* Olweus, 2010b) však druzí přisuzují status oběti méně často než pasivním obětí (Čírtková, 2014) a méně s nimi empatizují (srov. Sokol et al., 2015). U těchto žáků se mohou častěji vyskytovat i nepřesnosti v porozumění sociálním signálům (*hostilní atribuční chyba*, viz výše) (Crick & Dodge, 1994; Čírtková, 2006), které ještě víc zvyšují riziko neporozumění a konfliktů.

Psychosociální vývoj hyperaktivních a impulzivních žáků bývá spíše opožděnější, mnozí z nich vyhledávají přátele o rok či více mladší (srov. Vágnerová, 2005). V sociálně nepříliš přehledných situacích, které vyžadují rozvinutější sociální kompetence, nemusí být schopni svůj potenciál k soucítění s druhými adekvátně uplatnit. Svého deficitu si tito žáci zároveň nemusí být vědomi. Pokud se považují za dostatečně empatické, je navíc pravděpodobné, že v důsledku viktimizace a nepřijetí ze strany spolužáků zažívají opakované pocity příkoří a neférovosti. To může posilovat jejich hněv a vést k častější eskalaci agresivních výbuchů. Mohou se tak ocitnout v uzavřeném kruhu vlastních hněvivých afektů, střídajících se s následným opětovným odmítnutím ze strany spolužáků, jak jsme zaznamenali ve výzkumech založených na pozorování a rozhovorech s žáky a jejich učiteli (Janošová, 2016f). **Je zřejmé, že se jedná o zvlášť zranitelnou skupinu obětí**, s vnějším místem kontroly vlastní situace mezi spolužáky. Martínek (2009) upozorňuje i na to, že tito žáci někdy bývají nenápadnými provokacemi spolužáků záměrně provokováni k neřízené afektivní reakci. Učitelé často nezaregistrují nenápadné interakce, které předcházely hněvivému výbuchu žáka, a jejich výchovné zásahy za těchto okolností de facto posilují uvedený zacyklený řetězec příčin a následků. Je zřejmé, že uvedení žáci potřebují individuální psychologickou intervenci (viz příloha 6), která by jim pomohla z této situace postupně vystoupit.

Mezi žáky se sklony k impulzivním reakcím a k hostilní atribuční chybě mohou patřit i žáci s různými dalšími potížemi na neuologickém podkladu, např. s poškozením mozku, s psychotraumatem a žáci s poruchami autistického spektra. Žáci s ADHD s převahou hyperaktivity však mezi nimi pravděpodobně tvoří nejpočetnější podskupinu.

Z hlediska ostatních relevantních nálezů lze okrajově doplnit, že se dívky jeví jako významně empatictější než chlapci. Tento náález je v souladu s popsányými mezipohlavními rozdíly a s genderově diferencovanými socializačními vlivy a souvisí také s jejich vývojovým náskokem na začátku dospívání (podrobněji je uvádíme v kap. 1.6). Výzkumné cíle této diplomové práce se zaměřují na jiná témata, proto se tímto výsledkem více nezabýváme.

9 IMPLIKACE NÁLEZŮ A POZNATKŮ DO PRAXE

Podpora empatických schopností jako jedna z možností prevence vyčleňování

Zejména u dívek s nízkým skupinovým statusem se jeví jako jedna z možností prevence před nezájmem spolužáků (resp. před vyčleňováním a dehumanizací) podpora jejich empatických schopností vůči druhým lidem a spolužákům.

Intervence v případě obětí šikany, s nimiž spolužáci empatizují

Jedním z hlavních kritérií, určujících závažnost šikany a její následné řešení, je podle aktuálních zahraničních výzkumů to, do jaké míry je žák vnímaný svými spolužáky jako plnoprávný člen skupiny (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015). Tento jev lze zkoumat i prostřednictvím empatie, adresované konkrétním žákům. Její přítomnost naznačuje absenci dehumanizace.

Empatie spolužáků vůči konkrétním obětem se zároveň jeví jako jeden z významných faktorů, které mohou několika způsoby napomoci zlepšit vztahy mezi viktimizovaným žákem a jeho spolužáky. Je jedním z prediktorů následného prosociálního jednání (van der Graaff et al., 2018). Žáci empatizující s konkrétní obětí mají s větší pravděpodobností i určitý motiv ke zmírnování šikany této oběti a k věrohodnému svědectví o incidentu. Existence věrohodných svědků je jedno z diferenciacních kritérií počáteční a pokročilé šikany podle metodiky vytvořené M. Kolářem (Kolář, 2001; 2011). Lze předpokládat, že empatizující žáci jsou motivováni i k podpoře třídních norem zahrnujících odmítavý postoj k šikaně. Je také větší šance, že se díky empatii budou snažit daného žáka spontánně podpořit, případně se ho za určitých podmínek zastat.

Existence spolužáků empatizujících s viktimizovanými žáky zvyšuje šanci, že běžné preventivní a intervenční (selektivní) programy, které jsou realizované na úrovni tříd, těmto žákům pomohou zlepšit jejich situaci ve třídě (Kárná et al., 2011). V těchto případech se nabízí také u nás zatím málo využívaná práce s injunktivními třídními normami a jejich zviditelnění (Kárná et al., 2011; Perkins et al., 2011; Pfetsch et al., 2018). Podrobněji viz kap. 2.3, 2.4 a příloha 11.

Intervence v případě obětí, s nimiž spolužáci neempatizují

Pravděpodobně více než polovina žáků, kteří se označí za šikanované, má ve třídě spolužáky, kteří vnímají jejich trýznivou situaci uvnitř třídy. Ze zbylé skupiny viktimizovaných žáků může být část šikanovaná v uzavřených dyádách či triádách. V těchto případech, ale i v případě vztahových a nepřímých šikan je strádání obětí pro ostatní percepčně hůř zachytitelné, takže jim ani spolužáci neprojevují empatii, která by se týkala utrpení plynoucího ze soužití se spolužáky. Nemusí se tudíž jednat o žáky, kteří by byli zároveň obětí celkového skupinového vyčlenění.

Je však vysoce pravděpodobné, že určitá část reálně a viditelně viktimizovaných žáků žádnou empatii od spolužáků nedostává a stává se i obětí dehumanizace (Bandura, 1999; Thornberg, 2015; Thornberg et al., 2013). Tyto žáky lze přiřadit k nejvíce ohroženým obětem šikany s potenciálními psychickými následky (srov. van der Kolk, 2015; Sainio et al., 2010) a s komplikovaným procesem začleňování do skupiny spolužáků (Thornberg, 2015; srov. Garandeau & Salmivalli, 2019; Huitsing et al., 2019; Kaufman et al., 2018). Samotné stmelovací kurzy a další preventivní strategie práce s třídou se v jejich případě jeví jako málo účinné (Gregus et al., 2020; Kaufman et al., 2018).

Naše analýzy na průřezových datech nedovolují určit, zda se ve výzkumném souboru mezi oběťmi bez empatie od spolužáků častěji vyskytují žáci šikanovaní dlouhodobě, jimiž se aktuálně zabývají zahraniční výzkumy. Obě skupiny – oběti bez empatie od spolužáků (ignorované a vyčleněné) a chronicky viktimizované žáky – však lze pokládat za silně ohrožené a předběžně lze u nich předpokládat i určitou míru podobnosti či překryvu (srov. Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015).

Ve skupině dlouhodobých obětí se vyskytují často **žáci s výraznými emočními problémy a s nápadnými potížemi v chování**, dále žáci, u nichž existuje podezření, že **vyrůstají v nedostatečně přijímajícím či hostilním rodinném prostředí** (Kaufman et al., 2018; srov. Wolke et al., 2009, in Gregus et al., 2020). Je vysoce pravděpodobné, že pro zmírnění viktimizace i jejích následků potřebují tito žáci – vedle systematické práce pedagogů či psychologů s celkem třídy – **také pomoc individuální** (podrobněji o této pomoci viz též příloha 6 v kap. 2.2.1 a příloha 7 v kap. 2.2.2). Tato pomoc by měla být šitá na míru jejich individuální situaci. Měla by vycházet z psychodiagnostických nálezů a cílit na jejich konkrétní problémy v prožívání a v chování, které souvisí s jejich situací ve třídě (Huitsing et al., 2019; Kaufman et al., 2018). U žáků dlouhodobě odmítaných, úzkostných a stranících se, i u žáků s problematickým rodinným prostředím, je na místě podporovat

(někdy i aranžovat) bezpečné interakce s prosociálními vrstevníky (Reijntjes et al. 2010, in Kaufman et al., 2018). Zároveň je u dlouhodobě šikanovaných žáků zapotřebí zvažovat možnost, že k jejich viktimizaci docházelo (či dochází) v rodině a do školního prostředí se tento mechanismus interakcí a emocí přenáší sekundárně.

Z hlediska efektivity pomoci je ve výše uvedených případech nezbytná určitá míra spolupráce s rodinou (Kaufman et al., 2018). V současné české legislativě však je tento (často klíčový) prvek systému školní prevence víceméně opomíjený, a proto se s ním v práci s populací školních dětí pracuje spíše jen situačně a ne vždy dostatečně (srov. Axford et al. 2015, in Kaufman et al., 2018). Někteří rodiče navíc mohou za daných okolností reagovat v rámci obran tím, že své dítě přeřadí na jinou školu. Tento postup však může být neúčinný a problém s šikanou se může opakovat v jiném prostředí. Změna třídy či školy představuje pro žáka mnohostrannou zvýšenou zátěž a přinejmenším zpočátku se v nové vrstevnické skupině zpravidla ocitá na sociometrickém chvostu (srov. Zelená, 2009).

V případě zřejmých známek psychotraumatizace je často zapotřebí doplnit běžné formy psychoterapie i terapeutickými technikami, které se zaměřují na práci s tělem. Těchto přístupů je v současnosti k dispozici celá řada. Patří k nim přístupy, aktivující prostřednictvím neokortexu subkortikální části mozku („shora dolů“) a jsou založené na všímavosti k tělu, mysli a emocím (např. kognitivní terapie založená na všímavosti). Opačným směrem působí přístupy, které primárně aktivují a postupně harmonizují sympatický nervový systém (nervus vagus; cesta „zdola nahoru“) prostřednictvím pohybových technik (např. Trauma Releasing Exercises, Bioenergetika, tanec, sborový zpěv, u dětí např. pohybové hry typu na honěnou aj.). U dalších přístupů se mohou do jisté míry uplatňovat oba mechanismy (např. Pesso Boyden psychoterapie, jóga apod.). Je vhodné hledat takový přístup, který bude vyhovovat konkrétnímu jedinci a bude pro něj zajímavý a příjemný (Levine & Klineová, 2012; van der Kolk, 2015).⁵⁴

Zvlášť velkému riziku plynoucímu z následků viktimizace čelí dlouhodobě šikanovaní žáci ve třídách, v nichž se viktimizaci ostatních žáků podařilo zmírnit (Garandeanu & Salmivalli, 2019; Huitsing et al., 2019). Tito žáci by měli být vedle výše uvedených opatření také opakovaně ujišťováni o tom, že i v jiných třídách jsou žáci jako oni a příčina této situace není na jejich straně (tamtéž). K překonání pocitů bezmocnosti je zapotřebí rozvíjet u nich různé strategie zvládání šikany. Především však potřebují silnou podporu ze strany pedagogů (a školních psychologů, poradců apod.) a dalších osobně významných osob (Garandeanu & Salmivalli, 2019).

Doporučení týkající se diagnostických nástrojů určených ke zjišťování výskytu šikany a k využití jejich nálezů v praxi se školními třídami

Autoři zabývající se problematikou chronicky viktimizovaných žáků upozorňují na nutnost revidovat kritéria hodnocení úspěšnosti intervenčních programů, protože je zřejmé,

že samotný pokles šikany neznamena pokles utrpení zbylých obětí. Velmi nízký výskyt šikany ve třídě naznačuje, že zbylým obětím se může dařit mnohem hůř než viktimizovaným žákům z více promořených kolektivů (Garandea & Salmivalli, 2019; Huising et al., 2019).

- Podle výše uvedených autorů je důležité vytvořit metody k zachycení dlouhodobých obětí šikany.

Podle našich poznatků se z diagnostického hlediska jeví jako potenciálně přínosné zařadit do nástrojů k měření šikany vedle sebeposuzovacích položek na zjišťování zkušenosti s viktimizací i otázky zjišťující empatii ke konkrétním spolužákům, kteří se ve třídě mezi ostatními necítí dobře. Tím lze odlišit podskupiny obětí s různou mírou rizik týkajících se následků viktimizace i začleňování do skupiny spolužáků. Výzkumně by bylo v této souvislosti na místě prozkoumat i procentuální hranici žáků empatizujících s obětí, jež by indikovala vyšší pravděpodobnost, že běžná intervenční opatření, prováděná na úrovni třídy, budou dostatečně účinná (viz výše i níže).

Výsledky této diplomové práce dále naznačují, že **frekvence šikanování, která je jedním z kritérií pro určování závažnosti šikany, je z hlediska volby vhodného přístupu a reparability vztahů ve třídách málo spolehlivá** (srov. Juvonen et al., 2016 in Gregus et al., 2020). Zůstává však důležitým ukazatelem potenciálně závažných následků šikany na straně oběti (Kolář, 2001; 2011; Olweus, 2010a; Sainio et al., 2010; Solberg & Olweus, 2003).

V České republice chybí evaluační studie, které by standardními výzkumnými (angl. *evidence based*) procedurami ověřovaly efektivitu postupů doporučených k vyšetřování a řešení případů šikany. Ačkoliv je tento přístup doporučovaný v širokém mezinárodním měřítku (Olweus, 2010b), není to podle Koláře (2003/2004) kvůli latentnímu charakteru šikany realizovatelné. Na základě předchozích výzkumných poznatků (kap. 3.5.1) i s přihlédnutím k výsledkům této výzkumné sondy se domníváme, že existují cesty, jak předpokládané projevy či okolnosti výzkumně zachytit.

V souladu s aktuálními zahraničními poznatky (např. Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015) i s přihlédnutím k našim výsledkům považujeme za zcela klíčové zahrnout do standardně používaných diagnostických nástrojů ke zjišťování výskytu šikany ve školních třídách také položky na měření prosociálních charakteristik, především na zastávání (srov.

Kärnä et al., 2011). Je zásadní chybou předpokládat, že sociometricky oblíbení a vlivní žáci jsou zároveň i prosociální (Kolář, 2001; 2011; Kollerová et al., 2020).

Zařazení položek na prosociální jednání lze pokládat i za určitou formu prevence. Někteří žáci, kteří skrytě empatizují s šikanovanými spolužáky, si uvědomí, že takové jednání je možné, žádoucí a případně i situačně realizovatelné.

Zjištění, kteří žáci ze třídy jsou prosociální a empatičtí, má v diagnostice i v následné intervenční práci s třídou velký význam. Zastánci šikanovaných žáků vysílají významně vyšší počet nominací týkajících se šikany i viktimizace (Schusterová, 2013). Jde pravděpodobně o žáky s rozvinutějším sociálním vnímáním a s větší citlivostí i na skrytější formy agrese. Jejich odpovědi tak lze považovat za potenciálně validnější než odpovědi průměrného žáka z dané třídy. V této souvislosti lze uvažovat i o tom, zda by při vyhodnocování diagnostických (sociometrických) dat nebylo účelné odpovědi žáků (počty jimi vyslaných nominací) posílit např. určitým koeficientem odpovídajícím standardizovanému počtu získaných nominací do role zastánce. Tímto postupem by se mohlo snížit riziko fenoménu, který popsal Kolář u tříd s rozvinutou šikanou, kdy žáci určí jako hlavního agresora šikany oběť (Kolář, 2001; 2011).

Prosociální zastánce lze považovat za věrohodné svědky dění ve třídě. Žáky, kteří empatizují s konkrétními oběťmi, lze považovat za důvěryhodné svědky šikany/viktimizace těchto konkrétních spolužáků.

Určitý pozitivní efekt jsme zaznamenali u většiny zastávajících se žáků v důsledku toho, že jsme jim při individuálním rozhovoru sdělili, že je někteří spolužáci považují za zastánce šikanovaných. V naprosté většině případů se jejich počty nominací v této roli v dalším roce zvýšily. Jejich intervence při zastavování šikany byly také účinnější, protože často začali při zastávání spolupracovat s dalšími zastánci. Tím se posiloval i jejich skupinový status a zároveň docházelo k podpoře senzitivity vůči šikaně ve třídě i u dalších spolužáků.

Na druhé straně se však od zastánců nesmí očekávat, že situaci s šikanou vyřeší. Zpravidla ji spíše zmírní a především zmírní vyčlenění šikanovaného žáka (Janošová & Pospíšilová, 2018) i riziko následků viktimizace (Sainio et al., 2010; van der Kolk, 2015). Od zastánců zároveň není na místě očekávat, že se budou zastávat za všech okolností. Z hlediska jejich osobního vývoje není žádoucí, aby se stali jakýmsi permanentními strážci pořádku. Musí mít prostor na svůj vlastní autentický život (Janošová, 2016g).

Pedagogové a školní psychologové mohou nepřímo podpořit rozvoj prosociálního jednání, zastávání i empatii (tj. prosociální skupinové normy) tím, že výskyt takového chování ve třídě pojmenují a ocení (Kärnä et al., 2011; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011, in Troop-Gordon et al., 2019), bez konkretizace takto se projevujícího žáka (Kressa, 2016). V třídních hodinách by se pedagogové a školní psychologové měli s žáky zaměřovat i na pozitivní aspekty skupinového soužití, než jsou pouze konflikty a kázeňské problémy. Žáci by v nich měli být podporováni např. k tomu, že mohou své spolužáky na něco ocenit nebo jim poděkovat, upozornit na to, co se jim společně povedlo apod. (srov. Janošová, 2011d).

Ve třídě s šikanou je vhodné využít i práci se zasedacím pořádkem. Zastánci, kteří se spolu přáteli, by měli sedět blíž sobě. Tím lze podpořit jejich spolupráci, tj. i účinnost při zastavování šikany. Měli by zároveň mít místo blízko šikanovaných žáků (Janošová & Pospíšilová, 2018).

Naopak žáci ze skupiny šikanujících by měli ve třídě v rámci zasedacího pořádku získat taková místa, aby byli co nejdál od sebe. Nejlépe taková, aby na sebe příliš neviděli a nemohli se snadno podporovat gestikou a mimikou (tamtéž).

Zastávající se žáky (případně ty, kteří s konkrétní obětí empatizují) je zároveň možné požádat o podporu těchto žáků. Z hlediska prevence dehumanizace a vyčlenění mají význam i drobné projevy, jako je přátelský způsob komunikace, přisednutí ke stolu ve školní jídelně apod. (tamtéž).

Vše uvedená opatření vyžadují průběžný monitoring z hlediska jejich efektivity i z hlediska zmírňování utrpení obětí (Huitsing et al., 2019).

10 LIMITY VÝZKUMU

Limity této výzkumné sondy se týkají způsobu oslovování respondentů, neúčasti některých z nich i některých dílčích prvků použité metodologie. Z těchto důvodů nálezy považujeme za předběžný, první vhled do zvolené problematiky:

Data byla získána na základě příležitostného výběru.

Přibližně 15 % žáků nezískalo souhlas od rodičů s účastí na výzkumu nebo nebyli při výzkumu přítomní. Lze předpokládat, že v této skupině mohlo být větší procento šikanovaných i šikanujících žáků než ve skupině žáků, kteří se výzkumu zúčastnili.

Část žáků neodpověděla na všechny sledované položky a nemohla být zařazena do užší analýzy.

Validitu dat z hlediska sociální desirability (Hrabal, 2002) mohlo snižovat uvádění křestních jmen (v případě shody jmen i první iniciály z příjmení) na první z dotazníkových nástrojů.

Část žáků nemusela uvést reálné údaje o své viktimizaci mj. i proto, že se jednalo o výzkumné, nikoliv diagnostické šetření, které by mohli považovat za osobně přínosné (srov. Huitsing et al., 2019).

Průřezový výzkumný design neumožňuje analyzovat kauzalitu sledovaných vztahů, která by mohla vnést více porozumění do mechanismu vzniku a vývoje sledovaných jevů.

Zkušenost s viktimizací byla měřena jen jednou položkou.

Pokud bychom o empatii k šikanovaným spolužákům uvažovali především jako o jedné z prerekvizit zastávání, bylo by vhodnější zkoumat afektivní empatii, která s ním je spjatá těsněji než empatie kognitivní (Caravita et al., 2009; Fredrick et al., 2020).

Zvolenými modely regresní analýzy se podařilo vysvětlit jen menší část údajů o závislé proměnné. Je zřejmé, že v získané empatii od spolužáků hrají významnou roli i další okolnosti, ať již osobnostního či kontextového rázu. Lze například předpokládat vliv příslušnosti ke konkrétní třídě, který by bylo možné zkoumat na početnějším výběrovém souboru regresním modelem se dvěma úrovněmi. V příloze 24 zmiňujeme některé silné stránky výzkumu.

11 ZÁVĚR

U žáků sedmého ročníku byl zkoumán vztah mezi nedávnou viktimizací školní šikanou a kognitivní empatií, kterou konkrétní žáci získávají od svých spolužáků. Empatie, kterou žáci svým spolužákům projevovali, se týkala jejich soužití ve třídě. Byla sledovaná také v souvislosti s pohlavím, skupinovým statutem a afektivní empatií žáků vůči druhým. Zkoumání těchto jevů má význam pro diagnostiku školní šikany a specifikaci intervenčního přístupu. Nálezy mohou být přínosné v oblasti školního poradenství a prevence i v práci pedagogů s třídami na druhém stupni ZŠ.

Přijaty byly dvě hypotézy: Frekvence viktimizace má slabě pozitivní vztah k míře empatie získané od spolužáků. Žáci s nedávnou zkušeností s viktimizací získávají také s větší pravděpodobností od spolužáků nadprůměrnou míru empatie i při souběžné kontrole faktoru pohlaví, skupinového statusu a afektivní empatie k druhým osobám.

Zamítnuty byly dvě hypotézy: Nebyl prokázán pozitivní vztah mezi afektivní empatií vůči druhým a získanou kognitivní empatií od spolužáků. Při souběžné kontrole zkušenosti s viktimizací, pohlaví a skupinového statusu měl vztah mezi prožívanou a získanou empatií u dívek předpokládaný kladný směr (na hranici statistické významnosti), zatímco u chlapců (nevýznamně) záporný. Ve vztahu mezi oběma empatiemi byl prokázán významný mezipohlavní rozdíl.

