



JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Jiří Kressa

**Sociální role „zastávce“ jako významný faktor  
k eliminaci šikany na ZŠ**

Disertační práce

Vedoucí práce: doc. Mgr. Pavlína Janošová Ph.D.

Studijní obor: Pedagogická psychologie

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2017

*Prohlašuji, že svoji dizertační práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.*

*Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své dizertační práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů. Praktická část práce byla provedena s podporou GAČR (P 407/12/2325).*

*Datum:*

.....

*Podpis*

*Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování doc. Pavlíně Janošové za její nebývale individuální přístup, kterého se mi dostávalo vrchovatě během celého doktorského studia. Dále bych chtěl poděkovat celému týmu, který se podílel na sběru dat a následném vyhodnocení. Rovněž děkuji všem respondentům kvalitativního výzkumu za jejich vstřícnost a otevřenost, se kterou mluvili o svých prožitcích. Rád bych také poděkoval své rodině, především své ženě Hance za podporu a toleranci během psaní práce.*

**NÁZEV:** Sociální role „zastánce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ

**AUTOR:** Mgr. Jiří Kressa

**KATEDRA:** Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

**ŠKOLITEL:** doc. Mgr. Pavlína Janošová Ph.D.

**Abstrakt:** *Původní rané výzkumy šikany se zaměřily na vztah dyády aktérů šikany (agresora a oběti), později byly výzkumy rozšířeny o další možné účastníky v šikaně (Salmivalli et al., 1996). Byl také více akcentován podíl kolektivu vrstevníků na šikaně nebo i její eliminaci. V primárním i sekundárním vzdělávacím systému existují žáci a studenti, kteří chodí do své třídy rádi, o třídu se zajímají a není jim lhostejné, co se ve třídě děje. Tito žáci vystupují různým způsobem na obranu spolužáků a často také spolupracují s učiteli na eliminaci násilí ve třídách. Salmivalli se svými spolupracovníky (1996) definovala tyto žáky a žákyně jako zastánce v šikaně. Jedná se o žáky, kteří se staví na obranu šikanovaných, ostatní od šikany odrazují nebo se o ní nebojí informovat dospělí. Dizertační práce je strukturovaná do dvou na sebe navazujících částí – části teoretické a části empirické. Velká pozornost je v teoretické části věnována jak osobnostním vlastnostem zastánců (především souvisejících s prosocialitou), tak také situačním vlivům, které se podstatnou měrou podílejí na „odvaze zastat se“ nebo jiným způsobem pomoci druhým. Teoretická část práce se také zaměřuje se na vliv sociální opory u těchto žáků od jejich rodičů, spolužáků a třídních učitelů.*

*Empirická část práce je rozdělena na kvantitativní a kvalitativní část. Ke sběru dat části kvantitativního výzkumu byla využita kombinace sebeposuzovacích dotazníků zjišťujících osobní zkušenost s projevy šikany za dobu posledních několika měsíců (Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1986) a české adaptace metody vrstevnických nominací (dotazník Guess Who). Vedle těchto nástrojů byl využit dotazník sledující sociální oporu žáků a žákyň od rodičů, učitelů a spolužáků (redukovaná verze dotazníku sociální opory dětí a adolescentů CASSS – Malecki, Demaray, 2000). Respondenty byli žáci a žákyně šestých tříd základních škol. Kvalitativní část výzkumu sleduje - na základě semistrukturovaných rozhovorů se zastánci, jak percipují konfliktní situace ve svých třídách, jaké projevy jsou podle nich spojeny se zastavováním šikany a s pomocí*

šikanovaným, jak o incidentech zastánci přemýšlí, jak vnímají ostatní spolužáky ve vztahu ke konfliktním situacím ve třídě. Vedle rozhovorů se zastánci proběhly také rozhovory s rodiči zastánců a jejich třídními učiteli. Cílem těchto rozhovorů bylo pokusit se popsat charakterové vlastnosti zastánců a předpokládané vlivy prostředí, které podle respondentů mohou souviset se zastáváním jejich dětí, resp. žáků. K analýze kvalitativních dat jsme využili tématickou analýzu. V souvislosti s výsledky výzkumu dizertační práce je zřejmé, že nemůžeme mluvit o nějakém jednom prototypu zastávance. Zastánci také netvoří homogenní skupinu ani z hlediska způsobů zastávání, ani z hlediska osobnostních vlastností. Byla u nich prokázána vyšší míra prosociality a empatie (Salmivalli et al., 1997). Vyznačují se vyšším pocitem odpovědnosti a schopnosti cítit starost o jiné lidi (Reijntjes et al., 2016). Jsou odolnější a jsou také přesvědčeni o své schopnosti účinně zasáhnout (Thornberg, Jungert, 2013), měnit situaci k lepšímu (Kressa, 2016). Na druhou stranu mohou být také více neurotičtí (Janošová, Kollerová, v recenzním řízení). To může souviset s vnitřním napětím a nízkou tolerancí vůči diskomfortu, které pravděpodobně prožívají v souvislosti s agresivním chováním některých žáků ve třídě. Ve školním prostředí jsou obecně zastánci vnímání od svých třídních učitelů pozitivně. V našem výzkumu jsou učiteli popisováni především jako oblíbení, sympatičtí, „jako ti, na které třída dá“.

Dizertační práce nabízí co nejpřesnější obraz „zastánců jako klíčových hráčů“ v eliminaci šikany. Realizovaný výzkum a poznatky, vycházejí nejenom z množství zahraničních studií, ale také z praktických zkušeností členů výzkumného týmu, který se na sběru dat a na jejich vyhodnocení podílel. Výzkum přináší množství nových informací, které u české populace školáků dosud nebyly zkoumány a prezentovány.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** šikana, zastávance v šikaně, sociální opora, žáci

**TITLE:** The social role of a 'defender' as a significant factor in the elimination of bullying in elementary schools

**AUTHOR:** Mgr. Jiří Kressa

**DEPARTMENT:** Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of South Bohemia in Ceske Budejovice

**SUPERVISOR:** doc. Mgr. Pavlína Janošová Ph.D.

***ABSTRACT:** The original early research studies on bullying focused on the dyadic relationship of bullying participants (aggressor and victim), later they involved other potential participants in bullying (Salmivalli et al., 1996). There was also more emphasis put on the peer group's share of bullying or its elimination. In the primary and secondary education system, there are pupils and students who like going to their class, they are interested in the class and they are not indifferent to what is happening in the class. These pupils come out for defense of their classmates in various ways and also work with teachers to eliminate classroom violence. Salmivalli and his co-workers (1996) defined these pupils as defenders against bullying. These are pupils, who side with the bullied schoolmates, discourage others from bullying or are not afraid to inform adults about it. The dissertation is divided into two consecutive parts – a theoretical and an empirical one. In the theoretical part, a great attention is paid to the personality traits of the defenders (mainly related to prosociality) as well as to the situation influences that contribute substantially to the "courage to defend" or to help others somehow. The theoretical part of the dissertation also focuses on the influence of social support of these pupils from their parents, classmates and class teachers.*

*The empirical part of the thesis is divided into a quantitative and qualitative part. A combination of self-assessment questionnaires for personal experience with bullying during the last few months (Olweus Bully / Victim Questionnaire, 1986) and Czech adaptation of the method of peer nominations (Guess Who questionnaire), were used to collect data for the quantitative research. In addition to these tools, a questionnaire was used to monitor the social support of pupils from the side of parents, teachers and classmates (a reduced version of the Child and Adolescent Social Support Scale - CASSS - Malecki, Demaray, 2000). The respondents were pupils of the sixth grades of*

elementary schools. The qualitative part of the research monitors - on the basis of semi-structured interviews with the defenders, how they perceive conflicting situations in their classes, what are the manifestations associated with stopping bullying and with the help to the bullied ones, how the advocates think about the incidents and how they perceive other schoolmates in relation to conflict situations in the class. In addition to the interviews with the defenders, we interviewed parents of the defenders and their class teachers as well. The aim of these interviews was to describe the character traits of the defenders and supposed environmental influences, which, according to the respondents, may relate to the fact their children become defend. We used a thematic analysis to analyse the qualitative data. In connection with the results of the dissertation research, it is obvious that we cannot talk about one prototype of advocate. Advocates also do not form a homogeneous group neither from the point of view of the way how they defend nor from the point of view of their personality traits. A higher degree of prosociality and empathy has been detected in them (Salmivalli et al., 1997). They have a higher sense of responsibility and ability to feel responsible for other people (Reijntjes et al., 2016). They are more resistant and also convinced of their ability to intervene effectively (Thornberg, Jungert, 2013) and to change the situation for the better (Kressa, 2016). On the other hand, they may also be more neurotic (Janošová, Kollerová, peer-reviewed at the moment). This may be related to internal tension and low tolerance to discomfort they probably experience in connection with the aggressive behaviour of some pupils in the class. Generally, the advocates are respected by their class teachers in school environment. In our research, the teachers described them as popular and sympathetic pupils, "like those who are respected by the class".

The dissertation offers the most accurate picture of "defenders as the key players" in the elimination of bullying. The research and the findings are based not only on a number of foreign studies, but also on the practical experience of the research team members who participated in the data collection and evaluation. The research brings a lot of new information that has never been investigated and presented in the Czech school environment.

**KEYWORDS:** bullying, defender of bullying, social support, students



## Obsah

### **A. Teoretická část práce**

<b>Úvod</b> .....	<b>12</b>
<b>1. Agresivita a agresivní jednání v historickém kontextu</b> .....	<b>15</b>
1.1 Pojetí agrese v základních psychologických teoriích.....	16
1.1.1 Psychoanalytický model Sigmunda Freuda.....	16
1.1.2 Teorie založená na vztahu frustrace a agrese.....	17
1.1.3 Sociálně kognitivní teorie.....	18
1.1.4 Sociálně kognitivní model – GAM (General aggression model).....	19
<b>2. Prosociální chování</b> .....	<b>21</b>
<b>3. Teorie šikany</b> .....	<b>22</b>
3.1 Odlišné významy pojmu šikana.....	23
3.2 Výzkum šikany a její vývoj.....	24
3.3 Vymezení role zastánce v kontextu jiných rolí v šikaně.....	28
<b>4. Významné osobnostní vlastnosti u zastánců</b> .....	<b>30</b>
4.1. Význam dědičnosti a temperamentu pro rozvoj osobnostních vlastností.....	30
4.2 Konstrukt empatie u zastánců.....	33
4.3 Teorie mysli ( <i>Theory of Mind – ToM</i> ) a její význam v kontextu rolí v šikaně.....	35
4.4 Self–efficacy u zastánců.....	36
4.5 Zastánce z hlediska pětifaktorového modelu osobnosti ( <i>Big Five</i> ).....	38
4.6 Je zastánce prosociální osobnost?.....	40
<b>5. Motivace k pomáhání</b> .....	<b>41</b>
5.1 Dominující motivace k zastávání se.....	42
<b>6. Situační aspekty, které mají vliv na chování zastánců</b> .....	<b>45</b>
6.1 Význam vnímané kolektivní účinnosti ( <i>collective efficacy</i> ).....	45
6.2 Bystanders – pasivní nebo aktivní spolužáci.....	46
6.3 Význam sociální opory.....	51
6.3.1 Význam rodiny ve vztahu k opoře.....	53
6.3.2 Sociální opora od učitelů.....	56
6.3.3 Sociální opora od vrstevníků.....	59

## **B. Empirická část dizertační práce**

7. Pozadí výzkumného šetření.....	60
8. Cíle výzkumného šetření.....	60
<b>9. Kvantitativní část studie.....</b>	<b>61</b>
9.1 Hypotézy.....	61
9.2 Příprava a průběh sběru dat.....	62
9.3 Výzkumný soubor.....	62
9.4 Použité metody kvantitativní studie.....	63
9.5 Popis výsledků a interpretace dat kvantitativní studie.....	68
9.6 Úprava dat pro statistickou analýzu.....	70
9.7 Výběrový soubor využitý pro statistickou analýzu.....	71
9.8 Výsledky popisné statistiky a multivariační analýzy variance (MANOVA).....	74
9.9 Analýza dat vzhledem k percipované opoře.....	76
9.9.1 Vnímaná opora od rodičů.....	76
9.9.2 Vnímaná opora od učitelů.....	77
9.9.3 Vnímaná opora od spolužáků.....	77
<b>10. Kvalitativní část studie.....</b>	<b>79</b>
10.1 Výzkumný soubor kvalitativního výzkumu.....	79
10.2 Sběr dat kvalitativního výzkumu.....	80
10.3 Cíle kvalitativní studie.....	81
10.4. Výzkumné otázky.....	82
10.5 Metoda vyhodnocení kvalitativních dat.....	83
10.5.1 Příprava dat pro tématickou analýzu.....	85
11.6 Výsledky kvalitativní analýzy.....	86
11.6.1 Analýza témat z rozhovorů – zastánci.....	86
11.6.2 Analýza témat z rozhovorů – rodiče.....	90
11.6.3 Analýza témat z rozhovorů – učitelé.....	94
<b>11. Diskuze.....</b>	<b>100</b>
<b>11.1 Diskuze nad kvantitativní částí výzkumu.....</b>	<b>100</b>
11.1.1 Prevalence šikany měřená metodou písemného sebeposouzení.....	100

11.1.2 Výsledky vycházející z vrstevnických nominací.....	102
11.1.3 Hypotézy – výsledky.....	103
<b>11.2 Diskuze nad kvalitativní částí výzkumu.....</b>	<b>107</b>
11.2.1 Výzkumné otázky – výsledky.....	107
11.2.2 Jaký tedy je zastánce?.....	116
11.2.3 Jak zastánce vnímají učitelé?.....	117
11.2.4 Jak zastánce vnímají rodiče?.....	118
11.2.5 Další témata, která se vynořují v souvislosti se zastáváním.....	120
12. Limity výzkumu.....	123
<b>13. Závěr.....</b>	<b>124</b>
14. Literatura.....	127
15. Seznam příloh.....	150

## A. Teoretická část práce

### **Z rozhovoru s matkou zastánkyně:**

*„Ona je to taková výrazná osobnost v té třídě, že se dobře učí. Učitelé jí mají celkem oblíbenou. Když někomu ve třídě ubližují, tak mu pomůže. Dětem poradí ty úkoly, když potřebují nebo napoví. A v podstatě organizuje, je tam taková organizátorka. Když se má konat nějaký výlet, tak ona přichází s nápady. A řeší. Má tendenci prostě organizovat“.*

### Úvod

Svou dizertační práci začínám částí rozhovoru s matkou zastánkyně, který byl uskutečněn v rámci našeho výzkumu. Úryvek z rozhovoru představuje „ideální“ zastánkyni v šikaně, která se zastane druhého nebo jinak pomůže. Způsoby pomoci a charakterové vlastnosti zastánkyně popisované matkou ukazují pouze na jeden typ zastánce. Spektrum způsobů pomoci a zastávání stejně jako charakterové vlastnosti žáků a žákyň zastánců jsou velmi pestré. Celá dizertační práce se věnuje právě fenoménu zastáncovství v šikaně a různým aspektům a konsekvencím, které s tímto fenoménem souvisejí.

Šikana je v dnešní době hojně popisovaným a používaným pojmem, který však v důsledku mediálního obrazu v Čechách nabývá gigantických rozměrů (např. *Šikana nabyla rozměrů epidemie*, 2016). Někdy se mluví o sebevraždách dětí v důsledku šikany (např. *K sebevraždě dceru dohnala šikana spolužáků*, 2017).

V žádném případě nechci snižovat dopad skutečné šikany na všechny aktéry, kteří se na ní podílejí nebo jsou jí vystaveni. Šikana je jistě problémem, který se objevuje ve všech kulturách a v každé době. Nejvíce zkoumaná školní šikana je považována za mimořádně nebezpečný jev, který přináší škodlivé následky - jednak bezprostřední, jednak dlouhodobé. Většinou o ní vědí i spolužáci nebo kamarádi někoho z aktérů. Často se na ní přímo či nepřímo podílí někteří spolužáci, někdy, zpravidla neuvědomovaně, i učitelé a další pracovníci školy.

Podle závěrečné zprávy České školní inspekce (ČŠI, 2016) řešilo „nějaký případ šikany“ 47,2 % všech škol, které se zúčastnily šetření<sup>1</sup>. Ze zkušenosti autora této dizertační práce vyplývá, že množství incidentů, řešených v první fázi jako šikana, šikanou ve skutečnosti není (nenaplnuje znaky šikany – např. asymetrie sil). V průběhu šetření se dochází k závěrům, že jde o konflikty jiného druhu než o šikanu.

V České republice je prvotní výzkum šikany spojen se jménem Pavla Říčana (1995). Říčan vycházel především z výzkumů Olweuse a jeho následovníků. Bohužel na výzkum realizovaný Říčanem v té době nikdo v České republice nenavázal. Další výzkumy byly realizovány týmem vedeným Říčanem a Janošovou přibližně po 10 letech. Teprve v roce 2004 se v ČR uskutečnila první konference věnující se především praktickým příkladům řešení šikany (Kolář, 2004). V roce 2009 na ni navázala konference spojující výzkumná zjištění a praktické poznatky týkající se šikany (Philippová, Janošová, 2009).

V roce 1997 vyšla publikace o šikaně od Michala Koláře. Kolář v této publikaci shrnul své dlouholeté klinické poznatky s řešením šikany především u středoškolské mládeže. Kolář ve své publikaci představil proces „pěti stádií šikany“, který popisuje vývoj šikany v kolektivu. Tento proces „pěti stádií šikany“ byl na tuto dobu přelomový a do dnešní doby je ve výzkumu šikany inspirativní. O progresu šikany hovořil ve své studii také Olweus (1997) a podobně je tento mechanismus naznačen i v teorii morálního vyvazování A. Bandury (1999), nicméně Kolář jej rozpracoval do mnohem větších detailů, které ještě dodnes dobře odpovídají zejména mnohým případům chlapecké šikany v učňovském prostředí. V mé dizertační práci jsou proto použity vedle zahraničních studií také závěry Koláře, které zásadně ovlivňují učitelské vnímání šikany u nás.