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky bylo zjištěno, že těsná nadpoloviční většina žáků s nedávnou zkušeností s šikanou má ve třídě alespoň jednoho spolužáka, který s nimi z hlediska jejich situace mezi spolužáky empatizuje. Empatie, kterou žáci získávají od svých spolužáků, významně stoupá s jejich klesajícím skupinovým statutem. Sociálně nepřilíživí žáci jsou pravděpodobněji příjemci empatie od spolužáků i při zohlednění jejich pohlaví, zkušenosti s viktimizací a prožívané empatie vůči druhým osobám. Ve srovnání s dívkami získávají více empatie od spolužáků chlapci, a to i při kontrole zkušenosti s viktimizací, skupinového statusu a afektivní empatie vůči druhým.

Z důvodu nízkého počtu častěji šikanovaných žáků lze nálezy považovat pouze za předběžnou výzkumnou sondu k problematice, která dosud nebyla zkoumána. Výsledky bude zapotřebí ověřit na početnějším výzkumném souboru, který umožní sledovat i další potenciálně relevantní faktory.

SOUHRN

Diplomová práce se zaměřuje na situaci šikanovaných žáků ve školních třídách z hlediska jejich začlenění do skupiny spolužáků. Uvedenou problematiku sledujeme prostřednictvím empatie žáků vůči jejich konkrétním šikanovaným spolužákům, která se vztahuje k jejich situaci ve třídě. Sledovány jsou i další kontrolní proměnné.

Teoretická část je koncipována do tří základních kapitol. Téma adolescence s nejvýznamnějšími vývojovými změnami, k nimž v tomto období dochází, je předmětem první kapitoly. Důraz je v ní kladen vedle rozvoje emocionality, empatie, exekutivních funkcí, morálního uvažování a prosociality především na socializaci v rámci vrstevnických skupin, včetně genderových specifik. Druhá kapitola se vztahuje k problematice školní šikany. Zaměřuje se zejména na individuální a sociální specifika jejích účastníků: žáků šikanujících, šikanovaných, přihlížejících a žáků, kteří se zastávají šikanovaných spolužáků. Poslední ze zmíněných skupin aktérů hraje důležitou roli v dalším vývoji šikany ve skupině i v prevenci před psychickými následky na straně viktimizovaných žáků (Kressa, 2016; Sainio et al., 2010). Pozornost je věnována také skupinovým faktorům, třídním normám a roli pedagogů.

Ve třetí kapitole je šikana analyzována z hlediska její progresu a postupných změn ve vrstevnické skupině, resp. školní třídě. Pokračující šikana je pojímána jako skupinový proces, který je provázený specifickými kognitivními a vztahovými změnami mezi jejími členy (Kolář, 1997; 2001; 2011; Olweus, 1993). Patří k nim nárůst obranných mechanismů morálního vyvazování, v jejichž důsledku dochází např. k ospravedlňování šikany, k obviňování oběti, k bagatelizaci agresivního jednání či újmy na straně šikanovaného (Bandura, 1999; Thornberg, 2015).

Z hlediska vztahových změn se s progresí šikany uvnitř adolescentní skupiny pojí vyčleňování. Jeho následkem přestává být šikanovaný žák skupinou vnímaný jako její plnoprávný člen a přestávají se na něj vztahovat normy třídy s pravidlem vzájemně si neubližovat (Gregus et al., 2020; Thornberg, 2015). Podle aktuálních výzkumných studií je vyčleňování klíčovým prvkem, který provází dlouhodobou šikanu (tamtéž).

K mechanismům morálního vyvazování, provázejícím progredující šikanu, patří i dehumanizace oběti (Bandura, 1999). Dochází při ní ke změnám percepce šikanovaného

žáka, který ztrácí v očích spolužáků svou hodnotu. Spolužáci přestávají být postupně vnímaví k utrpení, které mu působí (Bandura, 1999; van Noorden et al., 2014b). Jedním z ukazatelů absence dehumanizace je přítomnost empatie vůči oběti (van Noorden et al., 2014b), která naznačuje, že alespoň z hlediska prožívání některých spolužáků není žák zcela vyčleněný ze skupiny. Lze předpokládat, že ve třídách, v nichž spolužáci s obětí šikany empatizují, mohou být intervenční programy proti šikaně, realizované na úrovni tříd, účinnější než ve třídách, které se svými oběťmi neempatizují (srov. Olweus, 2013). Ve třídách, v nichž oběti od spolužáků nezískávají žádnou (nebo jen minimální) empatii, je na místě zvažovat i jiné způsoby intervence.

Zvolené téma má také přímou souvislost s diferenciacními kritérii pro počáteční a pokročilou šikanu, která jsou u nás doporučovaná M. Kolářem (2001; 2011) a Metodickým pokynem MŠMT k řešení šikany. Existence žáků empatizujících s konkrétními oběťmi implikuje mj. i existenci věrohodných svědků pro vyšetření jejich šikany. Navzdory mezinárodním doporučením (Olweus, 2010b) u nás metodika vyplývající z Kolářovy koncepce nebyla nikdy výzkumně ověřována (srov. Kolář, 2003/2004).

Výzkumná sonda využívá kombinaci vrstevnických reportů (metoda *Hádej kdo*, Coie, & Dodge, 1988) a sebeposuzovacích metod (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*, Olweus, 1986; *Prosocialness Scale for Adults*; Caprara et al., 2005). Sleduje vztahy mezi self-reportovanou nedávnou zkušeností s viktimizací, afektivní empatií vůči druhým, pohlavím a skupinovým statutem (na základě vrstevnických nominací) a kognitivní empatií, kterou žáci získávají od spolužáků. Touto cestou bylo u žáků sedmého ročníku ($n = 190$) zjištěno, že více než polovina těch, kteří uvedli svou nedávnou zkušenost s viktimizací šikanou, má ve třídě alespoň jednoho spolužáka, který s nimi s ohledem na jejich situaci mezi spolužáky empatizuje. S frekvencí viktimizace mírně stoupá i empatie, kterou šikanovaným žákům jejich spolužáci vyslali.

Další analýzy byly provedeny pomocí binární logistické regrese ($n = 184$). Prostřednictvím nedávné zkušenosti s viktimizací, skupinového statusu, pohlaví a afektivní empatie s druhými byla predikována (jakožto závislá proměnná) nadprůměrná míra vyslané empatie od spolužáků konkrétním žákům. V daném kontextu bylo zjištěno, že žáci s nedávnou zkušeností s viktimizací mají významně vyšší pravděpodobnost, že s nimi spolužáci empatizují v nadprůměrné míře. Empatii od svých spolužáků získávají s větší pravděpodobností i žáci s podprůměrným skupinovým statutem a také chlapci. Vztah mezi prožívanou empatií ke druhým a empatií získanou od spolužáků dosahuje u dívek hranice

statistické významnosti. U chlapců však má vztah mezi prožívanou a získanou empatií opačný směr. Podle zaznamenaného moderačního účinku se vztah mezi prožívanou a získanou empatií u chlapců a dívek významně liší.

Zaznamenaný pozitivní vztah mezi frekvencí viktimizace a mírou získané empatie od spolužáků je slabý, takřka bez predikčního účinku. Jeho směr nicméně naznačuje, že frekvence útoků v šikaně nemusí být spolehlivým kritériem pro určení závažnosti šikany z hlediska nápravy vztahů ve třídách. Nízká hodnota korelací souvisí i s tím, že většina šikan je percepčně nepříliš nápadných (Hamarus & Kaikkonen, 2008; Olweus, 2010a), a také s použitou metodologií, volenou za účelem snížení chyby sdíleného rozptylu (Podsakoff et al., 2003). Pokud některým obětem spolužáci nevyslali žádnou empatii, nemusí to znamenat, že jsou tito žáci i komplexně dehumanizovaní a vyčlenění. V tomto případě by bylo zapotřebí získat přesnější informace o charakteru jejich šikany. Výsledky dále naznačují, že pro závažnost šikany z hlediska reparability vztahů ve školních třídách je namísto frekvence viktimizace vhodnějším kritériem přítomnost (míra) empatie spolužáků s konkrétními oběťmi. U dívek s nízkým skupinovým statutem se jeví jako smysluplné podpořit jejich empatii s druhými v rámci prevence před vyčleněním.

Výzkumná sonda je pokusem o poskytnutí prvního vhledu do problematiky, která – podle dostupných zdrojů – nebyla v této podobě zkoumána u nás ani mimo naši republiku. Její výsledky mohou být (s určitou mírou opatrnosti) užitečné zejména ve školním poradenství a v oblasti prevence školní šikany.

K limitům výzkumu patří relativně nízký výběrový soubor respondentů a přibližně 15% neúčast oslovených žáků, ať již v důsledku neudělení rodičovského souhlasu s participací na výzkumu, anebo kvůli absenci při sběru dat. Z hlediska statistických analýz je limitující nízký počet častěji viktimizovaných žáků. Dalším limitem je příležitostný výběr a průřezový výzkumný design. Bylo by vhodné provést longitudinální výzkum na početnějším souboru. Využití víceúrovňového regresního modelu by umožnilo i souběžnou kontrolu efektu skupinových jevů, např. třídních norem.

POZNÁMKY K TEXTU

- ¹ Při určité míře inteligence zvládají dospívající řešit různé sylogismy (Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004), uvažovat o symbolicky vyjádřených matematických vztazích (Vágnerová, 2012) nebo včetně člensky rozebrat bezsmyslné věty typu: *Nemulivý petál kroužně pátorá v kluvinou hounivu.* (Janošová, 2016a, 101) Formálně logické myšlení otevírá nové možnosti porozumění vědeckým principům a umožňuje kritické revidování vlastních i cizích úsudků (Langmeier & Krejčířová, 2018).
- ² Kvalitativní studie u klinické adolescentní populace (Levant, 1992) v souvislosti s těmito sociálními tlaky hovoří o **normativní mužské alexitymii**, v jejímž důsledku část mužů nedává najevo a často ani vědomě neprožívá emoce, které nejsou považované za typicky mužské (např. soucit, zájem o druhé apod.).
- ³ Trajektorie nárůstu prosociality má určitou variabilitu v závislosti na celkovém kontextu: např. prosocialita vůči cizincům nejvíce stoupá mezi 13-16 lety (Carlo, Padilla-Walker, & Nielson, 2015), zatímco pomáhání druhým v 15-18 letech (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005).
- ⁴ **Mezi morálními emocemi a prosocialitou** byly u dospívajících zaznamenány obousměrné vztahy. Morální emoce u dospívajících predikují následné prosociální jednání. U dívek navíc předchozí prosociální chování predikuje i pozdější rozvoj empatických rysů. Mezi kognitivní empatií a prosociálním chováním byl zachycený nepřímý vztah, který byl zprostředkovaný afektivní empatií (van der Graaff et al., 2018). To naznačuje, že podporou morálních emocí lze u dospívajících pravděpodobně zvýšit jejich pozdější prosocialitu.
- U českých žáků sedmých tříd byl zaznamenán také významný, byť nepříliš silný vztah mezi afektivní složkou empatie a osobností. Jednalo se zejména o korelace empatie s otevřeností ($r = 0,34$) a s přívětivostí ($r = 0,29$) (Janošová, Kollerová, & Soukup, 2018). Carlo, Okun, Knight a de Guzman (2005) zaznamenali u adolescentní populace vztah mezi přívětivostí a dobrovolnictvím.
- ⁵ Diferencovanější koncept individuálního procesu nabízí Josselsonová (1980; in Vágnerová, 2012). Podle ní se odehrává ve čtyřech fázích: (1) *Diferenciace*, hlubší uvědomění sebe jako odlišného jedince od ostatních. (2) *Experimentace* s různými možnostmi identity (srov. též Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan, 2004). (3) Postupná *stabilizace* v intrapsychickém smyslu i ve smyslu interpersonálním. (4) *Psychické osamostatnění*, které nastává na konci adolescence nebo v mladé dospělosti. Znamená ustanovení určité podoby vlastní identity.
- ⁶ Morální dilemata, na jejichž základě Kohlberg formuloval svou morálně vývojovou teorii, bývají často používána i v současných výzkumech. Při řešení morálních dilemat ve výzkumu Nucci a Turiela (2009) čtrnáctiletí účastníci více protěžovali oproti osmiletým a sedmnáctiletým hlavního protagonistu příběhu. Čtrnáctiletí zároveň analyzovali morální dilema v širším situačním kontextu a častěji poukazovali na ambivalenci situace. Malti a Buchmann (2010) zjistili pomocí morálních dilemat u 15-21leté populace vyšší morální motivaci u dívek, ale nezachytili u tohoto souboru žádné rozdíly z hlediska věku.
- ⁷ „...enduring beliefs that a specific mode of conduct is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct...” (Vlastní překlad).
- ⁸ Díky sociálním sítím může současná generace teenagerů potřebu skupinové sounáležitosti a identity naplňovat i příslušností k různým zájmovým a jiným skupinám existujícím ve virtuálním prostředí (Upton, 2011).
- ⁹ V souhrnném vrstevnickém hodnocení přibližně 400 českých šestáků bylo pomocí EFA zjištěno, že **nejvíce prosociální žáci obvykle nebývají zároveň sociometrickými hvězdami** (Janošová, 2011a). Ve výzkumu Rodkina a jeho kolegů (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2006) odpovídal charakter některých dospívajících s vysokým skupinovým statutem představám morálně pozitivního vzoru (angl. *cool models*). Jiní dospívající s vysokým skupinovým postavením se však projevovali agresivně a mocensky

(angl. *tough models*). Tyto poznatky do jisté míry vysvětlují vznik a trvání šikany uvnitř školních tříd druhého stupně.

- ¹⁰ Méně časté jsou i tradiční genderově segregované skautské skupiny, letní tábory tohoto druhu jsou spíše výjimkou. Izosexuální separační tendence jsou potlačovány také různými stmelovacími a dalšími preventivními školními programy. Význam těchto pedagogických intervencí je nesporný a pravděpodobně převažuje nad ztrátami. Je však asi na místě přijmout jako fakt, že tento trend nejspíš přináší i určité ztráty.
- ¹¹ V důsledku genderového společenského očekávání nemají chlapci příliš množství jak si navzájem fyzicky vyjádřit přátelskou náklonnost. I to je pravděpodobně jedním z důvodů jejich častého škádlení a vzájemných fyzických potyček (angl. *rough and tumble play*; Humpreys, & Smith, 1987, in Beal, 1994). Jedná-li se o projev přátelství, nebývají tyto projevy provázeny agresí (Janošová, 2011b; podrobněji Kolář, 2009).
- ¹² Ačkoliv je pro dyadické interakce charakteristická poměrně vysoká míra symetrie (Janošová, 2016d; Langmeier & Krejčířová, 2018), neplatí to vždy. Vzhledem k vysoké potřebě přátelství někteří dospívající strpí i vysokou míru dominance či verbální agrese (poroučivost, ponižování apod.), aby o své „přátelství“ nepřišli (Janošová, 2011b; srov. Vágnerová, 2012; Zelená, 2009). V těchto případech se může jednat o dyadickou formu šikany, která uniká vyšetřování, protože není nikdo, kdo by o ní referoval. Oběti se v důsledku obranných mechanismů zpravidla nepovažují za oběti a další svědci zde často chybí (Janošová, 2016d; srov. Olweus, 2010a).
- ¹³ Od 90. let 20. stol. je u nás zaznamenáván společenský trend sblížení obsahů mužské a ženské role (Plaňava, 1998). U žen dochází k přejímání charakteristik a kompetencí, které byly předchozími generacemi považovány za typicky mužské, a tento trend do jisté míry probíhá *vice versa* i u mužů (Janošová, 2008a). Uvedené společenské posuny se odrážejí také ve výchově dívek a chlapců, která probíhá v různé míře tradičních a egalitářských genderových představ. Oba přístupy se zároveň v rodinách různě mísí a mění se i v kontextu jednotlivých výchovných situací (Janošová, 2016b). Rozmanitě explicitní i implicitní genderové představy žáků, žákyň i pedagogů/pedagožek, s nimiž přicházejí do školy, pak hrají svou roli i ve skupinové dynamice jednotlivých školních tříd:
- V jedné šesté třídě se dívky chovaly s neobvyklou bezohledností a agresivitou vůči chlapecké části třídy. Skupina chlapců se kvůli tomu obrátila na třídní učitelku, která jim však sdělila, ať se brání, „*vždyť jsou přece chlapci*“. Tato rada však spíše prohloubila bezradnost chlapců, protože byla v rozporu s jejich chlapeckou zásadou, že „*holky se přece nebijí*“ (tamtéž).
- ¹⁴ Dalším nejbližším příbuzným pojmem pro daný skupinový jev je výraz *mobbing* (z anglického *to mob*), který lze přeložit jako utlačování, urážení, napadání. V 60. letech byl tento termín používán i ve vztahu ke školní šikaně P. Heinemannem (Cakirpaloglu et al., 2016). Původně byla takto pojmenovaná určitá forma teritoriálního chování zvířat (Říčan, 1995) a právě kvůli této etologické významové konotaci od tohoto pojmu ve svých prvních textech o šikaně mezi školními dětmi Olweus upustil (Olweus, 2013). V pozdějších výzkumech se výraz „šikana“ ustálil zejména pro oblast školní (dětské a adolescentní) šikany, zatímco termín „mobbing“ je u nás a v mnoha dalších zemích preferovaný v souvislosti s šikanou na pracovišti, zejména mezi zaměstnanci na odlišných hierarchických pozicích (Cakirpaloglu et al., 2016).
- ¹⁵ To, že agresivní jednání může mít i podobu lhostejné bezohlednosti vůči oběti, je důležitým indikátorem pro diagnostiku šikany. Velká část šikanujících žáků není k šikaně primárně motivovaná touhou ublížit oběti, ale potřebou získat ve skupině moc. Agrese vůči spolužákovi, např. formou posměšných přezdívek, může sloužit jen jako instrumentální prostředek k vyvolání respektu a získání moci ve vrstevnické skupině. Trýzeň oběti nemusí být pro agresora podstatná, případně ji ani nemusí příliš registrovat (viz kap. 3.2).

- ¹⁶ Existují případy šikany, u kterých podmínka opakovanosti útoků neplatí. U **kyberšikany** nahrazuje podmínku opakovanosti trvalost zveřejněných ponižujících elektronických obsahů. Vědomí neustálé přístupnosti těchto materiálů veřejnosti způsobuje kyberoběti dlouhotrvající trýzeň (Šmahaj, 2013).
- Podle Koláře (2001; 2005a; 2011) je z kritéria opakovanosti vyňat také incident **náhlého skupinového lynče**. I zde se vychází z perspektivy oběti, v jejímž případě takto extrémní násilí představuje výrazné riziko psychické újmy, i když se jedná o jednorázovou zkušenost.
- ¹⁷ Někteří autoři pro diagnostiku šikany stanovují i další podmínky. U nás je např. podle Koláře (2005a) jedním z charakteristik šikany také **přítomnost** psychických **následků** a obran, k nimž v důsledku šikany dochází **u obětí** (úzkostné a depresivní stavy, vyhýbavost apod.).
- ¹⁸ Mezi 11-16letými žáky bylo v roce 2010 zaznamenáno 7 % obětí kyberšikany. V roce 2014 došlo k nárůstu na 12 % (UNESCO, 2019). Kyberšikana v současnosti představuje přibližně třetinu všech útoků, které jsou přiřazovány k šikaně (Smith, 2013; Šmahaj, 2013).
- ¹⁹ Za zamyšlení stojí rozdílnosti spojené s používáním různorodé metodiky k měření prevalence šikany. Roli hraje např. již zmíněná nemožnost porovnat nálezy z různých šetření a také riziko paměťového zkreslení v souvislosti s dlouhým sledovaným úsekem (Bovaird, 2010; srov. Letý, 2010). Mimo to je otázkou, zda ve výzkumu Havlínové a Koláře (2001) byla vzhledem k dlouhému sledovanému období a absenci sledování frekvence incidentů dodržena základní kritéria šikany. K pozitivům závažných nálezů Havlínové a Koláře patří, že se po jejich zveřejnění společnost více zaměřila na problém školní šikany. Na druhou stranu však u rodičů žáků vyvolaly velkou míru obav, nedůvěru ve školní systém i v pedagogické kompetence učitelů (Janošová et al., 2014; Janošová, 2016e). Diskutabilní z hlediska společenského přínosu jsou i v tom, že odrazují studenty učitelství od nástupu do školní praxe. U vyučujících ve školách také poklesla důvěra v práci vědců a výzkumníků, protože jejich zkušenosti se školní šikanou neodpovídají uvedeným nálezům (Vacek, 2011). O podobných medializačních dopadech v Norsku se zmiňuje i Olweus (2013), podle nějž vyvolává nadnesený mediální obraz kyberšikany u rodičů, učitelů i žáků pocity bezmocnosti.
- ²⁰ Šikana a vyčleňování žáků se speciálně vzdělávacími potřebami bývá někdy obtížně řešitelná. To se týká především žáků s mentálním postižením a dalších závažných zdravotních postižení. Z hlediska dětí imigrantů hraje určitou protektivní roli vyšší SES těchto rodin v zemích, z nichž se přistěhovali. Oproti nim bývá větší problém se začleňováním (resp. s vyčleňováním a šikanou) u žáků, kteří jsou rodiči celkově zanedbávaní. Jde o žáky, kterým chybí základní sociální dovednosti a návyky (včetně hygienických), školní znalosti i motivace k učení, kteří nemívají školní pomůcky a kvůli finančnímu omezení se neúčastní mimoškolních akcí. Učitelé v jejich případě obvykle kontaktují OSPOD, pomoc těmto žákům však ze strany uvedeného orgánu mívá značnou prodlevu a často je nedostatečná (Janošová, 2019a; Janošová, 2019b; Vágnerová, 2005).
- ²¹ Z těchto důvodů se šikanovaným žákům někdy doporučuje, aby při napadení reagovali klidně a sebevědomě, neutrálními, lhostejnými komentáři bez provokací, a tím šikanující žáky vyvedli z konceptu a změnili tak jejich agresivní záměr (Shapiro, Baumeister, & Kessler, 1991, in Sokol et al., 2015).
- ²² Většina autorů koncepcí šikany ze 70.- 90. let 20. století vycházela především z chlapeckých fyzických forem šikany. Role asistentů a podporovatelů, schvalujících šikanu, jsou u dívčích šikan, u méně nápadných šikan starších žáků i u šikan žáků z výběrových základních škol a víceletých gymnázií hůře rozpoznatelné. U některých šikan založených na ignorování a izolaci obětí tyto kategorie splývají, nemusí být nezachytitelné, případně mohou zcela chybět.
- ²³ Jak šikanující, tak i šikanovaní žáci vnímají pasivitu přihlížejících jako tichý souhlas s děním ve třídě. Proto se mezinárodní programy prevence – KiVa apod. (a mnohé české selektivní kurzy proti šikaně) zaměřují na změnu chování pasivních svědků. Nejmenším projevem nesouhlasu a nepodporováním šikany je odchod z místa, kde šikana probíhá. Většina úspěšně šikanujících žáků (angl. *happy victimizers*, kap. 2.2.1) je proaktivně agresivních a jejich motivem je snaha získat určité výhody ve skupině. Aby

šikanování mělo efekt, musí mít publikum. Odchod „z hlediště“ tuto podmínku narušuje, a tím může napomoci oslabit šikanu (Janošová & Pospíšilová, 2018; Kárná et al., 2011).