Bohužel se vedle důležité Kolářovy koncepce „pěti stádií šikany“ objevuje také jeho vnímání šikany jako epidemie, která je všudypřítomná. Toto vnímání šikany jako epidemie se stalo základem Metodických pokynů k šikaně MŠMT a v podstatě určuje směr české šikanologie dodnes (např. zpráva ČŠI, 2016; Metodický pokyn MŠMT, 2016). Kolář také mluví o šikaně jako o „nemoci celého kolektivu“ (1997, 2011). Museli bychom ale vycházet z toho, že žáci se chovají v konfliktních situacích konzistentně, což v mnoha případech říci nemůžeme. Chlapci také často nezachytí impulzy, které vedou

---

<sup>1</sup> Jedná se o každou druhou školu zapojenou do tohoto projektu z celkového počtu 787 základních škol. Je však s podivem, že další více jak 50 % škol, které se šetření účastnilo, šikanu neřešilo.

k dívčím vztahovým šikanám, některé děti, které nejsou sociálně zdatné, si nenápadných forem šikany ani nevšimnou. Jaká je však skutečná „promořenost“ našich škol šikanou, není zcela jisté. Dle novějších odborných studií poslední doby se výskyt šikany na základních školách v České republice a na Slovensku pohybuje od 2,5 % (HBSC - Craig et al., 2009)<sup>2</sup> do 12 % (Janošová a kol., 2016).

Vycházím především ze zahraničních výzkumů a studií, které reflektují a zkoumají fenomén šikany již 40 let. Původní rané výzkumy šikany se zaměřily na vztah dyády aktérů šikany (agresora a oběti), později byly výzkumy rozšířeny o další aktéry v šikaně (Salmivalli et al., 1996). Byl také více akcentován podíl kolektivu vrstevníků na šikaně nebo i její eliminaci. Proto jsou v dizertační práci použity jak prvotní zahraniční práce, věnující se šikaně (Olweus, 1978), tak také nejnovější studie, které sledují posun ve vnímání šikany (např. Reijntjes et al., 2016). Okrajově jsou také využity populárně odborné publikace určené rodičům a učitelům (např. Rigby, 2008).

Dizertační práce je strukturovaná do dvou na sebe navazujících částí – části teoretické a části empirické. Vzhledem k tomu, že v případě šikany se jedná o jednu z forem agrese, věnují se úvodní kapitoly některým směrům ve výzkumu agresivity. Dále teoretická část zmiňuje historický vývoj výzkumů a preventivních programů v šikaně. Popsány jsou také sociální role, které mohou být u šikany přítomny. Velká pozornost je v teoretické části věnována ústřednímu tématu dizertační práce, jímž jsou zastánci v šikaně. Teoretická část se věnuje jak osobnostním vlastnostem zastánců (především souvisejících s prosocialitou), tak také situačním vlivům, které se podstatnou měrou podílejí na „odvaze zastat se.“

Empirická část práce je rozdělena na kvantitativní a kvalitativní část. Kvantitativní část dizertační práce čerpá z dat výzkumu realizovaného v letech 2011 – 2014. Ke sběru dat části kvantitativního výzkumu byla využita kombinace sebeposuzovacích dotazníků zjišťujících osobní zkušenost s projevy šikany za dobu posledních několika měsíců (*Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1986*) a české adaptace metody vrstevnických nominací (dotazník *Guess Who*). Vedle těchto nástrojů byl využit dotazník sledující sociální oporu žáků a žákyň od rodičů, učitelů a spolužáků (redukovaná verze dotazníku sociální opory dětí a adolescentů *CASSS – Malecki,*

---

<sup>2</sup> Na výzkumu v České republice se podílel tým vedený dr. Csémim.

Demaray, Elliott, 2000). Z původních 606 oslovených respondentů jsme v kvantitativní části výzkumu pracovali v redukovaném vzorku nakonec s 406 respondenty. Na základě výsledků těchto dotazníků byl soubor žáků rozdělen do podskupin odpovídajících rolím, které v šikaně zastávají. Žáci, kteří neodpovídali žádné námi vymezené roli v šikaně, byli z další kvantitativní analýzy vyřazeni. Respondenty byli žáci a žákyně šestých tříd základních škol. Na kvantitativní vyhodnocení těchto dat navazuje kvalitativní část dizertační práce.

Kvalitativní část výzkumu sleduje - na základě semistrukturovaných rozhovorů se zastánci, jak percipují konfliktní situace ve svých třídách, jaké projevy jsou podle nich spojeny se zastavováním šikany a s pomocí šikanovaným, jak o incidentech zastánci přemýšlí, jak vnímají ostatní spolužáky ve vztahu ke konfliktním situacím ve třídě. Vedle rozhovorů se zastánci proběhly také rozhovory s rodiči zastánců a třídními učiteli zastánců. Cílem těchto rozhovorů bylo pokusit se popsat z pohledu těchto „důležitých dospělých“ co nejdetalněji charakterové vlastnosti zastánců a přepokládané vlivy prostředí, které mohou souviset se zastáváním. K analýze kvalitativních dat jsme využili tématickou analýzu.

Ve své dizertační práci se snažím na základě kombinace výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu, představit co nejpřesnější obraz zastánců v šikaně jako důležitých „klíčových hráčů“ v eliminaci šikany.

## **1. Agresivita a agresivní jednání v historickém kontextu**

Nekladu si za cíl obsáhnout celé spektrum „vědění o agresí“. Jde spíše o přiblížení některých významných teorií vztahujících se k dizertační práci. Jedná se o teorie, které se v odborné literatuře v souvislosti se šikanou a násilím objevují nejčastěji.

Agrese mezi lidmi je problémem, který se objevuje ve všech kulturách a v každé době. Existuje od dob, kdy lidé začali tvořit společenství, a začala se uplatňovat sociální stratifikace. Sociální stratifikace ruku v ruce s distribuční nerovností s sebou přinášela nerovné rozdělení materiálního blahobytu, moci a prestiže (Šanderová, 2000). To vedlo k pokušení zneužívat moc ke svému prospěchu a využívat k tomu druhé. Pokud ti, kteří

disponovali mocí, narazili na odpor, často využívali různé násilné a nátlakové formy k dosažení „žádoucího stavu“.

**Lidská agrese má biologický základ**, je ovlivněna geneticky, souvisí i s produkcí určitých hormonů a může být vyvolaná, resp. podstatně vystupňovaná, tělesným (zejména mozkovým) poškozením. Konkrétní agresivní jednání je především produktem učení, probíhajícího na úrovni podmiňování, na úrovni napodobování a identifikace a produktem dalších sociálně kognitivních mechanismů (Říčan, 1999).

*Za agresi bývá také pokládáno chování, jehož cílem sice není komukoli ublížit, ale jehož aktér ví, že se to může stát. Klíčový je tedy buď přímý záměr, anebo povědomí útočníka o tom, že svým jednáním může druhého poškodit. Jedinec, proti němuž je agrese namířena, musí mít naopak motiv vyhnout se takovému chování útočníka. Agresí tedy není nezamýšlené ublížení z nedbalosti ani bolestivé zdravotní zákroky, prováděné se souhlasem pacienta“ (Anderson, Bushman, 2002, in Janošová a kol., s. 25).*

Patrně nejstarším „pojetím agrese“ je definice Jeremyho Benthama (1781, in Janata, 1999), který agresi definoval jako kriminální jednání lidí na základě obecné motivace vyhledávat potěšení a zamezovat vlastní bolesti. Bentham věřil, že kriminální jednání spočívá na stejných principech.

V moderní psychologii bychom však za základní a první ucelenou teorii mohli považovat Freudovu psychoanalytickou teorii.

## **1.1 Pojetí agrese v základních psychologických teoriích**

### **1.1.1 Psychoanalytický model Sigmunda Freuda**

Freudova pozornost se zaměřovala na pochopení dynamiky vnitřního života člověka. Za její základ původně považoval protiklad pudů týkajících se ega a pudů sexuálních<sup>3</sup>. Freud tvrdil, že pudové tendence dynamizují lidské prožívání a chování a na jejich usměrňování je potřeba značné úsilí.

---

<sup>3</sup> Sexualitu chápal jako EROS (pud života - tedy tendenci uspokojit aktuální pudové potřeby života). Eros je zaměřen na uspokojení vlastních potřeb, zachování života a dosažení příjemnosti (Vágnerová, 2010, s. 154) Jejich frustrace podle Freuda vede k agresi.



Agresi v tomto období (před rokem 1920) nepřisoval Freud žádný větší význam. Roku 1920 v díle „*Mimo princip slasti*“ zveřejnil Freud takzvanou **dualistickou teorii pudu** (Freud, 1999). Vycházel z předpokladu, že uvnitř pudového života existuje nějaký protiklad, přičemž jedním z těchto pudů je agresivní pud (druhý je sexuální pud). V pozdějších pracích se přikláněl k názoru, že mohou oba pudy působit současně v různých kombinacích (Vágnerová, 2010).

S rozvojem neopsychoanalýzy přichází u badatelů **důraz na sociální vztahy člověka** oproti předchozímu instinktivistickému a biologickému zaměření klasické psychoanalýzy. Zdroj konfliktu se nachází dle neopsychoanalytiků v sociální oblasti, v konfliktu potřeb jedince s požadavky dané kultury. Mezi hlavní stoupence tohoto psychologického směru patřili např. Sullivan, Fromm a Horneyová (Nakonečný, 1997).

### **1.1.2 Teorie založená na vztahu frustrace a agrese**

Vztah agrese a frustrace byl předmětem mnoha výzkumů. První pokusy, které experimentálně ověřovaly vztah frustrace a agrese, jsou datovány do roku 1939 a pojí se se jmény Dollard, Dood, Miller, Mowrer a Sears (Lovaš, 2008). Jejich práce byla založena na přesvědčení, že agrese je vždy důsledkem frustrace, tedy že frustrace vždy vede k nějaké formě agrese. Důrazné lpění na frustraci jako konsekvenci agrese bylo podrobena kritice (Zillmann, 1979). Původní jednoznačné tvrzení těchto badatelů bylo tedy později upraveno Millerem ve smyslu, že agrese je jen jednou z možných reakcí na frustraci, avšak není nevyhnutelná (1944, in Lovaš, 2008).

Berkowitz (1962), který tento střet reflektoval, dospěl k názoru, že tato pojetí vycházejí z různých používání pojmů agrese a frustrace. Proto navrhl reformu hypotézy o vztahu agrese a frustrace. Navázal na práce Dollarda, Dooba, Millera, Mowrera a Searsoma (Dollard et al., 1939 in Lovaš, 2010) a vytvořil tzv. **Kognitivně-neosocianistický model**.<sup>4</sup> Podle tohoto modelu vyvolává agresi negativní afekt, který je mediátorem vztahu frustrace – agrese. Frustrace vyvolávají agresi, protože jsou

---

<sup>4</sup> **Kognitivní neosocianismus** (Cognitive neoassociationism). „*Berkowitzova teorie bezprostředně spojující averzivní podněty nebo negativní emoce a aktivaci reakce útok, nebo útěk. Popírá nutnost kognitivních zprostředkujících faktorů při vzniku (emočního prožitku) agrese*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 369).

averzivní. Tvoří jednu z podtříd podnětů, které tím, že vyvolávají averzi, evokují agresivní jednání. Averzivní událost generuje sklon konat agresivně jen do té míry, do jaké vyvolává tato událost negativní afekt (afekt, kterému se snaží lidé vyhnout). Negativní afekt je asociační cestou spojený s příslušnými kognicemi a emocemi. Tento afekt podněcuje myšlenky, emoce a zážitky, které se ukládají do paměti a spojují s tendencemi bojovat či uniknout. Je-li tendence k úniku silnější než k agresi, dojde k potlačení agresivního jednání a zvnitřnění hněvu (Lovaš, 2008; Krám, 2016). Dle Berkowitz (1989) bude člověk pravděpodobněji reagovat více agresivně v případě, kdy překážka (zmaření cíle) není očekávána – negativní efekt je tak silnější, než v případě, kdy člověk s neúspěchem alespoň částečně počítá.

Berkowitz předpokládá několik stupňů ve formování emocionálního prožívání a chování vyvolaných averzivními situacemi. V první etapě vzniku emocí, které zahrnují elementární strach a zlost, nehrají kognitivní procesy tak důležitou úlohu, kromě prvního odhadu určení situace jako averzivní (Lovaš, 2010). V další etapě nastupuje vyšší úroveň zpracování informací. Vyšší úroveň zpracování sebou přináší kauzální atribuce. Kauzální atribuce pak evokují sklon k odlišnému přepisování příčin vlastního chování a prožívání než je skutečnost. Jakým způsobem nakonec jedinec zareaguje na averzivní situaci a negativní afekt, závisí dle Berkowitz na mnoha aspektech. Důležité mohou být zkušenosti s chováním rodičů v dětství, zkušenosti ze sociálního prostředí, ale také frustrace, osobní distres, dědičné faktory, hormony apod. (ibid).

### **1.1.3 Sociálně kognitivní teorie**

Sociálně kognitivní teorie je dalším významným psychologickým směrem, který přispívá k porozumění agresivnímu chování. Jedním z prvních a zároveň předních představitelů sociálně kognitivní teorie je Albert Bandura. Bandura (Bandura, 1973) poukazoval na to, že děti jsou schopné naučit se novému chování pomocí napodobování. Zda k tomu v určité situaci dojde, závisí na mnoha aspektech. Patří mezi ně například podobnosti mezi modelem a napodobující osobou, přitažlivost modelu a přístupnost modelu, míra jeho moci a následky předváděného chování (Praško, Možný, Šlepecký, 2007).

Sociálně kognitivní teorie původně vycházela z behaviorálního výzkumu učení zvířat, které bylo aplikováno na sociální interakce mezi lidmi (viz např. práce K. E. Moyera<sup>5</sup>). Stoupenci sociálně kognitivní teorie předpokládají, že agresivní chování je produktem sociálního učení. Výsledek učení pozorováním závisí na čtyřech vzájemně souvisejících procesech. Aby člověk uskutečnil nějaký agresivní čin podle příkladu jiných lidí, musí si ho všimnout, zapamatovat si ho, zkusit ho vykonat a očekávat, že mu přinese pozitivní výsledek – odměnu (Lovaš, 2010).

**Příklad:** „Bandurovy studie dětského učení ukazují, že účast na agresivních aktivitách buď zvyšuje agresivní chování, nebo je udržuje na stejné úrovni. Výzkumy nepotvrdily, že by projevená agrese vyvolávala katarzi. Má-li tedy člověk možnost nahradit přímou agresi nějakou jinou, neublížující činností, navíc činností dostatečně intenzivní, aby se vyrovnala intenzitě potencionální agrese, pak se pravděpodobně sníží tenze a napětí a tendence otevřeně napadnout osobu, která provokovala, se obvykle zmenší“. (Čermák, 1998, s. 56).

### **1.1.5 Sociálně kognitivní model – GAM (General aggression model)**

V současnosti se objevuje velká snaha propojit již existující teorie agrese do jednoho celku. GAM (*General aggression model*) je sociálně kognitivní model, který vnímá agresi jako výsledek kombinace určitých **vrozených dispozic** (*genetických a biologických faktorů*), **vývoje a formování** postojů, vztahů, přesvědčení a vnímání agresivního jednání a **vystavení vnějším faktorům** (*provokací, bolesti*), které dohromady ovlivňují pravděpodobnost agresivního chování (Kráš, 2016).

---

<sup>5</sup> Biolog K. E. Moyer (Čermák, 1998, s. 10 - 11) formuloval sedm různých druhů agrese na základě odlišností v podnětových a fyziologických zdrojích. Přestože jsou založeny na studiu chování zvířat, jsou pro porozumění lidské agrese užitečné. Jsou jimi: **predátorská agrese** definovaná jako útočné chování zvířat proti přirozené kořisti. Ve většině případů jde o mezidruhový typ agrese, i když se vzácně vyskytne i mezi příslušníky stejného druhu. Vyvolávajícím podnětem je zpravidla pohybující se kořist. Dalším druhem je **agrese mezi samci**. Jde o vnitrodruhovou agresi sloužící k nastolení hierarchie dominantních a submisivních samců ve skupině. Mezi samicemi se vyskytuje zřídka. **Agrese vyvolaná strachem** se vyskytuje v situaci, která neumožňuje únik a která ohrožuje jedince. Dle Moyera jí předchází pokus o útek. **Agrese vyvolaná podrážděním, popudem (dráždivá agrese-irritable)** je vyvolána různými živými nebo neživými objekty. Moyer předpokládá, že jí předchází frustrace, bolest, hlad, únava, nedostatek spánku a jiné stresory. **Mateřská agrese** je reakcí matky v situaci ohrožení jejího mláděte. **Sexuální agrese** je vyvolána podněty, které jsou příčinou sexuálních reakcí. Vyskytuje se hlavně u samců, ale nikoli výhradně. **Agrese jako obrana teritoria** se objevuje jako reakce na narušení již vymezeného území. Vyskytuje se jako vnitrodruhové i mezidruhové chování. Moyer však později považuje teritoriální agresi za součást i některých předcházejících druhů agrese.