- ²⁴ „*Self-efficacy is the belief in one's capacity to successfully organize and execute a particular action required to produce a desired outcome.*“ (Vlastní překlad.)
- ²⁵ Dívky mají i větší zájem angažovat se v preventivních peer programech. Mají v nich 80% zastoupení (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003). V důsledku tohoto genderového nepoměru však lze předpokládat, že část šikanovaných chlapců, jichž je přinejmenším stejný počet jako šikanovaných dívek, se na vyškolené spolužačky nebude chtít obracet.
- ²⁶ Výpočtem vnitrotřídního koeficientu (ICC) jsme na souboru českých sedmáků ($n = 645$), získaných náhodným výběrem, zjišťovali, do jaké míry jsou šikana, viktimizace a zastávání závislé na příslušnosti ke konkrétní školní třídě. Tato příslušnost vysvětlovala přibližně pětinu celkového rozptylu výskytu šikanování, třetinu viktimizace a polovinu zastávání (Kollerová, Pospíšilová, & Janošová, 2020). Systematickou prací s kolektivem třídy lze tedy pravděpodobně relativně hůř ovlivnit výskyt agrese a počátečních forem šikanování. Poměrně významně však je možné ve školním prostředí ovlivnit to, zda se žáci pokusí šikanu zastavovat a zastávat se obětí. Počet zastánců je ve třídách velmi variabilní, ale zdá se, že se začínají častěji vyskytovat třídy, v nichž je do této role nominovaná většina spolužáků. V těchto třídách lze předpokládat přítomnost určitých sanačních mechanismů, díky nimž se prvotní náznaky šikany nerozvinou do pokročilejších fází. Výzkum těchto skupinových mechanismů je v širším měřítku záležitostí teprve posledních let (Thornberg et al., 2017; srov. Vacek, 2011).
- ²⁷ Vrstevnické normy jsou dynamické a mohou se měnit i během školního roku. S tím, jak členové skupiny získávají zkušenost, které chování je přijímané a které ne, se normy stávají postupně čím dál stabilnější (Gasser, Grütter, & Torchetti, 2018).
- ²⁸ Pokud ve třídě probíhají různé preventivní aktivity s jinými odborníky, měli by je učitelé osobně podpořit a posílit tímto směrem motivaci žáků (Flerx et al., 2009, in Smith-Adcock, et al., 2019). Sami učitelé se do různých preventivních programů zapojují ochotněji, mají-li důvěru v jejich efektivitu (Haataja, Ahtola, Poskiparta, & Salmivalli, 2015). Málo motivovaní jsou naopak učitelé, kteří jsou ohrožení profesním vyhořením (Swift et al., 2017).
- ²⁹ **Učitelé mohou nevědomě napomáhat rozvoji šikany i tím, že nezakročí při zaznamenání nepříjemných verbálních poznámek žáků na účet některých spolužáků.** Jsou-li jejich svědky, měli by popsat, co se právě odehrálo, a nevhodné jednání vlídně, ale jasně odmítnout jako nesprávné a neakceptovatelné (Janošová, 2016f; Janošová & Pospíšilová, 2018). Je třeba počítat i s tím, že určité postupy nemusí být u některých incidentů efektivní. Některé pedagogické zákroky mohou situaci mezi žáky ještě zhoršit (Athanasiaides & Deliyanni-Kouimtzi, 2010). Z těchto důvodů je na místě při řešení jednotlivých případů disponovat – v souladu s Kellyho rozvíjejícími konstrukty (Helus, 2015) – rozmanitými explicitními i (z pohledu žáků) implicitními pedagogickými opatřeními.
- ³⁰ Zajímavé podněty přineslo Vackovo kvalitativní šetření (Vacek, 2011), které provedl u 53 expertních učitelů základních škol. Naprostá většina z nich uvedla, že má zkušenost s třídami, v nichž se podle jejich odhadu s 90% pravděpodobností nevyskytuje šikana. Společným protektivním prvkem těchto tříd je podle nich jejich třídní učitel s autentickým zájmem o žáky i o třídu jako celek. Jeho pedagogická práce mu přináší uspokojení, s žáky má vybudovaný vzájemně důvěryhodný vztah a disponuje dobrými diagnostickými schopnostmi. Mezi dalšími klíčovými faktory uváděli stanovení srozumitelných třídních pravidel chování víceméně ze strany učitele k žákům. Roli podle nich však překvapivě nehrálo to, zda má tento učitel specializovanou pedagogickou průpravu zaměřenou na oblast šikany či na řízení třídy. Prvky přímé demokracie (školní parlament) ani další samostatné aktivity žáků (vydávání školního časopisu apod.), které mnoho škol za účelem zkvalitnění školního klimatu zavádí, podle nich z hlediska výskytu šikany nehrály žádnou roli (tamtéž).
- ³¹ „*After all, he is rather miserable and valueless, he almost deserves a beating.*“ (Vlastní překlad.)

- ³² „It is obvious to everyone that he is good for nothing.“ (Vlastní překlad.)
- ³³ Proměnu skupinové identity autor opírá o teorii kognitivní disonance: Vlivem manipulace ze strany agresorů dojde ke změně chování (tj. ke spoluúčasti na šikaně) a následně k jeho racionalizaci. Tím se nepříjemné emoce z agrese oslabí, případně se změní v pozitivní (Kolář, 1997). Stejný princip jako u kognitivní disonance najdeme i u níže uvedeného konceptu morálního vyvazování (kap. 3.3).
- ³⁴ Agresivně jednající jedinci zpočátku používají mírné formy agrese a prožívají přitom mírný intrapsychický diskomfort. Opakování morálně nesprávného jednání však umlčuje jejich výčitky a zvyšuje bezohlednost. Autocenzura se postupně oslabí tak, že jedinec jedná způsobem, který se mu dříve přičil. Nehumánní praktiky začíná bezmyšlenkovitě rutinizovat. Tyto opakované interakce mezi morálním myšlením, morálním prožíváním a jednáním vedou k postupným osobnostním změnám, jichž si lidé zpravidla nejsou vědomi (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005; van Noorden, Haselager, Cillessen, & Bukowski, 2014b).
- Cirkulární vztah mezi morálním jednáním a morálním uvažováním v Bandurově pojetí však předpokládá také opačný, pozitivní směr působení. **Zkušenost s vlastním prosociálním či morálně kladným chováním vede k postupnému prohlubování morálního citění** (Menesini, Sanchez et al., 2003).
- ³⁵ Hymelová se spoluautorkami (2005) operacionalizovaly čtyři základní kategorie morálního vyvazování a ověřovaly tento koncept čtyřfaktorovou strukturou v kontextu školní šikany u žáků 8.-10. ročníků. Bandurou popsané čtyři kategorie potvrzeny nebyly, exploratorní analýza extrahovala do jediného společného faktoru.
- ³⁶ Některé výzkumy se zaměřily na vztah mezi šikanováním a jednotlivými mechanismy. Našly např. souvislost mezi šikanováním druhých a kognitivním přerámováním, obviňováním i dehumanizací oběti (Hymel et al., 2005; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012).
- ³⁷ Uvažování o druhých dehumanizujícím způsobem je provázeno sníženou činností mediálního prefrontálního kortexu, který se aktivuje při atribuci mentálních stavů druhým lidem (Harris & Fiske, 2006; 2009, in van Noorden et al., 2014b), tedy i při psychických procesech vztahujících se ke kognitivní empatii.
- ³⁸ V loajalitě jednotlivců s šikanou však může hrát roli i *očekávání sociální odměny* zlepšením pozice ve skupině (Brechtwald & Prinstein, 2011).
- ³⁹ Wolke, Woods a Samara (2009, in Gregus et al., 2020) zachytili u šikan trvajících déle než dva roky několik rizikových faktorů: (1) šikanování přímými formami agrese (zejména v případě dívek); (2) nedostatečné přijetí a naopak odmítání oběti ze strany vrstevníků; (3) třída se silně hierarchizovanou vztahovou strukturou (absence egalitářských norem); (4) výskyt emočních problémů u šikanovaného žáka.
- ⁴⁰ Kolář šikanu zároveň pojímá – spolu s jinými autory – i z psychodynamického hlediska (Kolář, 1997; 2011; též např. Waddell, 2002; White, 2004) a v šikanování druhých nachází analogii se závislým chováním (Kolář, 2011).
- ⁴¹ Psychické formy ubližování, jako jsou pomluvy, ponižující komentáře, vyčleňování a ignorování, však obětem způsobují stejné utrpení jako fyzické útoky (Eisenberger, Lieberman, & Williams, 2003). I přes absenci fyzické agrese je tedy vyčleněný žák ohrožený z hlediska psychického zdraví podobně jako žák vystavený fyzické agresi.
- ⁴² Učitelé poukazují na skutečnost, že v případě vyčleněných, odmítaných a izolovaných žáků, s nimiž spolužáci omezují kontakt, nelze použít Kolářem navržený postup řešení šikany (Kolář, 1997; 2001; 2011), protože „není co vyšetřovat“ a není možné postihovat žáky za to, že s někým ve třídě odmítají komunikovat (Janošová, 2011d; 2016i). Také realizátoři selektivních intervenčních programů ve třídách

jsou v těchto případech a u většiny dívčích šikan nuceni hledat vlastní přístupy k řešení konkrétních incidentů. (Podrobněji viz příloha 16.)

- ⁴³ KiVa je akronymem dvou slov, která znamenají „proti šikaně“. Samotný výraz „kiva“ znamená ve finštině „milý“ či „ohleduplný“ (angl. *nice*) (Hutchings & Clarkson, 2015, 51).
- ⁴⁴ ...‘*an emergent group-level property arising from the interactive, coordinative, and synergistic group dynamics*’. (Vlastní překlad.)
- ⁴⁵ Tvorba dvoupoložkové škály kognitivní empatie vůči konkrétním obětem šikany byla původně inspirovaná jednou z položek určených ke zjišťování ohrožených a viktimizovaných spolužáků v dotazníku B-3 (Braun, 1998): „*Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný*“. Uvedená položka by však vyžadovala doplnění důvodu nespokojenosti žáka, protože kromě šikany a různých příkoří mezi spolužáky implikuje i různé další příčiny nespokojenosti.
- Z hlediska našeho výzkumného cíle by bylo vhodnější vytvořit položky zachycující afektivní empatii vůči spolužákům, která se zastáváním šikanovaných spolužáků souvisí těsněji (Caravita et al., 2009; Fredrick et al., 2020). Jejich konstrukce je však komplikovanější formulačně i z hlediska srozumitelnosti. Mohlo by jít např. o položku: „*Koho ve třídě je ti často líto, když vidíš, jak s ním ostatní jednají?*“
- ⁴⁶ Níže je uvedeno původní znění čtyř položek k měření empatických emocí k druhým, použité Giuntou a jejími spolupracovníky (2010) a následně Janošovou a jejími spolupracovníky (2018): „*I am empathic with those who are in need*“; „*I easily put myself in the shoes of those who are in discomfort*“; „*I immediately sense my friends' discomfort even when it is not directly communicated to me*“; „*I intensely feel what others feel*“; in Caprara et al., 2005; překlad L. Kollerová).
- ⁴⁷ K základním analýzám jsme se snažili využít veškerá validní data s ohledem na to, že jde o data tzv. drahá. Kvůli validnosti výzkumu jsme se snažili získat ke spolupráci maximální počet žáků ze tříd, jejichž učitelé (a před nimi jejich ředitelé) souhlasili se spoluprací. U žáků šlo také o získání ochoty jejich rodičů, vyjádřené podepsaným informovaným souhlasem.
- ⁴⁸ U jednopoložkové ordinální proměnné byla zaznamenána šikmost v hodnotě 2,4 a špičatost v hodnotě 5,6. U dvoupoložkové proměnné pro získanou empatii od spolužáků byla vypočítána šikmost 3,4 a špičatost 11,3. U čtyřpoložkové proměnné pro skupinový status byla zjištěna šikmost v hodnotě 1,3 a špičatost 2,0. Podíly těchto hodnot jejich standardními chybami (u šikmosti v hodnotě 0,18 a u špičatosti v hodnotě 0,35) několikanásobně přesahují doporučovanou hodnotu 1,96 (Rabušic et al., 2019).
- ⁴⁹ V případě této proměnné je dichotomizace nutná i proto, že jde o pořadovou proměnnou (Rabušic et al., 2019). Je však na místě zmínit, že zvolené kritérium neodpovídá doporučení Solbergové a Olweuse (2003), stanovenému na základě signifikantního nárůstu psychických následků viktimizace. Bližší se nicméně kritériu některých současných mezinárodních metodik, např. metodice Global School-Based Student Health Survey (GSHS), podle níž jsou mezi oběti zahrnovaní žáci, kteří byli viktimizováni alespoň 1-2krát za poslední měsíc (UNESCO, 2019).
- ⁵⁰ Kontrolně provedené výsledky regresního modelu při vynechání regresoru *afektivní empatie* naznačují, že v případě chlapců nabývá snižující se šance na nadprůměrnou empatii při zvyšující se afektivní empatii ke druhým nevýznamných hodnot. V případě převrácení kódů u pohlaví ve stejném výpočtu však zůstává pro dívky zachovaný obdobný trend k významnosti, jaký jsme zaznamenali v celkovém modelu. Podobné výsledky jsme zaznamenali také v kontrolních regresních modelech při zařazení pouze chlapeckého či naopak dívčího podsouboru.
- ⁵¹ Z hlediska výzkumu by jejich identifikace byla možná pouze přímým pozorováním. (Dotazovat se na šikanované žáky vrstevnickými reporty by hlediska validity výzkumných nálezů nebylo optimální, protože by byl vztah mezi oběma konstrukty, získanými vrstevnickými nominacemi, uměle zesílený chybou sdíleného rozptylu; Solberg & Olweus 2003).

- ⁵² Také výše uvedený výzkum Sainiové a jejích spolupracovníků (2010) zjišťoval oba sledované jevy (viktimizaci i existenci zastánce) na základě sebeuposouzení. I to může být jedním z důvodů zachyceného těsnějšího vztahu uvedených proměnných v jejich výzkumu oproti našim nálezům.
- ⁵³ Je třeba doplnit, že afektivní a kognitivní empatie nejsou stejné konstrukty a vyžadují poněkud jiné schopnosti jedince. Myšlenka případného vlivu reciprocity mezi afektivní empatií k druhým a získanou kognitivní empatií od druhých je založena na představě obecnějšího působení těchto sociálních kompetencí.
- ⁵⁴ Mezi symptomy, jimiž se u dětí projevuje psychotrauma, lze zařadit zejména nadměrnou míru strachu a úzkosti, které spouští i nevýznamné podněty a nelze je snadno zmírnit. Dále může jít o impulzivitu, napětí a neklid, které od jejich počátků vzniku provází i úzkostné ladění. (Tím se liší od ADHD.) S psychotraumatem se pojí také pocity viny, studu, deprese, bezmoci a beznaděje. Často se projevuje disociacemi, tedy ztrátou či útlumem vědomého kontaktu s tělesnými vjemy, emocemi či s okolím, ale také různými psychosomatickými potížemi aj. (Levine & Klineová, 2012; van der Kolk, 2015).

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Abrams, D., Rutland, A., & Cameron, L. (2003). The development of subjective group dynamics: Children's judgments of normative and deviant ingroup and outgroup individuals. *Child Development, 74*(6), 1840–1856.
- Adamík Šimegová, M. (2011). Výskum psychologických aspektov šikanovania u žiakov základných škôl. In M. Adamík Šimegová & B. Kováčová (Eds.), *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole* (7–20). Trnava: Pedagogická fakulta, TU.
- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 71–76.
- Allen, K. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator, 34*(1), 1–15.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27–51.
- APA (2002). *Developing adolescents. A reference for professionals*. Washington, DC: APA.
- Archer, S., L. (2008). Identity and interventions: An introduction. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 8*, 89–94.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E., A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*(1), 59–73.
- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in Schools, 47*(4), 328–341.
- Bacchini, D., Affuso, G., & De Angelis, G. (2013). Moral and non-moral attribution in adolescence: Environmental and behavioural correlates. *European Journal of Developmental Psychology, 10*(2), 221–238.
- Balharová, J. (2005). Pohlavní vývoj současné dětské generace. In P. Macek, & J. Dalajka (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (234–245). Brno: FSS MU.
- Balharová, J. & Kukla, L. (2004). Pohlavní vývoj dětí. In V. Smékal, L. Lacinová, & L. Kukla (Eds.), *Dítě na prahu dospívání* (35–53). Brno: Barrister & Principal.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193–209.

- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior, 37*(2), 107–120.
- Bardach, L., Graf, D., Yanagida, T., Kollmayer, M., Spiel, C., & Lüftenegger, M. (2019). Gendered pathways to bullying perpetration via social achievement goals—mediating effects of sense of belonging and non-inclusive group norms. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1660883>
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development, 84*(1), 375–390.
- Baumgartner, F., Karaffová, E., & Mžyková, K. (2014). Emočná regulácia vo vzťahu k agresívnemu správaniu v škole. In M., Blatný, M., Jelínek, P., Květon, V. Nielsen, & D. Vobořil (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2013* (24–28). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and girls: The development of gender roles*. University of Massachusetts: McGraw-Hill.
- Bia, M., Ko, A., & Bosacki, S. (2017). Advanced theory of mind in adolescence: Do age, gender and friendship style play a role? *Journal of Adolescence, 56*, 145–156.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, & K. M. J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117–127.
- Björkqvist, K., Österman, & K., Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior, 20*, 27–33.
- Blakemore, S., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(3-4), 269–312.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Blatný, M. & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Blume, L. B., & Zembler, M. J. (2007). *Middle childhood to middle adolescence. Development from age 8 to 18*. NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Bollmer, J. M., Harris, M. J., & Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality, 40*(5), 803–828.

- Bovaird, J. A. (2010). Scales and surveys. Some problems with measuring bullying behavior. In S. H., Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (277–292). New York: Routledge.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166–179.
- Braun, R. (1998). *Dotazník B-3: Příručka*. Praha: Audendo.
- Burke, M., T. Hackney, H., Hudson, P., & Miranti, J. et al. (1999). Spirituality, religion, and CACREP curriculum standards. *Journal of Counseling and Development*, 7(3), 251–258.
- Buss, A. H., & Perry, M. P. (1992). The Aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 425–459.
- Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot. 2. Doplněné a přepracované vydání*. Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Cakirpaloglu P., Šmahaj, J., Dobešová, Cakirpaloglu, S., & Zielina, M. (2016). *Šikana na pracovišti v České republice. Teorie, výzkum a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Cakirpaloglu, P., Šmahaj, J., Dobešová Cakirpaloglu, S., Zielina, M., & Slaviček, O. (2019). Šikana na pracovišti: modely empirického odhadu výskytu a psychologických problémů viktimizace na vzorku pracujících v České republice. *Československá psychologie*, 63(2), 136–149.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 77–89.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289–1303.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 201–216.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163.

- Carlo, G., Okun, M. A., Knight, G. P., & de Guzman, M. R. T. (2005). The interplay of traits and motives on volunteering: Agreeableness, extraversion and prosocial value motivation. *Personality and Individual Differences*, *38*, 1293–1305.
- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, *51*(12), 1771–1777.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Science*, *9*, 104–110.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, *56*, 453–484.
- Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 102–105.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, *59*, 815–829.
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. In S. H. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (265–276). New York: Routledge.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In Currie C. et al. (Eds.), *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey* (133–144). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74–101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710–722.
- Crocetti, E., Erentaite, R., & Žukauskiene, R. (2014). Identity styles, positive youth development, and civic engagement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(11), 1818–1828.
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., & Branje, S. (2016). The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. *European Journal of Personality*, *30*, 594–607.
- Csikzentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Robers, C., ... Barnekow, W. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (191–199). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Čerešník, M., Tomšík, R., Dolejš, M., & Suchá, J. (2018). Impulzivita ako prediktor rizikového správania adolescentov. *Československá psychologie*, 62(5), 503–512.
- Čírtková, L. (2006). *Policejní psychologie*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Čírtková, L. (2014). *Viktimologie pro forenzní praxi*. Praha: Portál.
- Dake, J. A., Price, J. H. & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173–180.
- Damon, W., & Gregory, A. (1997). The youth charter: Towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), 117–131.
- Davies, B. (2011). Bullies as guardians of the moral order: Re-thinking the origins of bullying in schools. *Children & Society*, 25, 278–286.
- Dědová, M. (2010). *Hodnoty a prežívanie zmyslu života u agresorov šikanovania*. Trnava: Filozofická fakulta TU.
- Dědová, M. (2011). Osobnostné faktory Big Five u obetí šikanovania. In M. Adamík Šimegová, & B. Kováčová (Eds.), *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole* (145–152). Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Dědová, M., & Jánošíková, E. (2011). Agresori vs. obeť šikanovania – podobnosti a rozdiely v preferovaných hodnotách. In M. Bratská (Ed.), *Cesty k múdrosti. Psychologické dni 2011* (145–150). Bratislava: Stimul.
- Dellasega, C. & Nixon, C. (2003). *Girl wars. 12 strategies that will end female bullying*. New York: Simon & Schuster.
- Dennis, T. A. (2010). Neuropsychological markers for child emotion regulation from the perspective of emotion-cognition integration: Current directions and future challenges. *Developmental Neuropsychology*, 35, 212–230.
- Devries, K., Knight, L., Petzold, M., Merrill, K., Maxwell, K., Williams, A., ... Abrahams, N. (2018). Who perpetrates violence against children? A systematic analysis of age-specific and sex-specific data. *BMJ Paediatric Open*, 2(1).
- Dodge, K. A., & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.

- Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., & Cakirpaloglu, P. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Dolejš, M., Suchá, J., Skopal, O., & Vavrysová, L. (2016). *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggressive Behavior, 44*(1), 29–39.
- Doubrava, L. (2009). Když si děti pomáhají samy. *Učitelské noviny, 112*(28), 12–13.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science, 13*, 331–338.
- Dumská, T. (2014). *Šikana v pojetí starších adolescentů*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Husitská teologická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.
- Eagly, A. H. & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*, 283–308.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*, 30–44.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science, 302*(5643), 290–292.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence, 15*, 235–260.
- Ellis, W. & Zarbatany, L. (2017). Understanding processes of peer clique influence in late childhood and early adolescence. *Child Development Perspectives, 11*, 227–232.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*, 419–429.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*, 71–83.
- Farmer, T., Petrin, R., Brooks, D. Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(1), 19–37.