Setkání jedince s danou situací má za následek vznik určitého vnitřního stavu (*present internal state*), který je výsledkem interakce (*routes*) mezi třemi hlavními složkami. **Složkou kognitivní** (*cognition*), ve které mohou být v případě agrese vyvolány nepřátelské myšlenky a scénáře uložené v paměti z minulosti, **složkou afektů** (*affect*), tedy emocemi a náladami a **složkou nabuzení** (*arousal*), tedy určité vnitřní energii použitelné pro jednání. V rámci momentálního nastavení vnitřního prostředí **dochází k vyhodnocování celé situace** (*appraisal & decision processes*). Průběh vyhodnocovacího procesu se může skládat z několika po sobě následujících kroků, což záleží na složitosti situace. Stejně tak může být vyhodnocování situace značně zredukováno. Jedinec může situaci vyhodnotit bezprostředně, spontánně, na základě naučených vzorců jednání. Na základě vyhodnocení, pak dotyčná osoba jedná buď promyšleně (*thoughtful action*) nebo impulzivně (*impulsive action*). Výsledek jednání (*outcomes*) ještě může být ovlivněn určitými vnějšími okolnostmi. Tyto okolnosti představují „možnosti“ k agresivnímu chování (primární zábrany jedince, motivace sdílené s ostatními členy skupiny či společnosti apod.). Po uplatnění těchto vnějších vlivů tedy dochází k výslednému jednání, které má jak bezprostřední, tak dlouhodobé následky, určené reakcí okolí na dané jednání (*social encounter*; DeWall, Anderson, Bushman, 2011).

GAM poskytuje užitečný obecný rámec pro pochopení a integraci „vědomostí o agresi“. Snaží se o integraci aktuálních teorií agrese. Na obecné rovině také naznačuje možné „směry výzkumů“ vztahující se ke snižování lidské agresivity (Anderson, Bushman, 2002). Nejdůležitějšími komponentami, z kterých GAM vychází, jsou tzv. vědomostní struktury (*knowledge structures*), podle kterých se řídí lidské rozhodování a interpretace, přisuzování motivů apod. Gilbert, Daffern, Anderson (2015) popisují tři složky vědomostních struktur:

1. Percepční schémata – slouží k identifikaci jevu.
2. Osobní schémata – osobní postoj či názor o jednotlivci či skupině lidí.
3. Schémata chování – obsahují informace o tom, jak se lidé obvykle chovají v určitých situacích.

Tato schémata mohou vést k rozhodnutí o opodstatněnosti agresivního chování v dané situaci.

Fleischman (2008, s. 15) se pokusil ve své dizertační práci shrnout dosavadní poznatky týkající se pojetí agrese a připojit k těmto pojetím jména významných autorů jednotlivých směrů:

1. agrese je **pud**, trvale působící síla (Freud); vnitřní stav vybuzení hledající způsob uvolnění (Lorenz); dispozice a energie (Hacker); pud napadání a ničení (Libel-Eibelsfeldt, Ardrey, Storr a další);
2. agrese je **odpověď** organismu (Dollard, Buss);
3. agrese je **osvojený způsob chování** (Bandura, Walters);
4. agrese je **adaptivní mechanismus** přispívající přežití jedince i druhu jako celku (Lorenz), je přirozený způsob chování (Koukolík, Drtinová, Valzelli);
5. agrese je **maladaptivní chování** (Reichelová, Machač, Macháčová, Hoskovec);
6. agrese je chování **bez záměru**, bez motivace (Dollard, Buss);
7. agrese je chování **záměrné** (etologové, Čermák, Valach, Eagly, Steffen, Machač, Macháčová, Hoskovec, Bond).

## 2. Prosociální chování

Ve vymezení pojmu prosociálního chování panuje mezi badateli názorová nejednotnost. Někteří badatelé zastávají názor, že prosociální chování je synonymem pomáhání (Feldman, 1985, in Procházka, 2006), jiní chápou prosociální chování pouze jako subkategorii pomáhání (Bierhoff, 2002; Eisenberg, Mussen, 1989). Podobně jako jakékoli jiné lidské charakteristiky a projevy, také prosociální chování lze pokládat za výsledek určitého podílu genetických faktorů a vlivů prostředí (Merritt, Wanless, 2012).

V dizertační práci vycházím z pojetí Eisenbergové a Mussena (1989), kteří definují prosociální chování jako „**takové chování, jehož cílem je zlepšit situaci druhé osoby**“. Jde o jakýkoli úmyslný zásah, který produkuje kladné nebo příznivé výsledky pro příjemce. Dle badatelů nezáleží na tom, zda jsou tyto „akce“ obtížné pro toho, kdo prosociálně jedná. Vedle prosociálního chování popisují také pojmy pomáhání a altruismus. **Pomáhání** je pojmem, který je obecný a je nadřazen prosociálnímu chování. Zahrnuje všechny formy interpersonální pomoci. Znamená to tedy, že může zahrnovat i pomoc, která je poskytnuta v rámci určitých profesí za úplatu. **Altruismus** je formou prosociálního chování, toto chování je konáno nezištně, bez očekávání zisku,

odměny či opětování, případně i na úkor sebe sama (ibid).<sup>6</sup> Odměnou může být pocit sebeúcty, hrdosti nebo sebeuspokojení, když se jedinec choval způsobem, který byl v souladu s jeho internalizovanými hodnotami a normami (Bandura, 1986).

Motivací k prosociálnímu chování může být dle Eisenbergové a Mussena určitý „vnitřní popud“ dosáhnout prospěchu pro ostatní. Ten zahrnuje soucítění s druhými nebo rozhodnutí chovat se podle zvnitřněných hodnot (**altruistické chování**). Motivem ale také může být například touha po odměně, osobní sociální prestiž (**egoisticky motivované chování**). To znamená, že zájem o druhé může v dětském kolektivu pramenit jak z touhy pomoci druhým (např. dítě doučuje spolužáky ve svém volnu), tak také ze snahy uspokojovat své vlastní cíle (např. žák očekává „za pomoc“ jisté výhody v kolektivu, získání kamaráda apod.). Tyto motivace k prosociálnímu chování mohou být ovlivněny množstvím vnitřních procesů žáka i sociálních podnětů (Eisenberg, Mussen, 1989)<sup>7</sup>.

V souvislosti se zaměřením dizertační práce je významnou komponentou prosociálního chování zastávání se druhých. Zastávání se druhých lze považovat za součást prosociálního chování, díky svému záměru pomoci druhému člověku v nouzi (Gini et al., 2008). Významnost tohoto aspektu tkví v tom, že lze předpokládat, že jedinci, kteří se zastávají druhých v jedné oblasti (např. pomáhají druhým v případě šikany), pomáhají také napříč různými situačními kontexty (Kollerová, Janošová, 2016).

### **3. Teorie šikany**

Nadřazeným pojmem šikany je agrese. Podstatou agrese je jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě. Šikana jako určitý typ agresivního jednání probíhá za specifických podmínek. (Coie, Dodge, 1998).

---

<sup>6</sup> Psychologický slovník definuje altruismus jako nesobecký charakter mezilidských vztahů, lásku pro blaho druhých. Altruismus se projevuje myšlením, citěním a jednáním, které bere ohled na ostatní lidi (Hartl, Hartlová, 2004).

<sup>7</sup> Jde se o celé spektrum různých procesů, zahrnující osobnostní charakteristiky pomáhajícího a sociální prostředí, v kterém žije.

### 3.1 Odlišné významy pojmu šikana

S pojmem šikana se můžeme setkat v mnoha oblastech. Používá se především ve školním prostředí, v armádě, ve sportu, ale také např. v dopravě (šikana v souvislosti s omezením rychlosti jízdy). Původní význam slova šikana pochází z francouzského *chicane*, což znamená „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 135). Tento pojem byl užíván především v souvislosti se šikanou ve vojenském prostředí.

Janošová (2016, kap. 2) uvádí, že se v případech školní šikany objevují nejasnosti ve významových konotacích. Neexistuje jednoznačný společný konsensus při jejím definování (Besag, 1989). V některých zemích je nahrazován pojem šikana různými opisy projevovaného chování (Smith et al., 2002). *Ve španělštině a v italštině (violenza, prepotenza) implikuje pojem šikana především fyzické formy*, (Hopkins et al., 2013, in Janošová, 2016, kap. 2, s. 26), *zatímco japonský ekvivalent ijime je chápán spíše ve smyslu sociální manipulace* (Naito, Gielen 2005, in Janošová, kap. 2, s. 26).

Školní šikana je považována za mimořádně nebezpečný sociálně rizikový jev vzhledem k následkům, které jsou jednak bezprostřední, jednak dlouhodobé. Šikana narušuje školní klima, protože budí úzkost a neklid, podřívá autoritu učitelů a zhoršuje výsledky výuky (Janošová, 2011).

Šikana byla vědecky zkoumána z hlediska různých souvislostí. V mezinárodních výzkumech je opakovaně sledována prevalence šikany ve školních kolektivech (např. Craig et al., 2009). Zkoumány byly osobnostní aspekty účastníků šikany (např. Meter, Card, 2015), sociální inteligence žáků (Kaukiainen et al., 1999), šikana z pohledu sociální a morální kognice (Gini, 2006; Crick, Dodge, 1994). Pozornost byla věnována také sociálnímu kontextu třídy a skupinovým postojům v šikaně (Salmivalli et al. 1996,2011; Teräsahjo, Salmivalli, 2003).

Přední norský vědec, autor prvních výzkumů šikany Dan Olweus, vymezuje šikanu takto: „*Žák/student je šikanován nebo viktimizován, když je v průběhu času opakovaně vystavován negativním činům ze strany jednoho nebo více jiných žáků/studentů.*“.

Jedná se o obecnou definici, kterou Říčan doplňuje konkrétním obsahem ubližování "Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a **pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo**" (Říčan, 1995, s. 26). Smith a Sharp (1994) uvádí, že u školní šikany jde vlastně o **systematické zneužívání moci**.

### **3.2 Výzkum šikany a její vývoj**

Výzkumy šikany prošly od svého počátku do současnosti čtyřmi fázemi vývoje (Smith, 2013).

#### **První fáze výzkumů - roky 1960 – 1988**

Je zajímavé, jak dlouho byl výzkum šikany opomíjený, přestože již v roce 1857 vyšla novela *Tom Brown's school days* (Hughes, 1857, in Rigby, 1997). Tato kniha vyvolala silný odpor vůči šikaně a podnítila vznik různých návrhů v odborných kruzích jak šikaně čelit. Pravděpodobně ale nebyla ještě v té době společensko - politická poptávka po řešení a systematickém zkoumání fenoménu šikany.

Proto bychom v souvislosti se školním prostředím mohli počátky systematického výzkumu šikany datovat až do let 1960 - 1970. V té době byl ve skandinávských zemích silný společenský zájem o témata ubližování a obtěžování. Toto ubližování, obtěžování, pronásledování bylo označeno jako "mobbing" nebo "mobbing" (Heinemann, 1969, in Olweus, 1978). Tento pojem používal Heinemann v kontextu rasové diskriminace. Pojem "mobbing" převzal od známého etologa Konrada Lorenze. V etologii se slovo mobbing používalo k popisu kolektivního útoku skupiny zvířat na zvíře jiného druhu, které je obvykle větší a které je přirozeným nepřítelem skupiny. Lorenz (1968, in Olweus, 2010) použil pojem mobbing také k vymezení agresivních akcí ve škole nebo ve vojenském prostředí. Pojem „mob“ (*dav, masa*) byl používán po nějakou dobu v sociální psychologii (Lindzey, 1954, in Olweus, 2010) a popisoval poměrně velkou skupinu jednotlivců se společnými aktivitami nebo cíli. Členové davu obvykle zažijí silné



emoce a jejich chování a reakce jsou v mnoha případech iracionální (Olweus, 2010)<sup>8</sup>. Olweus vyjádřil pochybnosti nad užitím pojmu „mobbing“ v sociální psychologii jako popisu šikany ve školním prostředí (Olweus, 1978). Dle Olweuse může koncept „mobbingu“ vést k přehnaným důrazům na dočasné a situační okolnosti: "*Dav, náhle a nepředvídatelně, se podle okamžité nálady soustředí na jednoho člověka, který z nějakého důvodu vyvolal nepřátelství skupiny*" (Olweus, 1978, p. 5). I když si uvědomoval emocionální náboj skupinové dynamiky, důraz kladl Olweus především na jednotlivce, kteří systematicky ubližují druhým.

V roce 1973 publikoval Dan Olweus ve švédštině první studii (*Hackkycklingar och Översittare: Forskning om Skolmobbing*), která se věnovala školní šikaně. Tato studie byla rozšířena a v roce 1978 přeložena do angličtiny (vyšla pod názvem *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*). Zaznamenala obrovský ohlas a v podstatě odstartovala výzkumy školní šikany ve světě.

Hlavním cílem skandinávských badatelů vedených Olweusem bylo přiblížit výzkumníkům z různých zemí principy vrstevnické viktimizace ve školách a empiricky ověřit některé z klíčových otázek, které v té době byly v centru pozornosti veřejných debat ve Švédsku. V průběhu roku 1980 Olweus spolu se spolupracovníky vyvinul dotazník šikany založený na sebeposouzení *The Bully/Victim Questionnaire*, který zahrnuje od roku 1996 vedle popisu kritérií šikany také výčet jejích konkrétních projevů (Olweus, 2010). Souběžně s prvním národním programem proti šikaně z roku 1980 se v Norsku vytvářel intervenční školní program proti šikaně. Intervenční program „*What We Can Do About Bullying*“ (realizovaný v letech 1983-1985) byl empiricky ověřen na 42 základních a středních školách v Bergenu. Předmětem studie bylo asi 2500 chlapců a dívek ve věku od 10 do 15 let. Hlavní části programu byly: publikace pro učitele (obsahově podobná prvním dvěma částem Olweusovy knihy z roku 1978), skládací brožura pro rodiče, videokazeta a dotazník Útočník/Oběť. Výzkumníci zjistili, že aplikace tohoto intervenčního programu do škol vedla v těchto školách ke snížení výskytu šikany o 50 %. To inspirovalo další vlnu výzkumů (Smith, 2013). Na práci Olweuse navázali v tomto období další výzkumníci (např. Lagerspetz, Björkqvist, 1982;

---

<sup>8</sup> Dnes je tento jev do šikany začleňován. M. Kolář jej označuje jako „lynč“ (2011).

Lindman, Sinclair, 1988). Významné jsou také práce anglického vyšetřovatele Lowensteina, který se pokusil o mikroanalýzu osobnosti agresorů (1978a,b).

V České republice využil Vladimír Hrabal již v roce 1979 k diagnostice vztahů ve třídách principu vrstevnického ratingu (*Sociometrický ratingový test*, 1979)<sup>9</sup>.

### **Druhá fáze výzkumů v letech 1989 až 1990**

Asi od roku 1989 se začaly objevovat knihy a časopisecké články, které reflektovaly výzkumy v dalších zemích (např. Besag, 1989). Kromě výzkumů využívajících dotazníku sebeuposouzení začaly některé studie používat metodiku vrstevnických nominací (Smith et al., 1999; Coie, Dodge, Kupersmidt 1990; Crick, Dodge, 1989). Intervenční programy jednotlivých zemí byly inspirovány skandinávským modelem. Výzkumy šikany se stávají více mezinárodními. Probíhají intenzivní výzkumy v Severní Americe a v Japonsku (Smith et al., 1999).

### **Třetí fáze je založena na mezinárodních výzkumných programech 1990 – 2004**

V tomto poměrně dlouhém období došlo k řadě klíčových změn a objevů ve výzkumu šikany. Výzkum "tradičních" forem šikany se stal součástí významným mezinárodních výzkumů. Důležité byly např. výzkumy viktimizace a šikany v USA (Espelage, Swearer, 2003), Austrálii a na Novém Zélandu (Rigby, 2002). Výstupy z těchto výzkumných programů se začaly objevovat na mezinárodních konferencích. Smith odkazuje na „zprávy o šikaně“ z 21 zemí (Smith et al., 1999).

Důležité jsou pro toto období také realizace národních intervenčních programů proti šikaně v 11. zemích, které alespoň v první fázi vycházely ze skandinávského intervenčního programu Olweuse (Smith, Pepler, Rigby, 2004). Významný projekt inspirovaný Olweusovým intervenčním programem se také uskutečnil v roce 1991 až 1993 na 26 základních a vyšších školách v Sheffieldu ve Velké Británii. Bylo v něm dosaženo vynikajících výsledků. Během prvního roku se snížilo šikanování o 48 % (Smith, Sharp, 1994).

---

<sup>9</sup> I když test nebyl přímo zaměřen na šikanu, poměrně přesně na základě vrstevnických nominací „zjišťoval“ hierarchii a oblibu ve třídách.

V publikacích tohoto období se objevují zmínky o tom, že fyzické formy šikany začínají ustupovat do pozadí a ve školních třídách začínají převažovat psychické formy šikany (Kalliotis, 1994). Významnou změnou v tomto období bylo rozšíření definice šikany o nepřímou šikanu a tzv. vztahovou šikanu (šíření pomluv, sociální vyloučení apod.). Klíčovým metodologickým krokem byla empiricky ověřená identifikace sociálních rolí v šikaně ve výzkumech Christine Salmivalli (Salmivalli et al., 1996). Salmivalli spolu s kolektivem popsala a empiricky ověřila sociální role, které mohou být přítomny v šikaně.

V českém prostředí se prvotní výzkumy pojí se jménem Pavla Říčana, který Olweusovo pojetí šikany i jeho základní metodu popsal v české odborné literatuře (1993,1995). Výsledky své klinické praxe s velkým úspěchem v českém prostředí publikoval Michal Kolář (2001).