- Fisher, B. W., Gardella, J. H., & Teurbe-Tolon, A. R. (2016). Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*, 172–1743.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh- grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, *29*, 557–576.
- Fráňová, L. (2010). Školní šikana z pohledu morální kognice: přehled vybraných poznatků. *Československá psychologie*, *54*(2), 175–185.
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, *79*, 31–42.
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-old's perception of bullying: Definitions, reasons for victimization and experience of adults' response. *Educational Studies*, *34*(2), 105–117.
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from victims. *Journal of Adolescence*, *35*(4), 981–990.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., ... McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, *75*, 6–28.
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, *19*(10), 558–566.
- Garandeanu, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(7), 1123–1133.
- Garandeanu, C. F., & Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, *13*(3), 147–152.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, & L., Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *49*, 1–11.
- Gasser, L., Grütter, J., & Torchetti, L. (2018). Inclusive classroom norms, children's sympathy, and intended inclusion toward students with hyperactive behavior. *Journal of School Psychology*, *71*, 72–84.

- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528–539.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal, 108*, 335–354.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467–476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93–105.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 40*, 56–68.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 441–452.
- Gini, G., Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2020). Individual moral disengagement and bystander behavior in bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. *Psychology of Violence, 10*(1), 38–47.
- Giunta, L. Di, Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G. V. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment, 26*(2), 77–86.
- Goossens, F., & Schaefer, M. (2009, August). *Stability of bullying: The influence of contexts, social networks, and dyadic relationships within the classroom*. Paper presented to the XIVth European Conference on Developmental Psychology, Vilnius, Lithuania.
- Gregus, S. J., Craig, J. T., & Cavell, T. A. (2020). Toward evidence-based interventions for chronically bullied children: Candidate mechanisms and potential strategies. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health, 5*(1), 83–101.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*(4), 379–400.
- Guimond, F. A., Brendgen, M., Correia, S., Turgeon, L., & Vitaro, F. (2018). The moderating role of peer norms in the associations of social withdrawal and aggression with peer victimization. *Developmental Psychology, 54*(8), 1519–1527.

- Gutman, L. M. & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Development Psychology*, 43, 522–537.
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 564–576.
- Halama, P. (2000). Zvládanie existenciálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 222–232.
- Hall, C. S., Lindzey, G., Loehlin, J. C., & Manosevitz, M. (2002). *Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: SPN.
- Hamarus P., & Kaikkonen P. (2008). School bullying as a creator of pupil pressure. *Educational Research*, 50, 333–345.
- Hanušová, J., & Zvírotsky, M. (2009). Kompetence pedagogických pracovníků k prevenci násilí a šikanování mezi dětmi. In L. Philippová, & P. Janošová (Eds.), *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (211–222). Brno: Tribun.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212–218.
- Hart, D., & Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 223–233.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2. rozšíř. a přeprac.vyd.). Praha: Grada.
- Havlinová, M., & Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR. Výzkumná studie MŠMT*. Praha: MŠMT.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94–101.
- Holá, B. (2013). *Vnímání školní šikany na začátku dospívání*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Husitská teologická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Hřebíčková, M., Jelínek, M., Blatný, M., Brom, C., Burešová, I., Graf, S., ... Vazsonyi, A. T. (2016). Big Five Inventory: základní psychometrické charakteristiky české verze BFI-44 a BFI-10. *Československá psychologie*, 60(6), 567–584.

- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Oldenburg, B., Schacter, H. L., Salmivalli, C., Juvonen, J., & Veenstra, R. (2019). The healthy context paradox: Victims' adjustment during an anti-bullying intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2499–2509.
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 49–61.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, (Special Issue No. 8), 1–11.
- Chen, L. M., Chang, L. Y. C., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37, 298–302.
- Janošová, P. (2003). Pomoc dětí mladšího a středního školního věku otci a matce v domácnosti - porovnání chlapců a dívek a jednotlivých věkových skupin. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 38(2), 111–127.
- Janošová, P. (2008a). *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
- Janošová, P. (2008b). Vybrané psychologické souvislosti genderu v prostředí školní třídy. *Pedagogika*, 58(4), 23–35.
- Janošová, P. (2011a). Šikanovanie z hľadiska gender. In M. Adamík Šimegová (Ed.), *Šikanovanie v prostredí školy* (27–43). Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- Janošová, P. (2011b). Gender jako klíč ke školní šikaně. In M. Adamík Šimegová, & B. Kováčová (Eds.), *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole* (31–40). Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Janošová, P. (2011c). *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Centrum dalšího vzdělávání, TU.
- Janošová, P. (2011d). *Šikana a vyčleňování na základní škole*. Liberec: Centrum dalšího vzdělávání, TU.
- Janošová, P. (2012). Dívky a chlapci ve školní třídě. *Aktuální trendy ve výchovném poradenství* (16–23), Liberec: Centrum dalšího vzdělávání, TU.
- Janošová, P. (2016a). Adolescence. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (99–116). Praha: Karolinum.
- Janošová, P. (2016b). Je šikana „cool“? Nadřazená emoční nezúčastněnost u šikanujících žáků. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (106–127). Praha: Grada.

- Janošová, P. (2016c). Šikana a školní třída na začátku dospívání. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (307–337). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016d). Co mít na paměti při měření šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (59–85). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016e). Definování šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (25–40). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016f). Šikanovaný žák a jeho zvládnutí šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (195–249). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016g). Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou „šikanující zastánci“? In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (265–294). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016h). Šikana z hlediska reaktivní a proaktivní agrese. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (86–105). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016i). K podobám současné šikany a k jejímu vyštřování. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (338–347). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2019a). Školní inkluze v praxi. In *Pedagogická psychologie* (online učební text). Husitská teologická fakulta UK, Praha.
- Janošová, P. (2019b). Příčiny školní neúspěšnosti. Etnická a náboženská odlišnost a imigrace. In *Pedagogická psychologie* (online učební text). Husitská teologická fakulta UK, Praha.
- Janošová, P. & Říčan, P. (2007). Dimenze eticko-spirituálního prožívání u adolescentů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 42(4), 323–337.
- Janošová, P. & Philippová, L. (2009). Zvládnutí vzteku u adolescentů v genderovém kontextu. In D. Heller, M. Charvát, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2008: Já, my & oni*. Praha: FF UK.
- Janošová, P., & Kollerová, L. (2013, září). *Jaké to bylo letos ve třídě podle aktérů školní šikany?* Příspěvek prezentovaný na konferenci Sociální procesy a osobnost, Třešť.
- Janošová, P., Kollerová, L., & Zábrodská, K. (2014). Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá psychologie*, 58(4), 368–377.

- Janošová, P., & Daněk, T. (2017). Šikana na základní škole očima gymnazistů: nové možnosti prevence. In L. Pašková (Ed.), *Prevenia agresie v kontexte mentálneho zdravia* (6–25). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB.
- Janošová, P., Kollerová, L., & Soukup, P. (2018). Personality traits and defending victims of bullying: Agreeableness, neuroticism and extraversion matter. *Československá psychologie*, 62(5), 432–446.
- Janošová, P. & Pospíšilová, A. (2018). Zastánci šikanovaných žáků pomáhají zastavovat šikanu a zmírňovat její následky. *Prevence*, 15(10), 13–16.
- Jarkovská, L. (2006). Školní třída. In I. Smetáčková (Ed.), *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitele* (45–50). Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher, social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., & Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36(3), 224–251.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79, 451–465.
- Josephson, A. M. & Dell, M. L. (2005). Integrating religion and spirituality in clinical practice with children and adolescents. *Psychiatric Times*, 22(10), 58–62.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535–551.
- Kaufman, T. M. L., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2018). Why does a Universal Anti-Bullying Program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19(6), 822–832.

- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(1), 3–23.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 1–18.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Klimstra, T. (2013). Adolescent personality development and identity formation. *Child Development Perspectives, 7*(2), 80–84.
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., III, Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 150–162.
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence, 12*, 174–192.
- Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování ve škole*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2003/2004). *Geniální omyly profesora Olweuse*. *Učitelství listy, 11*(4), 10–12.
- Kolář, M. (2005a). *Bolest šikanování* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Kolář, M. (2005b, listopad). *Český školní program proti šikanování*. Národní konference k otázkám podpory zdraví v ČR (1–12), Státní zdravotní ústav, Praha.
- Kolář, M. (2009). Diagnostika a léčba šikanování v praxi. In L. Philippová, & P. Janošová (Eds.), *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (13–26). Brno: Tribun.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2013). *Výcvik odborníků v léčbě šikany*. Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Praha.
- Kolařík, M., Dolejš, M., Dostál, D., Charvát, M., Pechová, O., Seitlová, K., ... Vtípil, Z. (2019). *Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci* (5. aktualiz. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kolářová, K. (2012). *Sociálně-kognitivní analýza šikany u studentů středních škol*. (Nepublikovaná diplomová práce). Husitská teologická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.

- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2014). Moral disengagement from bullying: The effects of gender and classroom. *The New Educational Review*, 37(3), 280–291.
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297–309.
- Kollerová, L., & Janošová, P. (2016). Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny. *Československá psychologie*, 60(Supplement 1), 110–119.
- Kollerová, L., & Smolík, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual level and classroom level characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 640–656.
- Kollerová, L. (2016a). Šikana a skupina. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (295–306). Praha: Grada.
- Kollerová, L. (2016b). Morální vyvazování a šikana. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (158–176). Praha: Grada.
- Kollerová, L., Soukup, P., & Gini, G. (2018). Classroom Collective Moral Disengagement Scale: Validation in Czech adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 184–191.
- Kollerová, L., Yanagida, T., Mazzone, A., Soukup, P., & Strohmeier, D. (2018). “They think that I should defend”: Effects of peer and teacher injunctive norms on defending victimized classmates in early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2424–2439.
- Kollerová, L., Pospíšilová, A., & Janošová, P. (2020). *Šikanování na školách*. Praha: Středisko společných činností AV ČR.
- Kressa, J. (2016). Zastánce jako klíčový hráč v dramatu šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (250–264). Praha: Grada.
- Kressa, J. (2017). *Sociální role „zastánce“ jako významný faktor k eliminaci šikan na ZŠ*. (Nepublikovaná disertační práce). Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Kroger, J. (2007). *Identity development*. 2nd ed., London: Thousand Oaks.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27, 703–716.

- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling relationships and empathy across the transition to adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, *41*, 1657–1670.
- Lam, D. O. B., & Liu, A. W. H. (2007). The path through bullying: A process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *24*, 53–75.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2018). *Vývojová psychologie* (2. aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- Letý, P. (2010). *Vývoj šikanování a spokojenosti žáků se vztahy v třídním kolektivu v průběhu základní školní docházky*. (Nepublikovaná diplomová práce). Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Levant, R. (1992). Toward the reconstruction of masculinity. *Journal of Family Psychology*, *5*(3-4), 379–402.
- Levine, L. E. & Munsch, J. (2016). *Child development from infancy to adolescence*. Los Angeles: Sage.
- Levine, P. A., & Klineová, M. (2012). *Trauma očima dítěte. Probouzení obyčejného zázraku léčení*. Praha: Maitera.
- Lingam, R. P., Novak, C., Emond, A., & Coad, J. E. (2014). The importance of identity and empowerment to teenagers with developmental co-ordination disorder. *Child: Care, Health and Development*, *40*(3), 309–318.
- Lodi-Smith, J. & Roberts, B. W. (2007). Social investment and personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism. *Personality and Social Psychology Review*, *11*, 68–86.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, *29*, 361–378.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2. upravené vyd.). Praha: Portál.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, *39*, 1–18.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, *35*, 90–102.
- Malti, T. & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 138–149.

- Mareš, J. (2005). Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy III.* (4–33). Brno: MSD.
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2010). Callous-unemotional traits and aggression in youth. In W. F. Arsenio, & E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children* (137–156). Washington, DC: APA.
- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 519–530.
- Matoušek, O. a kol. (2017). *Dítě traumatizované v blízkých vztazích*. Praha: Portál.
- Meeus, W. (1992). Toward psychosocial analysis of adolescent identity. In W. Meeus, M. de Goede, W. Kox, & K. Hurrelmann (Eds.), *Adolescence, careers, and cultures* (55–76). Berlin: de Gruyter.
- Meeus, W. H. J., van de Schoot, R., Klimstra, T. A., & Branje, S. J. T. (2011). Personality types in adolescence: Change and stability and links with adjustment and relationships. A five-wave longitudinal study. *Developmental Psychology*, *47*, 1181–1195.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, *29*(1), 1–14.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, *29*(6), 515–530.
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: A multilevel approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, *61*(1), 124–143.
- Merton, D. E. (1996). Visibility and vulnerability: Responses to rejection by nonaggressive junior high school boys. *Journal of Early Adolescence*, *16*, 5–26.
- Miers, A. C., Blö, A. W., Bögels, S. M., & Westenberg, P. M. (2008). Interpretation bias and social anxiety in adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, *22*, 1462–1471.
- Michalčáková, R. (2007). *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal.
- Millová, K. (2016). Mladá dospělost. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 117–140). Praha: Karolinum.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. G., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*(16), 2094–2100.
- National Center for Educational Statistic (2003). *Violence in U. S. public schools: 2000 school survey on crime and safety* (NCES Publication No. 2004-314). Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*(5), 561–575.
- Nucci L. & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, *3*, 151–159.
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2017). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, *60*, 279–341.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, *49*, 339–359.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: University of Bergen.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2009, August). *Large-scale dissemination of the Olweus Bullying Prevention*. Pre-conference workshop on the XIVth European Conference on Developmental Psychology, Vilnius, Lithuania.
- Olweus, D. (2010a). 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.
- Olweus, D. (2010b). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, *64*(6), 1–29.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*, 751–780.
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*(1), 108–116.
- Orel, M., Obereignerů, R., & Mentel, A. (2016). *Výbrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Fraczek, A., & Caprara, G. V. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior, 24*, 1–8.
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Nepublikovaná diplomová práce). Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Perkins, H. W., Craig, D. W., & Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations, 14*, 703–722.
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 195–209.
- Pfetsch, J., Schultze-Krumbholz, A., & Füllgraf, F. (2018). Does the information about classroom norms change the individual injunctive norms about cyberbullying? - A minimal intervention study. *International Journal of Developmental Sciences, 12*(3–4), 147–157.
- Plaňava, I. (1998). *Spolu každý sám*. Praha: NLN.
- Plšková, A. (2011). Školní prostředí a jeho vliv na vrstevnické vztahy. In M. Adamík Šimegová, & B. Kováčová (Eds.), *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole* (83–87). Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. M., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 879–903.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention program effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*, 47–65.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to defend the victimized peer? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 143–163.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peerpressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 815–827.

- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior, 38*, 378–388.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 310–342.
- Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M., & Lečbych, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada.
- Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2015). Differential personality correlates of early adolescents' bullying-related outsider and defender behavior. *Journal of Early Adolescence, 35*(8), 1069–1091.
- Pryce, S., & Frederikson, N. (2013). Bullying behaviour, intentions and classroom ecology. *Learning Environmental Research, 16*, 183–199.
- Rabušic, L., Soukup, P., & Mareš, P. (2019). *Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Raine, A. (2019). A neurodevelopmental perspective on male violence. *Infant Mental Health Journal, 40*, 84–97.
- 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*, 215–222.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior, 42*(6), 585–597.
- Rigby K., & Slee P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology, 131*, 615–627.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development, 15*(2), 175–204.
- Romera, E. M., Jiménez, C., Bravo, A., & Ortega-Ruiz, R. (2020). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.003>
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationships processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*, 98–131.

- Rose, A., & Asher, S. (2017). The social tasks of friendship: Do boys and girls excel in different tasks? *Child Development Perspectives, 11*, 3–8.
- Rosso, I. M., Young, A. D., Femia, L. A., & Yurgelun-Todd, D. A. (2004). Cognitive and emotional components of frontal lobe functioning in childhood and adolescence. *Annals New York, Academy of Sciences, 1021*, 355–362.
- Ryšavý, I. (2005). *Vývoj dětí a adolescentů z hlediska psychologie náboženství (strukturálně genetický pohled)*. (Nepublikovaná disertační práce). Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita v Brně.
- Řezníková, H. (2016). *Řešení šikany na středních školách z pohledu pedagoga*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Říčan, P. (1994). Šikanování na pražských školách. *Alfa revue, 4(4)*, 29–34.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem* (2. přeprac. vyd.). Praha: Portál.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie* (4. přeprac. a dopl. vyd.). Praha: Grada.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- 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., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., & Osterman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 405–411.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, & C., Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35(6)*, 1009–1019.

- Shakoor, S. Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellett-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., ... Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 53, 254–261.
- Schusterová, I. (2013). Analýza štruktúry a valencie socioemocionálnych preferencií a kvality sociálnej opory vzhľadom na prevenciu šikanovania v skupine. In M. Blatný a kol. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2013* (299–305). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Siegel, D. J. (2016). *Rozbouřený mozek: Dospívání, teenageři a jejich výchova*. Praha: Triton.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895–907.
- Smith, Ch., Faris, R., & Denon, M. L. (2003). Mapping American adolescent subjective religiosity and attitudes alienation toward religion. A research report. *Sociology of Religion*, 64(1), 111–133.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologica, Problemas e Practicas*, 71, 81–98.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). *Interventions to reduce school bullying. The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591–599.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212.
- Smith, S., Dutcher, K., Askar, M., & Talwar, V. (2019). Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 19–28.
- Smith-Adcock, S., Swank, J., Greenidge, T., & Henesy, R. (2019). Standing up or standing by? Middle school students and teachers respond to bullying: A responsive program evaluation. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 10(1), 49–62.
- Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R. M. (2015). The effect of victims' responses to overt bullying on same-sex peer bystander reactions. *Journal of School Psychology*, 53(5), 375–391.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372.

- Suchá, J. & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71–84.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of antisocial behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127.
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A., & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102–115.
- Šafr, J. (2012). *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Šafr, J. & Bariekzahyová, T. (2012). Výchovné styly rodičů a osobnostní rysy: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností* (90–113). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Šmahaj, J. (2013). *Kyberšikana jako společenský problém*. (Nepublikovaná disertační práce). Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, & B. H., Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131–146.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren’s social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 4(47), 311–327.
- Thornberg, R. (2011). She’s weird! The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25(4), 258–267.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247–252.
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), 309–329.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 476–483.

- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 63*, 49–62.
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Grading, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of Counseling Psychology, 62*(4), 732–740.
- Troop-Gordon, W. (2015). The role of the classroom teacher in the lives of children victimized by peers. *Child Development Perspectives, 9*(1), 55–60.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 45–60.
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 77*, 77–89.
- Tupý, J. (2011). *Ostrakismus u adolescentů*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Udatná, J., & Šatrová, I. (2009). Minimalizace šikany. In L. Philippová, & P. Janošová (Eds.), *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (177–186). Brno: Tribun.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. *Sustainable Development Goals: Education 2030*, 1–74. Paris: UNESCO.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*(2), 153–171.
- Upton, P. (2011). *Developmental Psychology. Critical thinking in psychology*. Exeter: Learning Matters.

- Urbánek, T. & Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie*, 41(3), 193–199.
- Vacek, P. (2005). *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2010). Škola bez šikany. In M. Adamík Šimegová, & B. Kováčová (Eds.), *Kognitivne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole* (63–69). Trnava: Pedagogická fakulta TU.
- Vágnerová, K., Bajerová, M., Čáp, D., Červenková, J., Ježková, R., Malěj, J., ... Veselá, M. (2009). *Minimalizace šikany: Praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2011). *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování*. Liberec: Technická univerzita Liberec.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2013). *Vzájemný vztah genetických dispozic a vnějších faktorů a jejich vliv na rozvoj asociálního a agresivního chování* (výzkumná zpráva). Praha: Policejní akademie ČR.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2020). *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: Raabe.
- Vágnerová, M., Csémy, L., & Marek, J. (2013). *Bezdomovectví jako alternativní existence mladých lidí*. Praha: Karolinum.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099.
- Van der Kolk, B. (2015). *The body keeps the score*. London: Penguin Books.
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2014a). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657.
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2014b). Dehumanization in children: The link with moral disengagement in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 40(4), 320–328.
- Verona, E., & Curtin, J. J. (2006). Gender differences in the negative affective priming of aggressive behavior. *Emotion*, 6(1), 115–124.

- Waddell, M. (2002). Grouping or ganging: The psychodynamics of bullying. *British Journal of Psychotherapy*, 23(2), 189–204.
- Wang, M., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85, 610–625.
- Weiss, P. & Zvěřina, J. (2012). *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. Praha: Portál.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295–308.
- White, S. (2004). A psychodynamic perspective of workplace bullying: Containment, boundaries and futile search for recognition. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 269–280.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 425–452.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., & Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *The British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 461–480.
- Wojcik, M., & Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46(1), 2–14.
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y., & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278–292.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113.
- Zábrodská, K. (2016). Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová. *Psychologie školní šikany* (41–58). Praha: Grada.
- Zelená, D. (2009). Šedá je teorie, zelený je strom života. In L. Philippová, & P. Janošová (Eds.), *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (89–91). Brno: Tribun.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Neurologické změny související s rozvojem kognitivních schopností v dospívání
2. Složky empatie
3. Rizika individuálního procesu
4. Morální motivace v dospívání
5. Historie zkoumání šikany
6. Doporučení pro práci s proaktivně a reaktivně agresivními žáky
7. Několik poznámek k individuální pomoci šikanovaným žákům
8. Model procesu zastávání
9. Způsoby zastávání
10. Skupinové normy a možnosti jejich využití při práci se školní třídou
11. K mezinárodním a národním programům a projektům proti školní šikaně
12. Orientační ukazatelé pro rozlišení počáteční a pokročilé šikany
13. Morální stres, morální vyvazování a morální jednání
14. Kolektivní morální vyvazování
15. Mechanismus maladjustačních potíží chronicky šikanovaných žáků v důsledku „paradoxu zdravého kontextu“
16. Současný obraz školní šikany neodpovídá některým prvkům přijímaných modelů šikany
17. Změny v současném školství a jejich pravděpodobný odraz v aktuální podobě šikany na 2. stupni ZŠ
18. Dotazníková baterie použitých výzkumných nástrojů
19. Doplnující údaje k validitě čtyřpoložkové škály afektivní empatie
20. Informovaný souhlas
21. Administrace sběru dat
22. Prohlášení o mlčenlivosti
23. Binární logistická analýza – alternativní model
24. Pozitiva výzkumné sondy
25. Abstrakt diplomové práce
26. Abstract of thesis.

Příloha 1

NEUROLOGICKÉ ZMĚNY SOUVISEJÍCÍ S ROZVOJEM KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ V DOSPÍVÁNÍ

V průběhu adolescence dochází v mozku k mnoha neurologickým změnám. Mnohé z nich mají vliv i na vývoj kognitivních funkcí, včetně nástupu formálních logických operací. V dospívání dochází k **úbytku zbytečných a nevyužívaných synapsí** mezi neurony uvnitř jednotlivých oblastí mozku i mezi nimi. (V dětství se vytváří nadbytek synaptických spojení a jejich následný úbytek výrazně zlepší neuronální komunikaci.) Počet synapsí se v dospívání snižuje v prefrontální kůře a v přidružených oblastech, které jsou využívány při komplexnějších kognitivních procesech, jako je plánování, rozhodování, zvažování rizika a regulace impulzů. Tento proces přispívá i k rozvoji nových myšlenkových postupů, které jsou spojovány s formálními logickými operacemi (Casey, Tottenham, Liston, & Durston, 2005).

V dospívání **narůstá bílá mozková hmota a dochází k propojování neuronů ve vzdálenějších oblastech mozku**. Zvyšuje se i **propojení prefrontální kůry s parietální a temporální oblastí**, které zajišťují jazykové funkce (Vágnerová, 2020). Pokračuje také **funkční diferenciaci prefrontální kůry**, která je odpovědná za řízení různých aktivit. Rozdíly ve struktuře a fungování fronto-parietálních oblastí u jednotlivých jedinců mají značný vliv na rozvoj jejich kognitivních schopností (Jung & Haier, 2007, in Vágnerová, 2020).

Součástí vývoje mozku v dospívání je také **vývoj a oddělování neuronálních sítí**. Více se propojují jednotlivé části *exekutivní sítě*, která se zároveň odděluje od ostatních sítí. Schopnost účinně přepínat mezi *defaultní sítí* (která je zaměřena na obsah vědomí) a *exekutivní sítí* (která je důležitá pro řízení a regulaci různých činností) taktéž přispívá k úspěšnějšímu zvládnutí kognitivních úkolů. Oproti mladším dětem jsou u adolescentů již jednotlivé sítě oddělené, což je důležité pro rozvoj řídicích a kontrolních procesů a výrazně se tím zvyšuje i efektivita uvažování dospívajících (Vágnerová, 2020).

V adolescentním období dále **narůstá myelinizace**, která napomáhá rychlejšímu a účinnějšímu přenosu neuronálních impulzů. Tyto změny však probíhají v různých částech mozku v jiném načasování. V kůře čelního laloku, která zajišťuje ty nejkompexnější funkce, probíhá myelinizace nejpomaleji. Na konci adolescence funguje prefrontální kůra efektivněji a je lépe koordinována i s aktivitou dalších mozkových oblastí (Hua & Smith, 2004; 2011; Keating, 2012; Otero & Barker, 2014, in Vágnerová, 2020).

Příloha 2

SLOŽKY EMPATIE

Empatie bývá obvykle chápána jako konstrukt zahrnující kognitivní a afektivní složku. **Kognitivní empatie** znamená schopnost porozumět emocím druhého člověka (angl. *perspective taking*) (Davis, 1983, in van der Graaff et al., 2018). Lze ji považovat za jednu z obsahových složek teorie mysli (angl. *theory of mind*). Vysoká úroveň kognitivní empatie může napomáhat prosociálnímu jednání, ale také může být využívána k manipulaci s druhými (např. Sutton, Smith, & Swettenham, 1999).

Afektivní empatie znamená zprostředkované prožívání emocí pozorovaných osob. Obvykle vede k empatickému zájmu o druhé (angl. *empathic concern*; Davis, 1983, in van der Graaff et al., 2018).

V popisu kognitivní a afektivní složky empatie vycházím z konceptu empatie, jak byl operacionalizován v dotazníku Interpersonal Reactivity index (IRI; Davis, 1983, in van der Graaff et al., 2018). Jde o nástroj tvořený čtyřmi subškálami: *Perspective Taking* [schopnost porozumět něčímu úhlu pohledu]; *Fantasy* [schopnost vžít se do druhých postav a prožívat s nimi jejich situaci]; *Empathetic Concern* [soucitné emoce k druhým]; *Personal Distress* [negativní pocity jakožto reakce na emoce druhých]. Subškály Perspective Taking a Empathetic Concern patří k instrumentům, které jsou často užívané k měření kognitivní a afektivní složky empatie.

Příloha 3

RIZIKA INDIVIDUAČNÍHO PROCESU

Pro popis rizik individuačního procesu lze rámcově využít koncepci čtyř variant (případně fází) identity podle Marcii (1966, in Luyckx et al., 2006): difúzní identita, předčasně uzavřená identita, fáze moratoria a identita dosažená. **Předčasně uzavřená identita** (angl. *foreclosed identity*) spočívá v převzetí identity druhých osob napodobením, bez osobní explorační. Tito lidé mívají velmi blízké vztahy s druhými, vysoký optimismus a sebeúctu, někteří se však méně angažují pro druhé (Crocetti, Erentaite, & Žukauskiene, 2014). Žijí poněkud fádni život a bývají i méně autentičtí (Vágnerová, 2012). Mohou mít také slabší kognitivní flexibilitu a být více závislí na druhých (Meeus, 1992). Je však třeba uvést, že se tímto směrem ubírá pravděpodobně většina adolescentní populace (Vágnerová, 2012).

Dospívající, kteří utvářejí svou identitu na základě **aktivního hledání** (explorace), s větší pravděpodobností zažijí různé životní potíže, ale mají šanci na uspokojivější životní naplnění. Mívají větší smysl pro odpovědnost za druhé a jsou ochotnější angažovat se v občanském prostoru (Crocetti et al., 2014; Meeus, 1992). Bývají optimističtější a otevřenější k novým zkušenostem i k poznání. Mají také dobré vztahy s druhými i vyšší sebeúctu (Crocetti, et al., 2014). Někteří však během dospívání zažijí období jakéhosi ustrnutí, které signalizuje potřebu určitého času na rozmyšlenou (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). V tomto **adolescentním moratoriu** (Erikson, 1963, in Říčan, 2004) se někdy vracejí k zálibám z předchozích let nebo vyhledávají aktivity podporující seberozvoj v jiných oblastech než v osobnostním zrání (např. intenzivní zanícení pro nějaký sport či vědní oblast aj.). Může však jít i o zaujetí různými rizikovými aktivitami, jako je sexuální promiskuita, experimentace s psychoaktivními látkami, extrémní a adrenalinové sporty, squatterství apod., s různou mírou potenciálních následků pro jejich další život (zdravotní postižení, drogová závislost, předčasné těhotenství, bezdomovectví apod.) (Říčan, 2004; Vágnerová, Csémy, & Marek, 2013).

U jedinců s výrazně nejasnými představami o sobě může přetrvávat **nejasná, difúzní, nestabilní identita**. Tito lidé nevědí kam zacílit svůj život. Mívají problém orientovat se ve vlastních pocitech, motivech a tužbách (Vágnerová, 2012). Bývají uzavření vůči novým zkušenostem, úzkostní, se sklony k prokrastinaci, s nižší mírou empatie i prosociality (Crocetti et al., 2014). Ustrnutí v difúzní identitě může naznačovat rozvoj následných psychických potíží (Archer, 2008).

MORÁLNÍ MOTIVACE V DOSPÍVÁNÍ

Morální motivaci lze chápat jako připravenost podřídit se subjektivně srozumitelným morálním pravidlům, i když jsou v rozporu s vnitřními nemorálními tužbami (Nunner-Winkler 1999, in Malti & Buchmann, 2010). V dospívání souvisí rozvoj morální motivace s *autoidentifikací*. – Dospívající si chtějí sami určovat, které z hodnot a norem přijmou za osobně závazné (Erikson, 1964, in Vágnerová, 2012). Důležitá je pro ně spravedlnost pro všechny, tzv. *morálka obecné spravedlnosti* (Vágnerová, 2012). V průběhu dospívání cítí stále více odpovědnosti za své jednání (Hardy, & Carlo, 2011). Normy jako nezbytnou regulativní součást sociálního života však přijímají teprve v pozdní adolescenci (Vágnerová, 2012). Morální jednání v souladu s vnitřními normami však zejména na začátku dospívání interferuje s normami referenčních, zejména vrstevnických skupin (Hart & Carlo, 2005; Langmeier & Krejčířová, 2018). Vágnerová (2012) v této souvislosti hovoří o *morálce sociální konformity*.

V morálním uvažování i jednání některých dospívajících je patrná nekompromisnost, ústící do nadměrné sebekritičnosti (Langmeier & Krejčířová, 2018; Říčan 2004). Silné obavy z morálního selhání mohou být symptomem probíhající adolescentní krize, kterou provází pocity ztráty smyslu života a zvýšený neuroticismus (Janošová & Říčan, 2007). Závažné negativní zkušenosti mohou u dospívajících také vyvolat demoralizaci, která se může projevit cynismem a ztrátou původního cíle (Damon & Gregory, 1997).

Morální motivaci dospívajících podporují tzv. *resilientní funkce ega*. Jde o emoční stabilitu, přívětivost a svědomitost se smyslem pro odpovědnost (Hart et al., 1998, in Malti & Buchmann, 2010). Obranné mechanismy, které se pojí s neuroticismem, ji mohou naopak oslabovat (srov. Matsuba & Walker, 1998 in Malti & Buchmann, 2010). Morálně hodnotová orientace přináší dospívajícím benefit v podobě pocitu smysluplnosti života (Janošová & Říčan, 2007).

Příloha 5

HISTORIE ZKOUMÁNÍ ŠIKANY

Fenomén šikany začal být systematicky sledovaný od počátku 70. let ve Skandinávii (např. Olweus, 1978, in Olweus, 1993). Na konci 80. let a během 90. let se zájem o tuto oblast začal postupně objevovat i v dalších zemích. Po roce 2000 se množství publikací v oblasti výzkumu i počet intervenčních programů ve školách začal významně narůstat (Olweus, 2010b).

Od 80. let začaly vznikat první nástroje k měření prevalence a v roce 1982 byl v Norsku pod vedením D. Olweuse vytvořený národní program prevence proti šikanování (viz kap. 2.4.1) (Smith, 2013; Šmahaj, 2013). Počátkem 90. let byly poznatky o šikaně rozšířeny i o systematický popis skupinového vyčleňování (angl. *social exclusion*) a vztahové agrese (angl. *relational aggression*) (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Smith 2013). Ve druhé polovině 90. let byly implementovány a evaluovány mezinárodní programy proti školní šikaně i v dalších zemích Evropy. Začaly se pořádat pravidelné mezinárodní konference zaměřené přímo na problematiku šikany (Smith, 2013; Šmahaj, 2013). Díky přelomové práci Salmivalli a jejích kolegů (1996), se pozornost badatelů začala zaměřovat i na další protagonisty šikany, zejména na zastánce šikanovaných spolužáků (Kressa, 2016; Říčan & Janošová, 2010). S počátkem nového tisíciletí se výzkum šikany začal rozšiřovat i na oblast kyberšikany prostřednictvím mailů, sociálních sítí a různých aplikací smartphonů (Smith, 2013; Šmahaj, 2013).

DOPORUČENÍ K PRÁCI S PROAKTIVNĚ A REAKTIVNĚ AGRESIVNÍMI ŽÁKY

Prvním krokem při hledání pomoci **proaktivně i reaktivně agresivním žákům** je vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, případně i u klinického psychologa či dětského psychiatra. Mnohým žákům mohou následně pomoci různé varianty psychoterapie, zařazení do programů pro ohrožené děti a mládež, případně navštěvování skautského oddílu nebo kroužku bojových umění (např. aikido), které podporují sebeovládání i morální hodnoty (van der Kolk, 2015). Terapeuticky účinný je v daných případech dlouhodobý kontakt (určité provázení) s imponujícím, akceptujícím dospělým (ideálně stejného pohlaví), který otevřeně projevuje své emoce a prosociální orientaci. V souladu s předpoklady *sociálně kognitivní teorie* (srov. Dodge & Coie, 1987) i *teorie neuroplasticity*, jež se staví k možnostem neuronálních změn v korových i podkorových oblastech u dětí a dospívajících poměrně optimisticky (např. Fuhrmann, Knoll, & Blakemore, 2015), lze předpokládat pozitivní působení přirozeného modelu, kvalitního mezilidského vztahu a opakujících se korektivních zkušeností na jejich další vývoj.

U **reaktivně agresivních dětí** by měla být psychoterapeutická práce zaměřena i na zlepšení seberegulace, snížení tenze a zlepšení porozumění sociálním situacím:

- (1) **Uvolňování napětí a nabuzení** – nácviky relaxačních metod, které dotyčnému žákovi vyhovují (autogenní trénink, jógové techniky, masáže a další techniky práce s tělem) (Vágnerová, 2005).
- (2) **Trénink sociálních dovedností** – Žák by se měl naučit adekvátněji vnímat různé sociální situace a zmírňovat svou tendenci k hostilní atribuční chybě (srov. Gasser, Grütter, Torchetti, & Buholzer, 2017). Pomocí kognitivně behaviorálních technik, které pomáhají zabrzdit impulzivní reakci, by měl nacvičovat sebeovládání (Vágnerová, 2005).

V rámci psychoterapie by měl mít žák možnost s psychoterapeutem analyzovat vzniklé konfliktní situace a hledat jejich možné příčiny i mimo hostilní záměry druhých. K tomu, aby lépe porozuměl, jak jeho chování působí na druhé, mu může pomoci i skupinová psychoterapie (tamtéž).

Pro **lepší začlenění reaktivně agresivních žáků do kolektivu třídy** je zároveň důležité, aby učitel třídu podporoval v tolerantním postoji vůči chování těchto spolužáků a aby vytvářel různé příležitosti k jejich začlenění (Gasser et al., 2017).

Příloha 7

NĚKOLIK POZNÁMEK K INDIVIDUÁLNÍ POMOCI ŠIKANOVANÝM ŽÁKŮM

Pomoc šikanovaným žákům je velmi široké téma, které zde nelze obsáhnout. Samozřejmostí je všestranná podpora a ujištění, že to, co se jim děje, není v pořádku, není to jejich vina, a že škola i její zaměstnanci podniknou kroky k nápravě situace. U mnoha šikanovaných žáků se objevují potíže odpovídající psychotramatizaci a potřebují tomu odpovídající komplexní psychoterapeutickou, případně i psychiatrickou pomoc (Levine & Klineová, 2012; Matoušek et al., 2017; van der Kolk, 2015; viz též kap. 9). Pokud jim ve třídě chybí přátelé, je důležité pomoci jim najít jiné vrstevnické prostředí s podpurným, přátelským sociálním klimatem (Janošová, 2016f). Další pomoc těmto žákům se v podstatě neliší od doporučení pro práci s šikanujícími žáky. U provokativních (reaktivně agresivních) obětí se osvědčují podobné postupy jako u reaktivně agresivních šikanujících žáků (kap. 2.2.1, příloha 6).

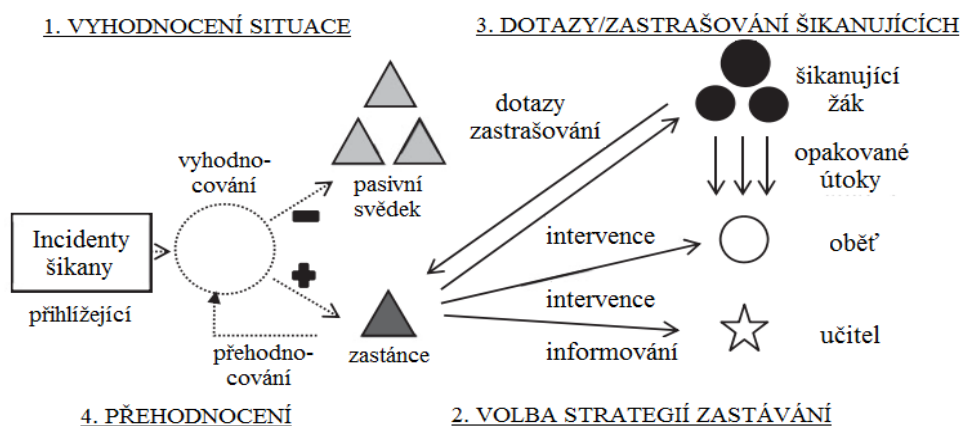
Příloha 8

MODEL PROCESU ZASTÁVÁNÍ

Latané a Darley (1970, in Fredrick et al., 2020) vytvořili pětikrokový model procesu zastávání: (1) *zaregistrování události*, (2) *vyhodnocení události jako závažné, vyžadující intervenci*, (3) *přijetí odpovědnosti za intervenci*, (4) *povědomí o tom, jak jednat a (5) intervenci*. Pomocí analýzy rozhovorů s pasivně přihlízejícími a zastávajícími se žáky tento model upravili a rozpracovali Chen a jeho spolupracovníci (2016). Přihlízející žáci podle nich zvažují závažnost incidentu. Roli v tom, jak se zachovají, dále hraje jejich smysl pro spravedlnost, osobní odpovědnost a také doprovodné emoce, zejména empatie vůči oběti a vztah k ní. Část žáků se zastane oběti, pokud nenacházejí chybu na její straně. K pasivitě je nejčastěji vedou nesympatie k oběti, obavy o vlastní bezpečí, strach z vlastní ostrakizace a pocit, že by situaci svým zásahem stejně nezlepšili (tamtéž).

Obrázek 3 znázorňuje upravený model čtyř fází procesu zastávání z pohledu přihlízejících podle Chena a jeho kolegů, 2016, 297): Vyhodnocení situace, volba strategií zastávání, intervence a postintervenční přehodnocení situace. Na základě vyhodnocení situace se přihlízející žák stává pasivním svědkem, nebo zastáncem. Při volbě strategie zastávání zohledňuje závažnost situace. Během intervence může čelit nepříjemným komentářům šikanujících. Následně přehodnocuje, zda má pokračovat v dalších intervencích.

Obrázek 3 Model čtyř fází procesu zastávání z pohledu přihlízejících (Chen et al., 2016, 297; vlastní úprava)



Příloha 9

ZPŮSOBY ZASTÁVÁNÍ

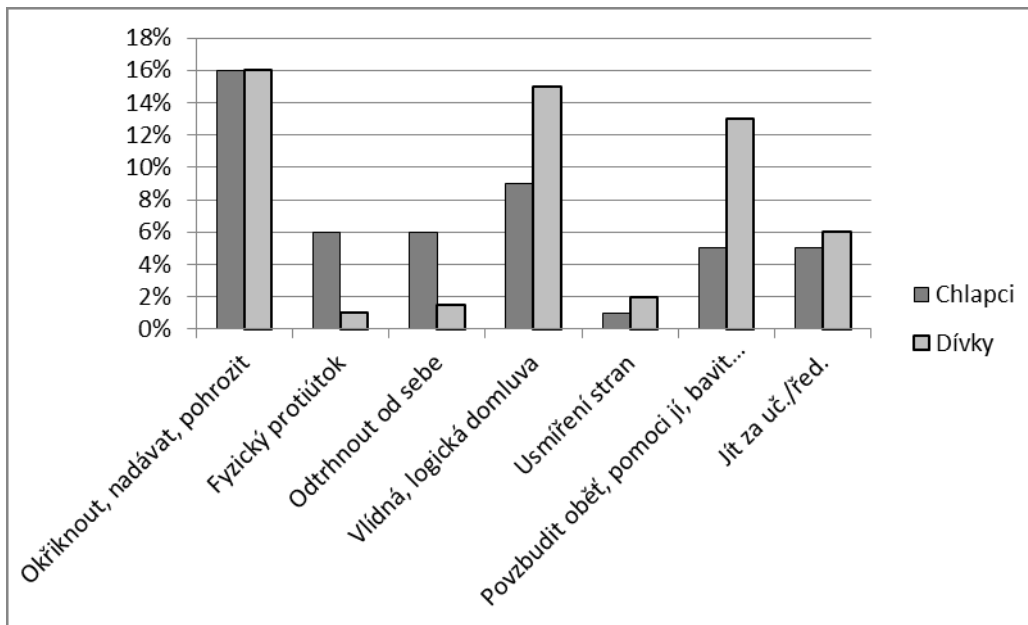
Zastánci mohou situaci šikany a její hlavní účastníky ovlivňovat různými způsoby či jejich kombinací. Mohou (1) bránit oběť tím, že přímo zasahují do incidentu, ať již fyzicky nebo verbálně (*konfrontace s agresorem*), (2) pokusit se obě strany konfliktu usmířit (angl. *mediator*), (3) nahlásit incident některému z pedagogů školy (případně jinému důvěryhodnému dospělému; angl. *reporter*) nebo (4) utěšit či povzbudit šikanovaného žáka (angl. *consoler*) (Chen et al., 2016; Kressa, 2016; Sokol et al., 2015; Thornberg, Wänström, Elmelid, Johansson, & Mellander 2020).

Reijntjes a jeho spolupracovníci (2016) zaznamenali pomocí vrstevnických nominací tři skupiny zastánců:

- Přibližně 10 % žáků, kteří byli spolužáky nominovaní do role zastánců, patřilo mezi sympatické i vlivné žáky, povětšinou šlo o dívky. Tito zastánci se snažili přímo zastavovat konflikt a také utěšovat a povzbuzovat šikanovaného žáka.
- Dalších 25 % zastánců, vesměs dívek, se zaměřovalo víceméně jen na podporu šikanovaných spolužáků. I tito zastánci patří ve třídě mezi sympatické, ale nemají v ní vliv a nejsou populární (tamtéž).
- Třetí skupinu zastávajících se žáků tvořili převážně chlapci (13 %), kteří se snažili zastavit šikanu přímou konfrontací s šikanujícími žáky. Ti patří mezi vlivné a populární žáky, ale nejsou ostatním příliš sympatičtí. Zároveň byli sami často nominovaní mezi šikanující (Reijntjes et al., 2016; srov. Janošová, 2016g; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & van der Meulen, 2011).

Nálezy zachycené u českých zastávajících se žáků sedmých ročníků vesměs potvrzují výše uvedené poznatky, viz graf na obrázku 5 (Janošová & Pospíšilová, 2018) na následující straně. Chlapci častěji reagují přímým fyzickým zásahem. Dívky se jej snaží ukončit domluvou a častěji se také snaží vyjádřit podporu šikanovanému spolužákovi. Poměrně málo žáků oznámí incident učitelům (poslední sloupec). Mnohem častěji však s tímto oznámením agresorům vyhrožují. Upozornit šikanující žáky na možnost nahlášení incidentu učiteli může být pro mnohé zastánce jednou z prvních strategií, po níž – v případě neúčinnosti – může toto oznámení následovat (srov. Kressa, 2016, 252).