#### **Čtvrtá fáze 2004 - do současnosti**

Poslední fáze je charakterizovaná výzkumy reflektujícími zachycený nárůst nepřímých forem šikany. Nejedná se o nový fenomén šikany, ale spíše o dříve přehlížený problém nepřímé agrese. U nepřímé agrese jde o agresi, která je skrytá a k realizaci užívá třetí stranu. Je méně konfrontační než fyzické a jiné přímé konflikty (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992).

Bádání se také zaměřuje na možnost vytvořit např. tzv. „školy bez šikany“ (Vacek, 2010). V preventivních opatřeních je důraz kladen na význam peer programů v eliminaci šikany (O'Connell, Pepler, Craig, 1999). Důležitost je také připisována vnímané skupinové účinnosti ve třídách (*collective efficacy*) ve vztahu k eliminaci šikany (Sapouna, 2010). Nedávné výzkumy diskurzivní psychologie vnesly do výzkumů šikany nové pohledy. Diskurzivní psychologie „zpochybnila dichotomii „dobrá“ (tj. nevinné oběti) a „zla“ (tj. osobnostně „zkažených“ agresorů). Poukázala na neblahé důsledky, které s sebou nese označování aktérů šikany jako „agresory“ a „oběti“. Rozšířila také optiku pohledu na jednotlivé incidenty šikany o další mocné vztahové a makrosociální tlaky, jejichž vliv nebývá na první pohled zřejmý“ (Janošová, 2016, kap. 1, s. 18).

S nástupem nových technologií, je také stále více využíván k šikaně „kyber“ prostor. Výzkumy se zaměřují na kyberšikanu jako jednu z nových forem šikany (Tokunaga, 2010; Smith, 2012; Vazsonyi et al., 2012; Černá, et al., 2013; Dočekal, Eckertová, 2013; Šmahel, 2003, 2015). S výrazným nárůstem využití sociálních sítí vznikly nové nástroje „zneužití moci“ pomocí e-mailové korespondence a chatů. Kyberšikana nyní představuje značný podíl celkově řešených případů šikany u dětí a mládeže (podle Jimersona et al., 2010 se jedná zhruba o jednu třetinu). Smith (2012) popsal několik znaků kyberšikany, které ji odlišují od klasických forem šikany. Kyberšikana závisí na určité míře technologické odbornosti šikanujících, je v první řadě nepřímá a také může být anonymní. Šikanující obvykle nevidí reakci šikanovaného (přinejmenším v krátkodobém horizontu). Role dalších účastníků (*bystanders*) je složitější než u tradičních forem šikany (přihlízející mohou být přítomni zveřejnění nebo odeslání hanlivého materiálu nebo mohou navštívit určitou webovou stránku, mohou sdílet hanlivé zprávy na sociálních sítích apod.). Šikanující v některých případech „jakoby chybí“ - není známý. Šíře potenciálního publika se v průběhu času zvyšuje, kyberšikana může zasáhnout velkou vrstevnickou skupinu, ve srovnání s malými skupinami, které jsou obvyklé u tradičních forem šikany. Je proto zvláště obtížné „uniknout“ před kyberšikanou v současném kybernizovaném světě.

### **3.3 Vymezení role zastánce v kontextu jiných rolí v šikaně**

V souvislosti s výzkumy, které vedly k identifikaci rolí v šikaně (*Participant Role Scales* - dále jen PRS) – Salmivalli et al., 1996), se jako klíčová pro pochopení dynamiky šikany jeví vedle „klasických“ rolí (šikanující a oběť) role zastánce (*defender*). Salmivalli se spolupracovníky ve svém příspěvku (1996) empiricky ověřila a detailně popsala role, které se mohou v šikaně objevovat. Jsou jimi:

1. **bully** – agresor/šikanující
2. **assistant** – pomocník agresora
3. **reinforcer**- ten, kdo podporuje agresora v jeho agresi i když sám nešikanuje
4. **victim** – oběť/ten, který je šikanován
5. **outsider** – ten, který se šikany neúčastní a při incidentu šikany do situace nijak nezasahuje

## 6. **defender** – obránce/zastánce.

**Agresor** (*bully*) je ten, který šikanuje. Snaží se dle Salmivalli zapojit ostatní žáky do šikany. Iniciuje šikanu, provokuje oběť. **Pomocník agresora** (*assistant*) se obvykle připojí k šikaně, kterou někdo začne. Pomáhá agresorovi (např. chytit utíkající oběť a držet ji při fyzické šikaně). **Podporovatel šikany** - popichovač (*reinforcer*) je ten, který je u šikany přítomen, i když sám nešikanuje. Oběti se posmívá, povzbuzuje agresory k větší agresi například tím, že se směje jejich posměškům na úkor oběti. Zve další žáky „aby se přišli podívat“. **Oběť** (*victim*) je ten, který je šikanován. **Outsider** (*outsider*) je ten, kdo stojí mimo dění a nezasahuje do dění ve třídě. S šikanou nechce mít nic společného, ani jako agresor, ani jako obránce. Je možné, že o ní přemýšlí, ale při jejím výskytu opouští prostory, kde se odehrává. **Zastánce** (*defender*) se staví na obranu oběti šikany, ostatní od šikany odrazuje, nebo se nebojí o tomto chování informovat dospělé.

Pozdější výzkumy často navazují na výzkum finských badatelů (např. Kendrick et al., 2012). Italské badatelky Belacchi a Farina (2010) popisují u předškolních dětí (3 – 6 let) 8 rolí, které mohou být přítomny při šikanování. Proti sobě staví hostilitu (prezentovanou rolemi *bully*, *assistant*, *reinforcer*) a prosociální role (*defender*, *consoler* a *mediator*). Vedle těchto, dle badatelek jasně specifikovaných rolí, popisují ještě role oběti (*victim*) a outsidera. Role utěšovatele a prostředníka vymezují jako samostatné role. **Role utěšovatele** (*consoler*) je charakterizována povzbuzováním dětí, které jsou izolované. Pokud byly oběti šikany napadeny agresory, zkusily je tyto děti (*consolers*) utěšit. **Prostředník** (*mediator*) je popisován jako ten, který se snaží usmířit agresora s obětí a zajistit mezi nimi „mír“. Prostředník se snaží přesvědčit ostatní děti ke kamarádství s obětí šikany.

Není mi známo, že by toto nové rozdělení rolí bylo v odborných kruzích podporováno. Dle mých poznatků se jedná spíše jen o druh behaviorálních projevů charakterizující určitý typ zastánců, než o jiné role v šikaně.

## **4. Významné osobnostní vlastnosti u zastánců<sup>10</sup>**

V dnešní době se můžeme setkat s množstvím definic popisujících osobnost. Již Allport (1937, in Nakonečný, 2016) jich ve své době analyzoval kolem padesáti. V Allportově definici je osobnost chápána jako „*vnitřní dynamická organizace psychofyzických systémů*“, které „*determinují jedinečné adjustace individua nebo prostředí*“ (Nakonečný, 2016, s. 141).

### **4.1 Význam dědičnosti a temperamentu pro rozvoj osobnostních vlastností**

Dříve byla v psychologických vědách poměrně intenzivně diskutovaná otázka podílu vlivu dědičnosti a vlivu prostředí. Tématem dnešní moderní psychologie již není prosazování jednoho na úkor druhého. Dnešní badatelé se spíše přiklánějí k názoru, že podíl dědičnosti je významnou součástí osobnosti člověka, která má však svá omezení a limity. Dispozice k rozvoji různých psychických vlastností jsou obvykle dědičné multifaktoriálním způsobem (Nussbaum et al., 2004, in Vágnerová, 2012). Biologické predispozice bezpochyby spoluurčují, jak lidé emočně a kognitivně reagují na provokující a frustrující podněty z prostředí a jak interakce jedince s prostředím formují jeho sociální scénáře, přesvědčení a schémata (Huesmann et al., 1984). Každý genotyp má své vymezené hranice (*reakční normu*), v nichž je schopen na podněty reagovat. Prostředí rozhoduje o tom, která z variant fenotypu v rámci daného rozmezí vznikne. Reakční norma určuje maximální dosažitelnou úroveň příslušné vlastnosti, jíž dosáhne jen tehdy, budou-li vlivy prostředí působit optimálně. Pervin a John (2001) upřesňuje, že to, že je určitá osobnostní vlastnost geneticky determinována, neznamená, že je přítomna již při narození. V naprosté většině (s výjimkou patologických případů) není určena pouze jedním genem (*monogenní dědičnost*). Osobnostní vlastnosti jsou určovány spíše působením mnoha genů (*polygenní dědičnost*). Bez ohledu na počet genů společně vytvářejí pouze předpoklad k rozvoji určité vlastnosti. Předpoklad k určitému způsobu reagování může zůstat skrytý do té doby, než dojde k aktivaci nějakou situací (Vágnerová, 2010).

---

<sup>10</sup> V této práci je označení osobnostní vlastnost používáno jako synonymum k označení osobnostní rys.