Obrázek 5 Způsoby zastávání se obětí uvedené dívkami a chlapci, kteří se podle svých slov zastávají obětí ($n = 256$) (Janošová & Pospíšilová, 2018, 16)



Pozn.: Nálezy jsou pouze orientační. Uvedeny jsou jen odpovědi dívek a chlapců, které bylo možné zařadit do nejčastěji se vyskytujících kategorií. Mnohé odpovědi byly nejasné či příliš obecné, někteří žáci nevedli žádný konkrétní způsob zastávání.

SKUPINOVÉ NORMY A MOŽNOSTI JEJICH VYUŽITÍ PŘI PRÁCI SE ŠKOLNÍ TŘÍDOU

Zveřejnění skupinových norem jako součást prevence proti šikaně bylo použito např. v experimentální studii Perkinse a jeho spolupracovníků (2011). Po vyhodnocení osobních norem a zkušeností žáků týkajících se šikany, byly zveřejněny v jednotlivých třídách výsledky za třídu jako celek. Po několika měsících bylo měření zopakováno. Porovnání výsledků z obou vyšetření doložilo významné snížení představ o míře, v jaké spolužáci šikanují. Došlo i ke snížení individuálních postojů schvalujících šikanu. Nižší byla také míra šikanování a viktimizace. Žáci zároveň víc schvalovali ohlašování šikany učitelům a rodinným příslušníkům (tamtéž).

Existující šikanu ve třídě *pomáhají žákům zvědomit* i opakující se kladné a záporné reakce, které šikanující žáci dostávají v závislosti na svém jednání od vrstevníků a učitelů (Menesini, Palladino, & Nocentini, 2015). Účinnou a etickou cestu k redukci šikany je dále *zviditelnění skupinových norem schvalujících zastávání*. Tomu mohou napomoci učitelé a školní psychologové např. tím, že poukáží na situace, kdy se ve třídě někdo někoho zastal (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011, in Troop-Gordon et al., 2019).

K MEZINÁRODNÍM A NÁRODNÍM PROGRAMŮM A PROJEKTŮM PROTI ŠKOLNÍ ŠIKANĚ

Olweusův preventivní program proti šikaně

Olweusův preventivní program (*Olweus Bullying Prevention Programme*) vznikl v Norsku v roce 1982 v reakci na několik suicidií šikanovaných školáků (Hutchings & Clarkson, 2015). Je patrně prvním z národních programů, zaměřených na prevenci školní šikany na úrovni celé školy. Od počátku byl založený na vědecky sledované efektivitě (evidence based approach) a díky zaznamenaným úspěchům (pokles obětí o 50 %) se následně rozšířil i do dalších zemí (tamtéž).

Olweusův preventivní program se průběžně vyvíjí a zohledňuje proměny v agresivním chování žáků. Vychází ze čtyř principů:

- (1) Vřelost, pozitivní zájem a angažovanost dospělých.
- (2) Pevně stanovené hranice nepřijatelného chování.
- (3) Nerepresivní a netělesné sankce za nevhodné chování.
- (4) Dospělí jednají jako autority a pozitivní identifikační vzory (Olweus, 2010b; Olweus, Solberg, & Breivik, 2020).

Cílem je zkvalitnit klima školy, podpořit pocit přináležitosti ke škole a také snížit příležitosti k tomu, aby mohlo k šikaně ve škole docházet. Proto jsou v rámci Olweusova programu do prevence zapojováni všichni zaměstnanci a členové školní obce, včetně uklízeček, kuchařek či prodavaček ve školních bufetech, jimž jsou poskytovány základní informace o šikaně a jejích projevech (Olweus, 2009; Olweus et al., 2020).

Součástí Olweusova programu je pravidelné dotazníkové šetření výskytu šikany, dohled během přestávek a obědových pauz, setkávání diskusních a koordinačních skupin školních pracovníků a diskuse žáků o dění v jejich třídách. Ve třídách jsou prosazovány normy, které neschvalují šikanu. Konají se také setkání s rodiči. Při řešení šikany se uplatňují individuální rozhovory s šikanujícími a šikanovanými žáky i s jejich rodiči. Vytvářejí se individuální intervenční plány. Velký důraz je kladený na dovednosti učitelů, které jsou nezbytné pro provádění všech těchto opatření (Olweus, 2010b).

Jako klíčové se z hlediska účinnosti jeví kontinuální pokračování všech zavedených opatření. V žácích i zaměstnancích školy se tak postupně zvyšuje povědomí o problematice šikany a připravenost ji řešit, zlepšují se také jejich kompetence pro práci se skupinami školních dětí. Tím se postupně mění kultura školy a nové kohorty žáků prvních tříd nastupují do jiného prostředí, než do kterého nastupovali jejich starší spolužáci (Olweus et al., 2020).

KiVa⁴³

Finský program KiVa, vyvinutý pod vedením Ch. Salmivalli, je určený žákům ve věku 7-15 let (první až deváté ročníky). Je založený na výzkumných poznatcích, že šikana je motivovaná snahou žáků o vyšší skupinový status (Hutchings & Clarkson, 2015; Juvonen & Galván, 2008, in Kärnä et al., 2011). Šikana je v tomto pojetí skupinovým procesem, v němž hrají klíčovou roli přihlížející žáci. Ti svým chováním vědomě (svou asistencí a podporou) či nevědomě (svou netečností) udržují šikanu v chodu, nebo ji naopak pomáhají zastavit (Hutchings & Clarkson, 2015; Kärnä et al., 2011; Salmivalli et al., 1996).

Cílem KiVa je rozvíjet empatii, přesvědčení o osobní zdatnosti (angl. *self-efficacy*) a postoje, které neschvalují šikanování. Jde o to, aby přihlížející žáci dali své nesouhlasné postoje s šikanou najevo a podpořili šikanovaného spolužáka. Mimo to bývají v každé třídě individuálně zaangažováni 2-4 prosociální žáci s vysokým skupinovým statutem. Ti jsou soukromě požádáni, aby určitým způsobem podporovali oběť (Hutchings & Clarkson, 2015; Kärnä et al., 2011).

Lekce KiVa se zaměřují na podporu skupinové soudržnosti a skupinových interakcí. Žáci získávají poznatky o šikaně a o tom, jak ji mohou ovlivnit. Využívá se diskusí, práce s celou třídou či ve skupinách, hraní rolí apod., videí a videoher (tamtéž). Pracuje se také s injektivními normami třídy a se skupinovým očekáváním. Zamezuje se riziku pluralitní neznalosti tím, že se v souhrnných datech zveřejňují postoje jednotlivých žáků. Spolužáci se takto dozvídají, že velká část ostatních spolužáků ve skutečnosti šikanu neschvaluje (Kärnä et al., 2011).

Také KiVa je založený na celoškolních opatřeních a společných aktivitách na úrovni tříd i školy i na systematickém řešení potvrzených případů šikany (Hutchings & Clarkson, 2015). Rodiče žáků dostávají různé informativní materiály s doporučeními, jak sami mohou zabránit šikaně (Kärnä et al., 2011). Na konci každého roku žáci vyplňují dotazník o své zkušenosti s šikanou (Hutchings & Clarkson, 2015).

KiVa má prokázaný pozitivní dopad na sociální klima třídy a na psychickou pohodu (angl. *well-being*) žáků. Velká většina šikanovaných žáků po implementaci programu uváděla, že se jejich situace zlepšila (Hutchings & Clarkson, 2015; Kärnä et al., 2011). Program KiVa byl postupně implementovaný i v dalších evropských zemích (např. Wales, Estonsko, Nizozemí, Itálie, Anglie, Irsko).

ViSC

Rakouský národní program ViSC je, podobně jako KiVa, založený na teorii sociálního učení (Bandura, 1973, in Trip et al., 2015), na empirických poznatcích o šikaně a na teorii zpracování sociálních situací (angl. *social information processing theory*; Crick & Dodge, 1994). Jeho principy, metody i cíle se vesměs shodují s programem KiVa. Cílem je snížení šikany a agresivity podporou empatie, posilováním odpovědnosti a rozvojem různých variant zastávání u co největšího počtu žáků (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek, &

Spiel, 2012). Podobně jako KiVa také ViSC pracuje s žáky i s učiteli. Ti se učí jak individuálně pracovat s šikanujícími a šikanovanými žáky i s šikanujícími oběťmi (angl. *bully-victims*).

Preventivní programy a opatření v ČR

Podle Zákona 561/2004 Sb. je povinností každé české základní školy mít vytvořený tzv. **Minimální preventivní program**. Bývá zpracováván vždy na jeden školní rok školním metodikem prevence a je kontrolován Českou školní inspekcí. V rámci Minimálního preventivního programu by měla být školní prevence zakomponována přirozeným způsobem do výuky vyučovacích předmětů v jejich běžné hodinové dotaci. Měla by být koncipována komplexně a cílit na jednotlivé sociálně patologické (resp. rizikové) jevy. Školy by měly preferovat druhy prevencí, u nichž byla prokázána účinnost (Letý, 2010).

V souvislosti s prevencí a podporou prosociálních kompetencí žáků bylo do kurikulární reformy v roce 2004 začleněno mezi průřezová témata RVP i téma **Osobnostní a sociální výchovy**. (Dostupné metodické podklady k němu vytvořila organizace Projekt Odyssea, <http://www.odyssea.cz/>.) S podobným záměrem se po roce 2008 na některých školách začal vyučovat jako doplňkový předmět **Etická výchova**. (Původní koncepci navrhla organizace Etické fórum ČR, <http://www.etickeforumcr.cz/>.)

Dále u nás bylo realizováno několik celoškolních programů, které se zaměřovaly na podporu zdravých, inkluzivních vztahů ve školách. Patří k nim např. celoškolní projekt **Začít spolu** (<https://www.zacitspolu.eu/>) nebo **Zdravá škola** (Havlínová & Kolář, 2001). Školy či jednotlivé třídy se často zapojují i do různých dílčích programů, jako např. **Druhý krok**, zaměřující se na sociálně emoční učení (Palová, 2016) či program **Zipyho kamarádi**, určený pro žáky prvního stupně aj.

Mezi celoškolní projekty, které se zaměřovaly přímo na řešení školní šikany, patří tzv. **Hradecký program**, který vznikl pod vedením M. Koláře (Kolář, 2005b; 2011) a na pilotních školách prokázal velmi dobré výsledky (pokles šikany o 42,5 %). Tento program obsahoval mnohé prvky Olweusova preventivního programu. Byl založený na dobré spolupráci vyškolených pedagogů (výchovných poradců a metodiků prevence) s dalšími učiteli. Ve třídách probíhalo každoroční měření výskytu šikany. Na základě klinického obrazu vztahů v jednotlivých třídách byl modelován specifický postup řešení šikany a následné prevence. Důležitým inovativním prvkem byla participace externích subjektů na řešení případů šikany (SVP, PPP, PČR, OSPOD, klinických psychologů, dětských psychiatrů aj.). Klíčová byla spolupráce s konkrétními pracovníky z těchto institucí, kteří již znali situaci v dané škole. V případě potřeby byli tito specialisté zváni do škol k řešení případů a práce s šikanovanými a šikanujícími žáky. Tento postup, který je dnes doporučovaný a často již užívaný, byl v době vzniku tohoto programu významnou inovací (Kolář, 2005b; Kolář, 2011; srov. Janošová, 2016h).

V posledním desetiletí se mnoho základních škol zapojilo do projektů **Minimalizace šikany** (MIŠ, pilotní fáze v letech 2005-2007) a **Minimalizace kyberšikany**, realizovaných pod vedením organizace Aisis. Cílem projektu MIŠ bylo ověření a implementace metod určených k podpoře příznivého klimatu škol a ke snížení šikany.

V rámci školení získávali učitelé potřebné znalosti o šikaně a dovednosti nezbytné k jejímu řešení (v počátečních stadiích) i předcházení. Využíván byl postup vytvořený M. Kolářem (Kolář, 2001; 2005a; 2011). Pedagogové si také osvojovali vhodné didaktické metody pro práci s třídou, které vycházely z metodiky osobnostní a sociální výchovy (Hanušová, & Zvířotský, 2009; Udatná & Šatrová, 2009). Podobně jako v Olweusově preventivním programu, i v projektu MIŠ byla cílem základní informovanost o šikaně a vzájemná komunikace o dění mezi žáky ve škole se všemi jejími pedagogickými i nepedagogickými zaměstnanci (Udatná & Šatrová, 2009).

Projekt CHIPS (angl. *ChildLine in Partnership in School*) byl pod vedením A. Plškové realizovaný v letech 2010-2013 Sdružením linka bezpečí, Vzdělávacím institutem ochrany dětí a brněnským Institutem mezioborových studií. Původně vznikl ve Velké Británii a byl předpilotně odzkoušený i u nás, na Slovensku a v Polsku. Je jedním z mezinárodních projektů, založených na principu peer programů, vycházejících ze zkušenosti, že mnozí žáci snadněji přijmou pomoc od vrstevníků než od dospělých. Žáci, vybraní souběhem dobrovolnosti a vytipováním dospělými i spolužáky, byli vyškoleni v různých oblastech pomoci spolužákům. Ti se na ně v případě různých potíží mohli obracet. Unikátní na tomto programu bylo, že sami žáci (tzv. „podporovatelé“) registrovali problémy ve svém okolí a snažili se o jejich řešení. K dispozici měli v případě potřeby konzultanty – pedagogy, kteří jejich práci zároveň supervidovali, a kontakty na další instituce, na něž se mohli v případě potřeby obracet. Program CHIPS dobře funguje v západních zemích s výraznější mobilitou a s vyšším podílem imigrantů v žákovské populaci, jimž podporovatelé pomáhají s orientací v novém prostředí a se začleněním mezi spolužáky i do zvyklostí a kultury školy (Doubrava, 2009; Plšková, 2011).

Příloha 12

ORIENTAČNÍ UKAZATELE PRO ROZLIŠENÍ POČÁTEČNÍ A POKROČILÉ ŠIKANY

Obrázek 8 Orientační ukazatele pro rozlišení počáteční a pokročilé šikany (Kolář, 2011, 176)

	Počáteční stadium	Pokročilé stadium
Kdo jsou informátoři, jak se chovají a co říkají?	Jako informátor přijde oběť nebo její kamarád. Při pokročilé šikaně je to výjimečné.	Přicházejí vystresovaní rodiče obětí. Případně provalení šikany (závažného násilí) zachytí někdo z pedagogů.
Jak se oběti chovají a jak odpovídají?	Poměrně otevřeně mluví o tom, co se jim stalo a kdo je šikanoval	Je patrná ustrašenost, nechtějí prozradit, kdo jim ublížil. Někdy zdůvodňují své zranění bizarním způsobem.
Jak svědkové spolupracují?	Vyjadřují nesouhlas s šikanováním a bez většího strachu vypovídají.	Odmítají vypovídat, tvrdí, že nic neviděli a neslyšeli. Občas přiznávají, že nesmějí nic říct, protože by měli peklo. Případné výpovědi působí podezřele.
Jak se svědkové vztahují k podezřelým agresorům?	Agresori nejsou vnímáni jednoznačně pozitivně, ale diferencovaně, jejich okolí se to nebojí vyjádřit.	Oceňují, chrání a brání agresory, případně pro ně hledají polehčující okolnosti.
Jak se členové skupiny vztahují k trpící či zraněné oběti?	Projevují soucit s obětí a porozumění neférovosti ubližování silným slabým.	Oběť je kritizována a znevažována. Často je obviněna, že si to vlastně způsobila sama.
Jaká je atmosféra ve skupině?	Malá soudržnost, nespolupráce, omezená, „pokulhávající“ svoboda projevu a názoru. Atmosféra je však „živá“.	Těžká atmosféra strachu, napětí a nesvobody. „Špatně se tu dýchá.“

MORÁLNÍ STRES, MORÁLNÍ VYVAZOVÁNÍ A MORÁLNÍ JEDNÁNÍ

Jakožto instrumentální jednání se záměrem poškodit oběť je šikana ze své podstaty nemorálním aktem (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Rocke Henderson, 2010, in Gini et al., 2020). Také rozhodnutí žáků, jak se zachovat při šikanování, je v zásadě morálního charakteru. I když žáci obecně agresí vůči druhým odsuzují (Janošová, 2011d; Menesini et al., 1997, in Troop-Gordon et al., 2019), mohou jim dodržování morálních zásad komplikovat jiné důležité potřeby, jako je ochrana před vlastní viktimizací, snaha být zadobře s šikanujícími, s nimiž se tito žáci kamarádí (Troop-Gordon et al., 2019). Může jít také o různé překážky, jako je např. přesvědčení o vlastní nízké zdatnosti (angl. *self-efficacy*) a různé kontextuální okolnosti (Forsberg et al., 2014). V podobných situacích u žáků vzniká morální stres, který může ovlivnit jejich další chování. Pro morální stres jsou příznačné trýznivé pocity v situaci, kdy jedinec ví, jaké jednání je morálně přiměřené, ale v důsledku nějakých překážek jej neuskuteční. Morální stres se pojí se zastáváním a v opačném gardu s pasivním přihlížením. Morálně vyvázaní žáci nemusí cítit morální stres, když se nezastanou šikanovaného spolužáka. Chybí jim proto jeden z vnitřních motivů k zastávání (Gini et al., 2020).

Morální vyvazování a morální emoce

Překročení subjektivně přípustného jednání obvykle provází morální emoce, jako je pocit viny nebo studu. Dojde-li však k morálnímu vyvázání, může místo těchto pocitů při překročení vnitřních morálních standardů převládnout pocit lhostejnosti nebo pýchy či hrdosti (angl. *pride*) (Gini et al., 2020; Menesini et al., 2015). Morální emoce žákům pomáhají předjímat nepříjemné následky jejich přestupků a umožňují jim, aby si takové chování předem rozmysleli (Malti, Gasser, & Buchmann, 2009). Pokud však nemorální jednání provází lhostejnost či hrdost, mohou se vnitřní sankce deaktivovat a toto nemorální jednání se stane pro daného jedince legitimní (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Ve srovnání s šikanovanými a pasivně přihlížejícími žáky projevují **šikanující žáci** při posuzování hypotetických incidentů šikany **více hrdosti a lhostejnosti a méně viny a zahanbení** vůči obětem (Menesini, Sanchez et al., 2003). **Zastávání** naopak **provází** morální emoce **studu a viny** (Thornberg et al., 2015 in Gini et al., 2020). Z hlediska zaměření této diplomové práce je důležité i zjištění, že se vysoká míra morálního vyvázání nemusí projevit podporováním šikany, pokud je daný žák zároveň **empatický** (Thornberg & Jungert, 2013).

KOLEKTIVNÍ MORÁLNÍ VYVAZOVÁNÍ

Pro porovnání morálního vyvazování mezi jednotlivými skupinami (třídami) se využívá koncept **kolektivního morálního vyvazování** (angl. *collective moral disengagement, CMD*) (White, Bandura, & Bero, 2009, in Kollerová, Soukup, & Gini, 2018), který jeho autoři definovali jako „*morální charakteristiku na skupinové úrovni, jež se utváří na základě interaktivní skupinové dynamiky*“ (tamtéž, 43; vlastní překlad).⁴⁴ Kolektivní morální vyvazování se týká přesvědčení ospravedlňujících agresivní jednání, jež jsou podle odhadu jednotlivých žáků v určitém rozsahu sdílena jejich spolužáky ze třídy (Gini, Pozzoli, & Bussey, 2014, in Gini et al., 2020). Tato přesvědčení mohou působit na chování žáků jako kolektivní morální facilitace.

V dotazníku kolektivního morálního vyvazování žáci volí u jednotlivých dotazníkových položek, vyjadřujících morální vyvazování, kolik procent spolužáků z jejich třídy podle nich sdílí jednotlivá morálně vyvazující (příp. naopak morálně angažovaná) přesvědčení. Hodnotící škála je sestavená pomocí těchto kotev: „nikdo ze spolužáků“, „25 %“, „50 %“, „75 %“, „všichni spolužáci“. U šikanujících žáků byla zjištěna vyšší úroveň kolektivního morálního vyvazování, tedy silnější přesvědčení, že velké procento jejich spolužáků inklinuje k morálnímu vyvazování (Gini et al., 2015; Kollerová, Soukup, & Gini, 2018), a zvýšená míra byla zaznamenána i u žáků šikanovaných. Naopak zastávání se pojilo s poklesem kolektivního morálního vyvazování (Kollerová, Soukup, & Gini, 2018).

Byl také potvrzen vztah mezi individuálním a kolektivním morálním vyvazováním. Oba konstrukty nicméně vysvětlují samostatnou část rozptylu šikanování ve třídách. Zároveň bylo zjištěno, že kolektivní morální vyvazování moderuje vztah mezi individuálním morálním vyvazováním a šikanováním: Šikana ve třídách více narůstala tehdy, pokud měli žáci zvýšenou míru individuálního morálního vyvazování a zároveň věřili, že je morální vyvazování běžné i u jejich spolužáků (Gini et al., 2015). Individuální morální vyvazování souvisí prostřednictvím absence morálního stresu (jakožto mediátoru) s nižší mírou zastávání. S vyšší mírou kolektivního morálního vyvazování se tento vztah zesiluje (tamtéž).

MECHANISMUS MALADJUSTAČNÍCH POTÍŽÍ U CHRONICKY ŠIKANOVANÝCH ŽÁKŮ V DŮSLEDKU „PARADOXU ZDRAVÉHO KONTEXTU“

Ve školní třídě, která díky úspěšným intervenčním opatřením začne odmítat šikanu a sníží se v ní i počet obětí, **může v roli oběti šikany zůstat** několik dětí nebo dokonce **jediný žák**. Ten se za daných okolností odlišuje od skupinové normy ještě víc než předtím (např. Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007).

V souladu s *hypotézou o utváření přátelství na základě podobnosti* se oběti šikany často přátelí s jinými šikanovanými žáky (např. Sijtsema et al. 2013, in Huitsing et al., 2019). Svou viktimizaci lépe snášejí díky samotnému přátelství i díky tomu, že jsou svědky viktimizace i někoho jiného (Nishina & Juvonen, 2005, in Garandea & Salmivalli, 2019). Pokud však jejich přátelé přestanou být šikanováni, přicházejí oběti o adaptivně působící srovnání s jinou (blízkou) obětí a často i o její přátelství a z něj plynoucí podporu. Šikanované žáky pak ještě víc trýzní otázka, proč se to děje právě jim. Za těchto okolností většinou usoudí, že příčina šikany je na jejich straně, že ji nemohou změnit, a proto bude jejich šikana pokračovat (Huitsing et al., 2019). Tím zesiluje jejich sebeobviňování, což zhoršuje jejich psychické, případně i tělesné zdraví (Gini, Holt, Pozzoli, & Marino, 2019, in Garandea & Salmivalli, 2019). Zároveň dál klesá jejich obliba u spolužáků (Garandea & Salmivalli, 2019; Sentse et al., 2007).

SOUČASNÝ OBRAZ ŠKOLNÍ ŠIKANY NEODPOVÍDÁ NĚKTERÝM PRVKŮM PŘIJÍMANÝCH MODELŮ ŠIKANY

Při realizaci smíšeného výzkumu na druhém stupni běžných ZŠ jsme začali získávat zkušenosti, které neodpovídají ani popisu zakrývacího systému (Kolář, 1997; 2011) a ilegálních struktur tříd (Říčan & Janošová, 2010). Při zjišťování názoru žáků na dění v jejich třídě jsme se překvapivě setkali s komunikativností a ochotou hovořit o incidentech mezi spolužáky bez ohledu na to, jakou roli v šikaně sami zastávali. Šikanující a šikanovaní žáci málokdy vypovídali o incidentech, v nichž sami figurovali, ale v naprosté většině případů se nezdráhali hovořit o šikaně mezi ostatními spolužáky. Bez ohledu na svou roli v šikaně vyjadřovali přání, aby se vztahy v jejich třídě zlepšily. U všech incidentů šikany, včetně těch, které roky vzdorovaly intervenčním snahám, byli na základě vrstevnických nominací zaznamenáni žáci, kteří se snažili šikanovaných žáků opakovaně zastávat (Janošová, 2016i).

Zakrývací systém a ilegální struktury vyžadují určitou organizovanost a sebranost, která je však v současných třídách základních škol spíše výjimečná. Je to možná i proto, že současná dětská populace má patrně méně rozvinuté sociální a komunikační dovednosti než předchozí generace dětí. (Roli zde může hrát převládající zjednodušená komunikace s vrstevníky prostřednictvím IC technologií s minimem času tráveného bezprostředně, který by nebyl organizovaný dospělými. Část žáků tyto zkušenosti získává s určitou pravidelností ponejvíce jen o velkých přestávkách a v čase oběda. Jen menšina žáků se věnuje nějakému volnočasovému zájmu s výrazným prvkem spontánní spolupráce s druhými, jako je skauting, woodcraft apod. Ti však jsou těmito aktivitami podporováni spíše k prosocialitě; tamtéž.)

Při zjišťování situace mezi žáky ve třídě však může jejich sdílnost tlumit (a podporovat naopak zakrývání a uzavřenost) způsob dotazování zaměřený na vyšetřování šikany. Efektivnější se ukázal být spíše rozhovor o tom, „*jak to v jejich třídě chodí, jak se v ní cítí, co se jim ve třídě líbí a co by chtěli změnit*“, se snahou porozumět perspektivě dotazovaného žáka (Janošová, 2016i, 344). U šikan, u nichž není podezření na spáchání trestného činu, resp. činu jinak trestného, pravděpodobně není zapotřebí vyšetřovat veškeré podrobnosti incidentu. Vyšetřování se zjišťováním podrobností navíc vytváří riziko sekundární viktimizace u oběti a může poškodit vztahy mezi žáky a jejich vyučujícími, kteří je prováděli (srov. Janošová, 2016i; Rezníková, 2016).

ZMĚNY V SOUČASNÉM ŠKOLSTVÍ A JEJICH PRAVDĚPODOBNÝ ODRAZ V AKTUÁLNÍ PODOBĚ ŠIKANY NA 2. STUPNI ZŠ

Od 90. let se výrazně zvýšila informovanost žáků, učitelů i rodičů v oblasti šikany. Došlo také k mnoha zásadním legislativním změnám ve školství, které podporují lepší připravenost škol a pedagogů k řešení šikany. Témata šikany, agrese a prosociality se stala součástí rámcových a školních vzdělávacích programů. Zásadní je také legislativně zakotvená povinnost škol šikanu řešit a povědomí veřejnosti o případech, kdy byly na školy uvaleny inspekce či soudně nařízené sankce za její neplnění.

Ve školách je v posledních desetiletích prevence proti šikaně povinností. Žáci jsou v rámci preventivních programů vedeni k tomu, aby do pravidel „nežalovat“ nezahrnovali situace šikany. Vědí, že se na učitele v případě šikany mají obrátit. Tuto možnost buď využívají, nebo toto jednání vůči šikanujícím spolužákům (s větší či menší efektivitou) uplatňují v podobě výhrůžek (Janošová & Pospíšilová, 2018). Všichni žáci vědí, že šikana je nepřijatelná. Poměrně přesně ji také umí samostatně přinejmenším teoreticky definovat (Holá, 2013).

Příloha 18

DOTAZNÍKOVÁ BATERIE POUŽITÝCH VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ (verze pro chlapce)

Sem prosím napiš
své křestní jméno:

DOTAZNÍK PRO CHLAPCE

Děkuji Ti za ochotu zapojit se do výzkumu názorů žáků sedmých tříd. Jeho cílem je porozumět tomu, jak žáci přemýšlejí o druhých lidech a jaké mají vztahy ve třídě.

V těchto dotaznících nejsou dobré ani špatné odpovědi. **Zajímá nás Tvůj názor a Tvoje zkušenost. Pečlivě si, prosím, přečti každou otázku a odpovídej upřímně.**

Zakroužkuj, prosím, v každém řádku jednu odpověď.						
Jak často prožíváš tyto věci?						
		nikdy	skoro nikdy	někdy	často	téměř vždy
1.	Soucítím s těmi, kteří jsou v nouzi.	1	2	3	4	5
2.	Snadno se vcítím do těch, kteří se necítí dobře.	1	2	3	4	5
3.	Silně cítím to, co cítí ostatní.	1	2	3	4	5
4.	Hned vycítím, když se můj kamarád/kamarádka necítí dobře, i když mi to přímo neřekne.	1	2	3	4	5

Pozn.: Měření afektivní empatie. Sebeuposuzovací dotazníková škála je určena k zjišťování afektivní empatie vůči druhým osobám a přátelům. Jde o část dotazníku *Prosocialness Scale for Adults* (Caprara et al., 2005), kterou v níže uvedené redukované podobě použili u mladých dospělých Giunta a její kolegové (2010) a u českých žáků sedmých ročníků Janošová a její spolupracovníci (2018).

Formulář pro vrstevnické nominace (fiktivní ukázka)

Třída

7. A

Otázky

1. MICHAELA B.

2. MICHAELA T.

1)

3. ANETA

4. NATÁLIE

2)

5. ANNA

6. JAN S.

3)

7. ELENA

4)

8. LADISLAV

9. JAN O.

5)

10. EDA

6)

11. ROMAN

12. MARTINA

13. ELIŠKA

14. TRAN (MICHAL)

15. BARBORA

16. RADEK

17. JIŘÍ

Pozn.: Měření kognitivní empatie vůči spolužákům a skupinového statusu. Výše je uvedený fiktivní příklad formuláře s očíslovaným jmenným seznamem žáků ze třídy, který byl součástí dotazníkové baterie. Vpravo vedle šesti velkých čísel uváděli žáci čísla těch žáků ze třídy, kteří podle nich odpovídali šesti zkoumaným charakteristikám: dvěma pro kognitivní empatii vůči spolužákům (otázka 3: „*Kdo se podle tebe ve třídě mezi ostatními často necítí dobře?*“ a otázka 5: „*Ke komu jsou podle tebe ostatní ve třídě často nespravedliví?*“) a čtyřem charakteristikám pro skupinový status (otázka 1: „*Koho z vaší třídy máš nejvíc rád, ráda?*“; otázka 2: „*S kým ve třídě se nejradši bavíš o přestávce?*“; otázka 4: „*Na čí názor ostatní ve třídě nejvíc dávají?*“; otázka 6: „*Kdo je ve třídě mezi ostatními nejvíc oblíbený?*“).

Počet nominovaných spolužáků nebyl omezen. V případě, že podle nich ve třídě určitou vlastnost (či chování) nevykazuje žádný spolužák, ponechávali prostor vedle čísla volný.

Dotazník o životě ve škole pro žáky (relevantní část dotazníku)

V tomto dotazníku najdeš otázky o životě ve vaší škole. U každé otázky je několik odpovědí. Odpovídej tak, že uděláš × do čtverečku u té odpovědi, která nejlépe říká, jak se cítíš ve škole.

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

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

Když se spleteš, tak se oprav, nic se neděje. Nikdo ze třídy nebude vědět, jak jsi odpověděl na tyto otázky. Je ale důležité, abys odpovídal pečlivě a podle toho, co si opravdu myslíš. Většina otázek je **o tvém životě ve škole v několika posledních měsících, to znamená od začátku tohoto školního roku až do dneška, od září až doted'**. Takže když budeš odpovídat, měl bys myslet na to, jak to bylo během posledních 2 nebo 3 měsíců, a **ne jen jak to je zrovna ted'**.

O šikanování mezi žáky

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

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

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

Ale **neříkáme šikanování** takovému škádlení, které je přátelské a v legraci. **Šikanování také není**, když se hádají nebo perou dva žáci, kteří mají asi stejnou sílu nebo moc.

2. Jak často **jsi byl šikanovaný v několika posledních měsících?**
- V několika posledních měsících jsem nebyl šikanovaný.
 - Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.
 - Dvakrát nebo třikrát za měsíc.
 - Asi jednou za týden.
 - Několikrát za týden.

6. Zkoušel jsi někdy **zastavit** šikanování?
- Nikdy
 - Zřídka
 - Někdy
 - Často
 - Hodně často

7. Napiš prosím, jak jsi zkoušel šikanu zastavit. Co jsi dělal?

Pozn.: Olweusův sebesuzovací dotazník pro zjišťování zkušeností s šikanou (relevantní část), verze pro chlapce (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*; Olweus, 1986, překlad P. Říčan). Analyzovány byly pouze odpovědi druhé položky: „Jak často jsi byl šikanovaný v posledních několika měsících?“ (Položky 6 a 7 byly do dotazníku doplněny mj. i za účelem zvědomení možnosti zastat se spolužáků.)

Jaké to je v naší třídě

Mohl/a by ses, prosím, zamyslet a podrobněji popsat, **jak se vám v poslední 3 měsíce (od začátku školního roku) společně žije ve vaší třídě?** Při popisu událostí a změn ve třídě buď prosím co nejpodrobnější, ale nemusíš psát jména spolužáků.

- 1. Co se mezi lidmi ve vaší třídě v této době změnilo?** (například jste řešili nějaké hádky a konflikty, odešli nebo přišli nějakí spolužáci apod.)

- 2. Co se ve vaší třídě mezi lidmi za poslední 3 měsíce zlepšilo?** (například se někteří lidé po dlouhé době usmířili, přestali jste si dělat naschvály, říkat si nepříjemné věci, pomlouvat se apod.)

- 3. Co se ve vaší třídě mezi lidmi za poslední 3 měsíce zhoršilo?** (například se někteří lidé pohádali, lidi si dělají víc naschválů, víc se pomlouvají, navzájem urážejí apod.)

Pozn.: **Dotazník vývoje vztahů ve třídě.** Tento nástroj byl do dotazníkové baterie zařazený jako doplňková aktivita. Jeho cílem bylo zaměřit pozornost žáků od předchozí problematiky šikany ke skupinovým tématům a podpořit v tomto smyslu jejich reflexi.

Příloha 19

DOPLŇUJÍCÍ ÚDAJE K VALIDITĚ ČTYŘPOLOŽKOVÉ ŠKÁLY AFEKTIVNÍ EMPATIE

Čtyřpoložková škála afektivní empatie se ukázala vedle pohlaví, skupinového statusu, přívětivosti, neuroticismu (a extraverze u dívek) jako významný prediktor zastávání ve školní šikaně při souběžné kontrole vlivu příslušnosti žáků do konkrétní školní třídy (Janošová et al., 2018). V tabulce 1 uvádíme pro doplnění ještě korelační koeficienty (Pearson) této škály s položkami zachycujícími prosociální jednání (pomáhání, zastávání se) spolužáků nástrojem *Hádej kdo* (angl. *Guess Who*; vrstevnické nominace), se škálou osobní zdatnosti vztahující se k empatii (Perceived Empathic Self-Efficacy; Giunta et al., 2010) a s pěti osobnostními dimenzemi Big Five měřenými dotazníkem BFI (Hřebíčková et al., 2016). Výpočty byly provedeny na datasetu, z něž vycházela studie Janošové a jejích spolupracovníků (2018).

Tab. 1 Korelace škály afektivní empatie s položkami *Hádej kdo* zaměřenými na prosociální projevy spolužáků, se sebedposouzením osobní zdatnosti týkající se empatie vůči druhým (Perceived Empathic Self-Efficacy; Giunta et al., 2010) a s pěti osobnostními dimenzemi Big Five (soubor českých žáků 7. ročníku, $n = 645$)

Název položek	Škála afektivní empatie
(Podle spolužáků) Pomáhá těm, kteří to potřebují	0,25**
(Podle spolužáků) Zastává se šikanovaných, zastavuje šikanu, pomáhá oběti	0,30**
(Sebedposouzení) Empatie vůči druhým (Perceived Empathic Self-Efficacy)	0,60**
(Sebedposouzení) Big Five – Extraverze	0,10*
(Sebedposouzení) Big Five – Přívětivost	0,29**
(Sebedposouzení) Big Five – Svědomitost	0,14**
(Sebedposouzení) Big Five – Neuroticismus	0,23**
(Sebedposouzení) Big Five – Otevřenost	0,34**

Pozn.: * $p < 0,05$

** $p < 0,01$

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informace o studii a prosba o spolupráci

Tato informace slouží jako podklad pro udělení informovaného souhlasu s účastí dítěte ve výzkumné studii zaměřující se na to, jak souvisí empatie dospívajících žáků a žákyň s kvalitou vztahů mezi žáky ve třídách.

Vážení rodiče,

ráda bych vás poprosila o souhlas s tím, aby se vaše dítě zúčastnilo výzkumu, jehož cílem je prozkoumat souvislost mezi empatií dospívajících žáků a vnímáním vztahů ve třídě a jejich kvalitou. Realizace tohoto výzkumu je součástí mé diplomové práce v rámci studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Provedení výzkumu, způsob vyhodnocení a zpracování dat odpovídá etickým požadavkům Katedry psychologie Filozofické fakulty UP Olomouc, zásadám Evropského metakodexu etiky a dokumentu Carta Ethica. Metody, které budou během výzkumu využity, jsou používány i ve výzkumných projektech Psychologického ústavu AV ČR, v.v.i., na jejichž řešení se dlouhodobě podílím.

Tento dopis slouží jako informace pro vás o průběhu výzkumu. Výzkum proběhne v tomto školním roce během vyučování a bude trvat jednu vyučovací hodinu. Žáci při něm vyplní soubor dotazníků, které budou statisticky anonymně zpracovány spolu s údaji získanými z dalších školních tříd (7. ročník). Pro vaše dítě z účasti ve výzkumu neplynou žádná rizika, jež by přesahovala rámec běžné školní výuky. Zapojení se do výzkumu není honorované.

Účast ve výzkumu je dobrovolná jak pro vás, tak i pro vaše dítě. Svou spolupráci můžete vy i vaše dítě kdykoli ukončit. Pokud souhlasíte s účastí ve výzkumu, vyplňte prosím spolu s podpisem níže uvedené údaje.

V případě jakýchkoli dotazů mě prosím kontaktujte telefonicky nebo prostřednictvím mailu.

Děkuji vám za vaši pomoc,

Doc. Pavlína Janošová, PhD. (autorka diplomové práce)
studentka oboru psychologie FF UP Olomouc
Tel: xxx xxx xxx; Email: xxx@xx

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.
Filozofická fakulta Univerzity Palackého
Olomouc

Vyjádření informovaného souhlasu s účastí dítěte ve studii

Potvrzuji, že jsem se seznámil/a s obsahem dopisu *Informace o studii a prosba o spolupráci*, který poskytuje informace o výzkumu, zaměřeného na souvislost mezi empatií žáků a vztahy ve školních třídách. Výzkum je součástí diplomové práce doc. Pavlíny Janošové, Ph.D., zaměřené na toto téma, která je řešena v rámci studia psychologie na Filozofické fakultě UP Olomouc.

Potvrzuji, že souhlasím s účastí svého dítěte v uvedeném výzkumu. Beru na vědomí, že účast je dobrovolná. Beru rovněž na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak než k interpretaci výsledku v rámci diplomové práce.

Jméno dítěte: Dne:

Podpis rodiče:

Jméno rodiče:

ADMINISTRACE SBĚRU DAT

ROLE ASISTENTA:

- **Asistent pomáhá rozdávat a posléze vybírat dotazníky žáků.**
- **Asistent kontroluje, zda děti píšou, když mají psát, a nepíšou, když nemají psát** (při zadávání vrstevnických nominací a při čtení definice šikany).
- **Asistent se při vyplňování dotazníků pohybuje po třídě**, žáci musí mít pocit bezpečí před nahlížením spolužáků. Žáci se proto nesmí otáčet ani nahlížet do papírů sousedovi, nesmí vykřikovat ani nic říkat nahlas. Při porušování těchto pravidel asistent **ruší žáky posunkem nebo šeptem vlídně ukázně**. Při opakovaném rušení je kamarádsky, ale nekompromisně přesadí. Dá jim tvrdou podložku na psaní, je-li to potřeba, případně přinese židli.
- Asistent se pohybuje po třídě tak, aby vždycky viděl na většinu třídy a neustále mohl sledovat, zda se někdo hlásí s dotazem, nebo neruší. **Stále sleduje, zda si žáci vědí rady**.
- Pokud se žáci při vyplňování dotazníku hlásí, přijde k nim a odpoví potichu na jejich dotaz.
- Asistent kontroluje, zda žáci vyplňují dotazníky tak, jak mají. **Pokyne nonverbálně zadávajícímu, když ještě někdo dopisuje nebo když už mají všichni hotovo.**
- **Asistent zkontroluje**, jestli mají žáci na prvním dotazníku své křestní jméno (případně s prvním písmenkem z příjmení).
- Během vyplňování sleduje, **zda je ve třídě někdo, kdo špatně rozumí zadání** (cizinec se špatnou češtinou nebo žák s nízkým intelektem). Pokud ano, označí po sběru příslušný formulář u kódu srozumitelnou značkou.

ÚSTNÍ INSTRUKCE ADMINISTRÁTORA:

ÚVOD A ROZSAZOVÁNÍ

(NA ZAČÁTKU SBĚRU DAT SI ZADÁVAJÍCÍ PŘIPRAVÍ JMENNÝ SEZNAM ŽÁKŮ. ZKONTROLUJE POČTY LAVIC A POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ, ABY MĚL PŘEDSTAVU, JAK JE ROZESADIT)

Dobrý den, já se jmenuju Pavlína Janošová a se mnou je tu [*jméno asistenta*]. Jsem studentkou Filozofické fakulty v Olomouci a chtěla bych vás požádat, zda byste nám pomohli s jedním výzkumem do mé diplomové práce, která se zabývá tím, jak lidé vašeho věku přemýšlejí o druhých lidech a o vztazích ve třídě. Já myslím, že vás to bude i bavit.

Kdo nechce, nemusí. Účast na výzkumu je dobrovolná. Pokud někdo ví, že by se zúčastnit nechtěl už teď, tak se prosím přehlaste. Svou účast na výzkumu můžete přerušit i potom při vyplňování dotazníků.

Nejdřív si vás rozsadíme jinak, než jak sedíte normálně. Na stole si nechte jen penál s psacími potřebami a všechny ostatní věci si teď dejte do tašky. Já pak budu číst vaše jména a [*jméno asistenta*] vám bude ukazovat, kam si budete sedat. [PAUZA] A kdo už to má, tak vstaňte, vezměte si penál a pojdte dopředu k tabuli.

(ZADÁVAJÍCÍ ČTE JMÉNA PODLE SEZNAMU. ASISTENT UKAZUJE, KAM SI MÁ KDO SEDNOUT. ZADÁVAJÍCÍ ČTE JMÉNA DĚTÍ TAK, ABY VEDLE SEBE POKUD MOŽNO SEDĚLI CHLAPCI A DÍVKY. JE-LI DOST MÍSTA, SEDÍ KAŽDÝ V LAVICI SÁM, NEBO SE OBSADÍ PO JEDNOM ZADNÍ LAVICE)

Máme s sebou nějaké dotazníky o tom, jak uvažují lidi vašeho věku o různých situacích mezi lidmi. Nutně ale potřebujeme **od každého jeho vlastní názor**. Proto nesmí nikdo sousedovi koukat do jeho papírů, ani se otáčet, ani se s někým dohadovat. Nikdo nesmí nic říkat nahlas ani vykřikovat, ani nic na nikoho ukazovat. To, co napíšete, si vždycky zakryjte rukama a penálem, aby nikdo nevěděl, co jste napsali.

Teď vám [*jméno asistenta*] rozdá dotazníky, dívkám dotazník pro dívky a chlapcům dotazník pro chlapce. To si zkontrolujte. A pak si do pravého horního rohu napište svoje křestní jméno. Já se jmenuju Pavlína, takže bych nahoru do svého dotazníku napsala „Pavlína“ (ADMINISTRÁTOR NAPÍŠE SVÉ JMÉNO NA TABULI). Píšete tam křestní jméno, abyste se mezi sebou rozeznali, ale my nebudeme vědět, kdo to psal. Nikdo ze školy, ani my, nebudeme vědět, jak jste odpovídali. Protože jsou ale ve třídě dva Honzové a taky máte ve třídě dvě Michaely, tak bych poprosila, aby oba Honzové a obě Míši ještě dopsali ke svému křestnímu jménu první písmenko ze svého příjmení (POSLEDNÍ INSTRUKCI ADMINISTRÁTOR ZOPAKUJE).

Když něco nebudete vědět, nevykřikujte. Přihlaste se (ADMINISTRÁTOR ZVEDÁ RUKU) a my k vám přijdeme a všechno vám šeptem vysvětlíme. Chcete se teď na něco zeptat?

PROSTOR NA ZODPOVĚZENÍ ÚVODNÍCH DOTAZŮ, ASISTENT PŘITOM ROZDÁVÁ DĚTEM BATERII DOTAZNÍKŮ. DÍVKÁM „**DOTAZNÍK PRO DÍVKY**“, CHLAPCŮM „**DOTAZNÍK PRO CHLAPCE**“. POTÉ JE PAUZA NA ZAPSÁNÍ KŘESTNÍCH JMEN.

Strana 1 – Měření afektivní empatie

(ADMINISTRÁTOR DRŽÍ V RUCE FORMULÁŘ S PRVNÍM DOTAZNÍKEM A ČTE INSTRUKCE. ASISTENT BĚHEM ČTENÍ TIŠE STOJÍ, ABY SE ŽÁCI SOUSTŘEDILI)

Teď se podívejte na první stránku. Tady je napsané velkým písmem: „**Jak často prožíváš tyto věci?**“ A pod tím je: **Soucítím s těmi, kteří jsou v nouzi**. Vedle toho jsou možnosti: „*nikdy*“, „*skoro nikdy*“, „*někdy*“, „*často*“, „*téměř vždycky*“. (UKAZUJE TŘÍDĚ PRSTEM NA FORMULÁŘI). Zakroužkujte vždycky jednu odpověď - jedno číslo - podle toho, jak to je. A pak pokračujte v dalším řádku, kde je jiná otázka. V každém řádku vždycky zakroužkujte jedno číslo. Chcete se k tomu na něco zeptat? Kdybyste něco nevěděli nebo nerozuměli nějakému slovu, tak se přihlaste a vysvětlíme si to. Tak můžete psát. A pište to tak, aby vám do toho nikdo neviděl. (PAUZA.)

Když budete mít hotovo, tak si zakryjte rukama, co jste napsali, a počkáme na ostatní. ADMINISTRÁTOR PRŮBĚŽNĚ BĚHEM CELÉ HODINY ŽÁKY POVZBUZUJE A CHVÁLÍ. BĚHEM VYPLŇOVÁNÍ PRVNÍ STRANY DOTAZNÍKŮ ASISTENT VE TŘÍDĚ ZKONTROLUJE ZAPSANÁ KŘESTNÍ JMÉNA, PŘÍPADNĚ I INICIÁLY PŘÍJMENÍ.

Strana 2 – Vrstevnické nominace (kognitivní empatie vůči spolužákům a skupinový status)

(ADMINISTRÁTOR DRŽÍ V RUCE FORMULÁŘ S DOTAZNÍKY)

Teď obraťte list na druhou stranu. Budeme dělat takovou aktivitu, která se jmenuje "**Hádej, kdo to je**". Máte před sebou seznam žáků vaší třídy, na ten budete psát. Nejdřív ale zkontrolujte, jestli na něm jsou všichni vaši spolužáci a že na něm nikdo nechybí. (ŽÁCI SI POTICHU ČTOU SEZNAM SPOLUŽÁKŮ.)

Já vždycky řeknu nějakou vlastnost a vy napíšete, kdo ve vaší třídě takový je. U některých otázek můžete psát i sebe, když tu vlastnost máte vy sami. A můžete psát i ty z vaší třídy, kteří tu dneska nejsou, ale máte je na seznamu. Abyste nemuseli psát jména těch lidí, tak budete psát jen čísla z toho seznamu u těch jmen. (ADMINISTRÁTOR UKÁŽE TŘÍDĚ PAPÍR SE JMENNÝM SEZNAMEM.)

Na tom seznamu je před každým jménem číslo – Michaela B. (=ČTE JMÉNO PRVNÍHO ŽÁKA NA SEZNAMU) má jedničku, Michaela T. má dvojku (=ČTE JMÉNO DRUHÉHO ŽÁKA NA SEZNAMU) má dvojku, Aneta trojku a tak dál. (ADMINISTRÁTOR NA FORMULÁŘI UKAZUJE ŽÁKŮM MALÁ ČÍSLA PŘED JMÉNY). Každý z vaší třídy má před svým jménem číslo. Napravo od toho seznamu jsou veliké číslice **1 až 6**, to bude šest otázek (UKÁŽU NA FORMULÁŘI PŘED TŘÍDOU VELKOU JEDNIČKU). Zkontrolujte si, jestli tam máte na nahoře velkou jedničku (ADMINISTRÁTOR NA TABULI PÍŠE „**1**“, JAKO TO MAJÍ ŽÁCI VE FORMULÁŘI).

Když já bych třeba řekla první otázku: Kdo ve vaší třídě má dlouhé vlasy, tak se podíváte do seznamu lidí z vaší třídy a najdete ty, kteří mají dlouhé vlasy. Třeba je to Radka (=ZÁMĚRNĚ DÁME PŘÍKLAD JMÉNA, KTERÉ SE VE TŘÍDĚ NEVYSKYTUJE, A ČÍSLO, KTERÉ JE VYŠŠÍ NEŽ POČET ŽÁKŮ). Radka má třeba před svým jménem číslo 35 a vy místo toho, abyste psali její jméno, tak napíšete k té velké jedničce její číslo „35“. (PÍŠEME NA TABULI K „**1**“ ČÍSLO „35“) Místo jmen, budete vždycky psát ta čísla.

Můžete psát víc jmen lidí z vaší třídy, když mají tu vlastnost. Kdybyste něčemu nerozuměli, zvedněte ruku. Je to všem jasné?

(ADMINISTRÁTOR MAŽE Z TABULE ČÍSLO „35“)

A teď poslouchejte, **první** otázka, k té velké jedničce (ADMINISTRÁTOR JI UKAZUJE NA TABULI): "Koho z vaší třídy máš nejvíc rád, ráda?" (Co je podtrženo, čte hned ještě jednou.) Podívej se na ten seznam a napiš k té velké jedničce číslo, které patří lidem z vaší třídy, které máš nejvíc rád nebo ráda. Nezapomeň na ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Můžete psát víc čísel podle toho, jak to je. Pište to tajně, aby to nikdo neviděl. Kdo má hotovo, položí tužku. Zakryjte si to, co jste napsali, rukou a penálem, aby vám do toho nikdo nenahlížel. Hotovo? (ZKONTROLUJEME, ZDA VŠICHNI POLOŽILI TUŽKU. JESTLI NE, ŘEKNEME:) Kdo ještě přemýšlí, na toho počkáme, času je dost ...

Výborně, jdeme dál.

(ASISTENT CHODÍ PO TŘÍDĚ A KONTROLUJE, ŽE ŽÁCI UVÁDĚJÍ ČÍSLA SPOLUŽÁKŮ. DÁVÁ NONVERBÁLNÍ SIGNÁL, POKUD JEŠTĚ NĚKDO PÍŠE.)

A teď **druhá** otázka, k velké dvojce: S kým ve třídě se nejradši bavíš o přestávce? Podívej se na seznam a napiš k velké dvojce číslo, které patří lidem z vaší třídy, se kterými se nejradši bavíš o přestávce. Nezapomeň na ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Můžeš napsat víc lidí z vaší třídy, podle toho, jak to je. A pokud nikdo takový ve třídě není, tak tam nikoho nepiš. Kdo máte hotovo, položte tužku a zakryjte si to, co jste napsali, rukou a penálem, aby vám do toho nikdo nenahlížel.

...

Třetí otázka, k velké trojce: Kdo se podle tebe ve třídě mezi ostatními často necítí dobře? Podívej se na ten seznam a napiš k té velké trojce číslo, které patří lidem z vaší třídy, kteří se podle tebe ve třídě mezi ostatními často necítí dobře. Nezapomeň ani na ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Můžeš psát víc čísel, podle toho, jak to je. Pokud máš pocit, že ve třídě nikdo takový není, tak tam nikoho nepiš. A piš to tajně, aby to nikdo neviděl. Kdo má hotovo, položí tužku. Zakryjte si to, co jste napsali, rukou a penálem, aby vám do toho nikdo nenahlížel.

...

Čtvrtá otázka, k velké čtyřce: Na čí názor ostatní ve třídě nejvíc dají? Podívej se na seznam a napiš ke čtyřce číslo, které patří lidem z vaší třídy, na jejichž názor ostatní ve třídě nejvíc dají. Nezapomeň na ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Můžeš napsat víc lidí z vaší třídy, podle toho, jak to je. Kdo má hotovo, položte tužku a zakryjte si to, co jste napsali, rukou a penálem, aby vám do toho nikdo nenahlížel.

...

Pátá otázka, k velké pětce: Ke komu jsou podle tebe ostatní ve třídě často nespravedliví? Podívej se na ten seznam a napiš k velké pětce číslo, které patří lidem z vaší třídy, ke kterým jsou podle tebe ostatní ve třídě často nespravedliví. Nezapomeň ani na ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Můžeš napsat víc lidí z vaší třídy, podle toho, jak to je. Pokud máš pocit, že ve třídě nikdo takový není, tak tam nikoho nepiš. A pište to tajně, aby to nikdo neviděl. Kdo má hotovo, položí tužku. Zakryjte si to, co jste napsali, rukou a penálem, aby vám do toho nikdo nenahlížel.

...

Šestá otázka, k velké šestce: Kdo je ve třídě mezi ostatními nejvíc oblíbený? Podívej se na seznam a napiš k šestce číslo, které patří lidem z vaší třídy, kteří jsou ve třídě mezi ostatními nejvíc oblíbení. Nezapomeň na ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Můžeš napsat víc lidí z vaší třídy, podle toho, jak to je. Kdo má hotovo, položte tužku a zakryjte si to, co jste napsali, rukou a penálem, aby vám do toho nikdo nenahlížel.

Strany 3-4 – Dotazník o životě ve škole pro žáky

A teď obraťte na další stránku, kde je dotazník o životě ve vaší škole. Poslouchejte prosím a **nic nepište**. Všichni položte tužku (ASISTENT KONTROLUJE)

ADMINISTRÁTOR PŘEČTE ZAČÁTEK DOTAZNÍKU A DEFINICI ŠIKANY. ČTE V OBOU GENDERECH, PRO DÍVKY I CHLAPCE. (PŘI ČTENÍ DEFINICE ŠIKANY ASISTENT KONTROLUJE, ŽE ŽÁCI JEŠTĚ NEVYPLŇUJÍ DRUHOU STRANU DOTAZNÍKU)

Teď obraťte list a máme tady druhou otázku: Jak často jsi byl šikanovaný-byla šikanovaná v posledních několika měsících? Zakřížkuj jednu variantu odpovědi podle toho, jak často jsi byl-byla v posledních dvou až třech měsících šikanovaný-šikanovaná. **A zakryjte si to, co jste napsali, rukou a penálem**. A pak odpovězte na zbývající otázky. Pište to tak, aby vám do toho nikdo nenahlížel.

Ve zbytku dotazníku děti pokračují samostatně.

(PŘI VYPLŇOVÁNÍ ADMINISTRÁTOR I ASISTENT KONTINUÁLNĚ KONTROLUJÍ SOUKROMÍ VŠECH ŽÁKŮ. ADMINISTRÁTOR STOJÍ VEPŘEDU, ASISTENT SE POHYBUJE V ZADNÍ ČÁSTI TŘÍDY.)

Strany 5-6 – Jaké to je v naší třídě

Kdo máte hotovo, obraťte na další stránku a pokračujte samostatně vyplňováním dalších otázek o tom, jaké je to ve vaší třídě. Pokračujte vlastním tempem i na druhé straně, až do konce. Když nebudete něčemu rozumět, přihlaste se a vysvětlíme si to.

UKONČENÍ

NEJPOZDĚJI 6 MINUT PŘED ZVONĚNÍM UKONČUJEME VÝZKUM. ADMINISTRÁTOR PODĚKUJE ŽÁKŮM ZA JEJICH ÚSILÍ A SPOLUPRÁCI:

Chtěli bychom vám moc poděkovat za vaši spolupráci a ocenit vaši šikovnost při vyplňování dotazníků. Bylo jich hodně a vy jste to perfektně zvládli. Děkujeme vám za to, že jste se zamysleli nad různými věcmi, na které jsme se ptali. Vaše odpovědi zůstanou anonymní a nikdo ze školy, ani my nebudeme vědět, kdo z vás jak odpovídal. Data budou přepsaná do statistického programu a budou pak vymazaná křestní jména. Výzkum probíhá i na jiných školách v jiných městech. Výsledky se dohromady za všechny žáky ze všech zúčastněných škol spočítají a souhrnně v číslech a v procentech budou uvedené v tabulkách a grafech. Poznatky, které výzkum přinese, se dozvědí současní studenti učitelství, kteří brzy nastoupí do škol a díky vaší pomoci budou o něco lépe rozumět tomu, co prožívají a co si myslí žáci vašeho věku. Nikdo jiný než vy by nám to říct nemohl, bez vaší pomoci by se to neobešlo. Proto vám děkujeme za vaši ochotu se výzkumu zúčastnit.

ADMINISTRÁTOR ODPOVÍDÁ NA PŘÍPADNÉ DOTAZY. POTÉ ŽÁKY POŽÁDÁME, ABY ZŮSTALI NA SVÉM MÍSTĚ, DOKUD SI OD KAŽDÉHO Z NICH NEVEZMEME VYPLNĚNÉ DOTAZNÍKY. PO VYBRÁNÍ DOTAZNÍKŮ SE S ŽÁKY ROZLOUČÍME A SDĚLÍME JIM, ŽE MAJÍ BEZ HLUKU POČKAT NA ZVONĚNÍ, ALE UŽ MAJÍ PŘESTÁVKU. VYČKÁME VE TŘÍDĚ DO ZAZVONĚNÍ.

PROHLÁŠENÍ O MLČENLIVOSTI

Prohlašuji, že s údaji, získanými od žáků ZŠ, kteří participovali na výzkumu v rámci diplomové práce Pavlíny Janošové (na téma zkoumání vztahů mezi empatií a vnímáním vztahů ve třídě), budu nakládat jako s citlivými údaji. Nebudu je využívat jiným způsobem než za účelem provedení a zpracování výzkumu. Jejich obsah nebudu nikde zveřejňovat ani sdělovat žádným dalším osobám.

Doplňte prosím Vaše jméno, příjmení a podpis:

V _____ dne:

BINÁRNÍ LOGISTICKÁ ANALÝZA – ALTERNATIVNÍ MODEL

V alternativním modelu jsme dichotomizaci závisle proměnné provedli na základě výskytu jakékoli získané empatie od spolužáků (oproti její absenci). Analýza byla uskutečněna s týmiž prediktory (pohlaví, zkušenost s viktimizací, nadprůměrný skupinový status (dich), afektivní empatie vůči druhým a interakční vztah mezi afektivní empatií k druhým a pohlavím) a u stejného souboru respondentů ($n = 184$). Jakoukoli empatii od spolužáků získalo celkově 89 (48,4 %) žáků, z nichž bylo 36 (40,4 %) dívek a 53 (55,8 %) chlapců.

Předběžná analýza vztahů mezi dichotomizovanou závisle proměnnou a prediktory

Výpočtem Pearsonova *Chi kvadrátu* pro čtyřpolní tabulku ($\chi^2 (1, n = 184) = 0,37; p = 0,54$) a koeficientu asociace ($\phi = 0,05$) byl mezi oběma hlavními sledovanými proměnnými – ***zkušeností s viktimizací a získanou empatií od spolužáků*** – zaznamenán zcela slabý, statisticky nevýznamný vztah. V porovnání s korelačním výsledkem před dichotomizací ($\rho(184) = 0,13; p = 0,08$) se jeví vztah mezi oběma proměnnými za podmínek této úpravy poněkud slabší.

Vztah mezi pohlavím a ***získanou empatií od spolužáků*** pomocí téhož výpočtu ($\chi^2 (1, n = 184) = 4,33; p < 0,05; \phi = 0,15$) se naopak rámcově příliš neliší od výpočtu před dichotomizací ($U = 3697,0; p < 0,01$) resp. ($\rho(184) = 0,18; p < 0,05$).

Signifikantní vztah mezi ***dichotomizovaným skupinovým statusem*** a dichotomizovanou získanou kognitivní empatií byl zaznamenán i této alternativní úpravě ($\chi^2 (1, n = 184) = 12,78; p < 0,01; \phi = -0,26$) a i v tomto případě se jedná o nejtěsnější vztah mezi prediktorem a závisle proměnnou.

Vztahu mezi ***afektivní empatií*** a dichotomizovanou získanou empatií od spolužáků pomocí Pearsonova korelačního koeficientu ($r(182) = 0,05; p = 0,53$) poukazuje na nezávislost obou proměnných, podobně jako v hlavním zvoleném modelu, resp. ve výpočtu před dichotomizací ($\rho(184) = -0,01; p = 0,88$).

Výpočet binární logistické regrese (alternativní model)

Tab. 12 Alternativní model binární logistické regrese

Nezávisle proměnné	B	SE	Wald	p	Exp(B)	95 % CI
Nagelkerke $R^2 = 0,18$						
Zkuš. s viktimizací (dich)	-0,10	0,36	0,07	0,79	0,91	0,45-1,84
Pohlaví (d=0, ch=1)	4,71	1,76	7,14	0,01	110,90	3,5-3502,9
Afektivní emp. vůči druhým	1,02	0,37	7,42	0,01	2,77	1,33-5,77
Skupinový status (dich)	-1,41	0,35	15,93	0,00	0,24	0,12-0,49
Afekt. emp. k druhým*pohlaví	-1,11	0,50	4,89	0,03	0,33	0,12-0,88

Pozn.: *Závisle proměnná: výskyt jakékoli kognitivní empatie získané od spolužáků (dich)*
Cox-Snell $R^2 = 0,13$; stupně volnosti = 1

Predikční hodnota alternativního modelu, vysvětlujícího výskyt jakékoli empatie od spolužáků, je slabá (Nagelkerke $R^2 = 0,18$) a výrazně nižší než v hlavním modelu ($R^2 = 0,30$). S výjimkou zkušenosti s vikimizací představují ostatní závislé proměnné významné prediktory toho, zda žáci od spolužáků získají nějakou empatii:

Při souběžném zohlednění všech proměnných získává empatii od spolužáků s významně vyšší pravděpodobností chlapecká část třídy ($Exp(B) = 110,90$; $p < 0,01$).

Podobně jako v hlavním modelu, i v tomto alternativním je nejvýznamnějším prediktorem získané empatie podprůměrný skupinový status. Při zohlednění dalších relevantních faktorů mají podprůměrně sociálně atraktivní žáci (oproti těm s nadprůměrným statutem) čtyřnásobnou šanci, že jim spolužáci projeví empatii.

U dívek se ukázala jako významný prediktor získané empatie také míra jejich soucitu s druhými. S hodnotou vyšší o jeden stupeň na pětistupňové Likertově škále, použité pro měření této proměnné, se u nich zvyšuje šance na empatii od spolužáků téměř trojnásobně ($Exp(B) = 2,77$; $p = 0,006$). Z moderačního účinku pohlaví a afektivní empatie k druhým na získanou empatii od spolužáků ($Exp(B) = 0,33$; $p < 0,05$) je i zde zřejmé, že se v účinku prožívané a získané empatie dívky a chlapci významně liší.

V predikci získávání jakékoli empatie od spolužáků zaniká v kontextu sledovaných proměnných význam zkušenosti s vikimizací. Ta pravděpodobně představuje jen jeden z mnoha různých důvodů nějaké empatie od spolužáků. Význam této proměnné se ukazuje až za podmínky, kdy sledujeme nadprůměrnou míru získané empatie (viz hlavní model).

POZITIVA VÝZKUMNÉ SONDY

K silným stránkám výzkumu lze uvést, že se výzkumná sonda zaměřuje na nové, dosud výzkumně neprobádané téma. Jeho aktuálnost je u nás nesporná, protože jde o klíčové okolnosti, na jejichž základě je vystavena doporučená diagnostika závažnosti šikan a jejich řešení.

Výzkum se zároveň dotýká některých aktuálních témat mezinárodní šikanologie, na něž se zaměřují nedávné výzkumy (kap. 3.3-3.5).

Za silnou stránku výzkumu z hlediska validity považujeme *ekologický charakter dat*, která vycházejí z reálných zkušeností a prožívaných vztahů uvnitř školních tříd. Pouze jedna z použitých metod zahrnuje položky obecnějšího charakteru. Zvolený přístup snižuje riziko neporozumění i potenciálních nepřesností při transferu mezi reálnými psychologickými jevy a jejich reprezentacemi v položkách dotazníků.

Díky kombinaci dat získaných z různých informačních zdrojů (sebeposouzením a vrstevnickými nominacemi) jsme eliminovali chybu sdílené variance, charakteristickou pro data získaná z jediného zdroje.

Komplexnější statistický přístup (binární logistické regrese), zahrnující souběžné posuzování většího počtu potenciálně relevantních faktorů, zde poskytl přesnější poznatky, než jaké by bylo možné získat statistickými metodami zkoumajícími vztahy uvnitř izolovaných dvojic proměnných.

Příloha 25

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Raně adolescentní oběti šikany ve školní třídě

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

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, Dr.Sc.

Počet stran a znaků: 137 stran, 314 602 znaků

Počet příloh: 26

Počet titulů použité literatury: 335

Abstrakt: Jedním z klíčových prvků školní šikany jakožto skupinového procesu je vyčleňování oběti ze skupiny. Je spojené s procesy morálního vyvazování, včetně dehumanizace, při níž přestávají být spolužáci vnímaví k utrpení, které oběti šikana působí. Absenci dehumanizace indikuje přítomnost empatie vůči šikanovanému žákovi. Diplomová práce zkoumá u žáků sedmých ročníků ($n = 190$) vztah mezi nedávnou viktimizací (na základě sebeuposouzení) a empatií získanou od spolužáků (vrstevnickým reportem) v kontextu dalších faktorů: skupinového statusu, pohlaví a afektivní empatie vůči druhým osobám. Bylo zjištěno, že přibližně polovina obětí získává empatii od svých spolužáků. Frekvence viktimizace slabě pozitivně koreluje s mírou získané empatie od spolužáků. Podle výsledků modelu binární logistické regrese, zahrnujícího i výše uvedené prediktory, predikuje nadprůměrnou míru empatie od spolužáků nedávná zkušenost s viktimizací a nízký skupinový status. Nadprůměrnou empatii spolužáků také častěji získávají chlapci. Limitem je příležitostný výběr, nízký počet častěji šikanovaných žáků a průřezový výzkumný design.

Klíčová slova: šikana ve školní třídě, raná adolescence, empatie žáků s šikanovanými spolužáky, dehumanizace, binární logistická regrese

ABSTRACT OF THESIS

Title: Early adolescent victims of bullying in the school classroom

Author: doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Supervisor: Prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, Dr.Sc.

Number of pages and characters: 137 pages, 314 602 characters

Number of appendices: 26

Number of references: 335

Abstract: Social exclusion of victimized classmates is one of the key phenomena of the school bullying as the group process. It is associated with moral disengagement processes including dehumanization which is characterized by ignorance of suffering of victimized peers. Empathy, on the other hand, may indicate an absence of dehumanization. The diploma thesis focuses on the relationship between self-reported recent experience of victimization and peer-reported empathy obtained from classmates, in the context of the group status, gender, and affective empathy with other people in the seventh graders ($n = 190$). Results indicated that approximately half of bullied students had some classmates that empathized with them. A small positive correlation was found between frequency of victimization and the extent of obtained empathy from classmates. Binary logistic model results indicated that participants were more likely to obtain an above average empathy from classmates when they were recently victimized students, boys, and students with below average group status. Limitations are convenience sampling, cross-sectional approach, and a small number of frequently victimized students.

Key words: classroom bullying, early adolescence, empathy of students with victimized classmates, dehumanization, binary logistic regression