**Poznámka:** Jsou známy případy radikálních změn v chování dětí vyrůstající v pěstounských a adoptivních rodinách od raného věku. Do určitého věku žily tyto děti v pěstounských a adoptivních rodinách zcela normálním způsobem dané rodiny. Reakce na podněty byly zcela v souladu s výchovou této rodiny. V důsledku určitých sociálních podnětů (např. přistěhování sociálně rizikových osob do blízkosti rodiny) se chování dětí výrazně změnilo. Děti reagovaly impulzivně až hostilně (*osobní sdělení*).

**Poznámka 2:** V poválečném výzkumu zachránců židovských obyvatel bylo zjištěno, že rodiče těchto statečných jedinců jsou více dobrosrdeční, méně užívají při výchově fyzické tresty a více místo nich využívali domlouvání a vysvětlování svým dětem (Oliner, Oliner, 1988).

*„Všechny dědičné vlohy se neuplatňují stejným způsobem, některé nejsou využity vůbec. Vlastnost, která není potřebná, se nemusí dále rozvíjet, stagnuje, nebo dokonce upadá“.* (Vágnerová, 2010, s. 64).

Dědičnost je zřejmá již od narození a podmiňuje temperamentové vlastnosti dítěte. Projevuje se především sklonem k určitému emočnímu prožívání a způsobem reagování. *„Temperament představuje psychobiologický základ osobnosti, který se projevuje individuálně typickou, relativně stabilní úrovní aktivity a charakteristickými způsoby reagování vyplývajícího z bazálního hodnocení situace“* (ibid). Jde o celkové ladění osobnosti, zahrnuje v sobě i způsob citové a volní vzrušivosti, aktivity a reaktivity (Říčan, 2010). Někteří badatelé však upozorňují na to, že není příliš jasné, do jaké míry temperament v raném dětství předpovídá dále se vyvíjející osobnost jedince (např. Kohnstamm et al., 1989). Tito badatelé zdůrazňují, že kontinuita, či naopak nespojitost temperamentu v čase je funkcí vztahu genotypu dítěte (vrozených charakteristik) a prostředí. Důležité je dle těchto badatelů, zda rodinné prostředí vyhovuje temperamentu dítěte a zda mu rodiče dokáží nabídnout potřebnou podporu. Belsky se spolupracovníky (1991) upozorňují na to, že pokud rodiče, kteří nabídnou „zlobivému“ dítěti šťastné a stabilní zázemí, problematické chování s postupujícím časem obvykle ustupuje. Někteří rodiče na druhé straně záměrně vytváří prostředí, které naopak podporuje rozvoj odlišných osobnostních charakteristik než těch, k nimž má dítě dispozičně sklony. Introvertní rodiče pak mohou záměrně podporovat sociální aktivity svého dítěte, aby kompenzovali tendence dítěte k introverzi. Dispozice dítěte nejsou prostředím pouze rozvíjeny či regulovány, ale prostřednictvím projevů dítěte zároveň na prostředí i působí (Bouchard et al., 1990).

Vývojový psycholog Kagan se primárně zaměřuje na dětské strachy a úzkosti. Na základě svých výzkumů stanovil dva temperamentové typy u dětí (inhibované, neinhibované). Děti **inhibované** se vyznačovaly plachostí, bázlivostí, utíkají před novými podněty a hledající úkryt u rodičů. Tyto děti využívají více tzv. reflexivní kognitivní styly (reagují opatrně, odkládají svá rozhodnutí na později). Snaží se nejprve co nejlépe orientovat v dané situaci, než začnou reagovat. Usilují o komplexní analýzu a jakousi apriorní kontrolu. Druhým temperamentovým typem jsou děti **neinhibované** vyznačující se „přijímáním výzev“ a prozkoumávání nových podnětů (Kagan, 1998; Říčan, 2010). Mají tendenci vstupovat do neznámých situací, využívat spíše kognitivní styly založené na impulzivním jednání, reagují rychle. Opírají se často riskantně o první nabízející se hypotézy a varianty řešení. Kontrolu svých rozhodnutí provádí až následně (Kagan, 1998).

Součástí temperamentu je také emoční prožívání. Jedná se o relativně stabilní dispozici, která může ovlivnit celkové směřování jedinců (ambice, cíle, volbu prostředků k dosažení cílů, kvalitu vytvářených vztahů apod.). Jde o komplexní stav vznikající v reakci na určité afektivně zabarvené zážitky (Vágnerová, 2010). Podstata emocí je v jejich subjektivní zážitkové dimenzi. Tyto zážitky dávají lidskému duševnímu životu základní akcent a význam.

Mezi trvalejší emoční vlastnosti lze zařadit převažující emoční ladění ve svých dvou základních variantách - sklon k pozitivním nebo negativním emocím (Pervin, John, 2001; Vágnerová, 2010). Pozitivními emocemi mohou být například štěstí, radost, víra, negativními pak například strach, hanba, vztek. Naše první reakce na podněty (pozitivní či negativní) jsou rychlé a nemusí být na vědomé bázi. To znamená, že mohou působit najednou s různou intenzitou.

Sklon k **pozitivnímu emočnímu ladění** souvisí s celkovým pocitem pohody a spokojenosti a s tendencí hodnotit cokoli jako dobré nebo alespoň uspokojující. Pozitivní prožitky jsou mnohem generalizovanější. Tématikou pozitivních emocí se zabývá Fredricksonová (2002, 2009, in Sedláčková, 2012), která vyzdvihuje prospěšné důsledky pozitivního prožívání. Kladné emocionální prožívání, které označuje jako „pozitivitu“, má dle této badatelky deset podob: radost (*joy*), vděčnost (*gratitude*), vyrovnanost a klid (*serenity*), zájem (*interest*), naděje (*hope*), hrdost (*pride*), pobavení



(*amusement*), inspirace (*inspiration*), úcta (*awe*) a láska (*love*). Výsledky výzkumných studií naznačují, že těchto deset nejčastějších forem positivity nejvíce ovlivňují každodenní život. Kladné emoce pomáhají rozšiřovat vnitřní zdroje a budovat základy, na nichž můžeme stavět a v případě potřeby z nich čerpat při zvládnání budoucích nepříznivých situací (Sedláčková, 2012). Pozitivní ladění také zvyšuje pravděpodobnost selektivního zaměření na podněty, které přinášejí něco příjemného. Lidé, kteří se cítili šťastní a spokojení, byli spokojeni i po uplynutí několika let, přestože jejich život neprobíhal ideálně. Isenová (2003) se domnívá, že pozitivní emoce podporují flexibilní a efektivní kognitivní zpracování informací, zvyšují frekvenci a zlepšují kvalitu mezilidských vztahů (Sedláčková, 2012). Zjednodušeně lze říci, že „být šťastným“ je dispozičně daná výhoda, která vede k mnoha pozitivním efektům<sup>11</sup>.

Předpokládá se, že lidé mají většinou sklon více využívat jedné z těchto dvou emočních valencí (Vágnerová, 2010; Říčan, 2010). Jiné výzkumy však dokládají paralelní působení pozitivních i negativních emocí (Larsen et al. 2001, in Pervin, John, 2001).

Další důležitou složkou osobnosti je regulace emocí, která je definována jako „způsoby, kdy jedinci ovlivňují své emoce a mohou ovlivňovat jejich prožívání a způsob vyjádření“ (Gross, 1999). Proces regulace emocí může být automatický nebo řízený, vědomý nebo nevědomý a může se vztahovat k několika emočním projevům. Různé životní události mohou pozitivní i negativní emoční prožívání ovlivnit. U dětí se špatnou regulací emocí a vysokým prožíváním negativní emocionality je nejméně pravděpodobné, že budou hodnoceny jako prosociální. Pozitivním zjištěním je, že děti s vysokým prožíváním negativní emocionality, které ale dobře dokáží regulovat své emoce, jsou hodnoceny vrstevníky jako prosociálnější (Eisenberg et al. 1989, 2006).

#### **4.2 Konstrukt empatie u zastánců**

Empatie je obvykle koncipována jako vícerozměrný konstrukt obsahující kognitivní a afektivní složku. Zahrnuje schopnost porozumět a prožít jak se jiná osoba cítí (Davis,

---

<sup>11</sup> Vidíme to v např. na učitelích, kteří vnímají veškeré třídy, kde učí pozitivně. Někdy uznají, že s jednotlivými žáky problémy mají, ale v zápětí dodávají, že s velkou částí žáků „je to pohoda“ (osobní sdělení autorovi). To samé můžeme vidět na některých žácích, kteří se také díky pozitivnímu emočnímu ladění svávají častěji tzv. hvězdami tříd.

1983; Cohen, Strayer, 1996). Konstrukt empatie lze rozdělit na dvě relativně samostatné komponenty – **emocionální komponentu empatie** a **kognitivní komponentu empatie** (Davis, 1983; Hoffman, 2000).

**Emocionální komponenta empatie** primárně zdůrazňuje schopnost jedince umět prožít (*experience*) emoce jiné osoby (Mehrabian, Epstein 1972). Většina studií potvrzuje úzký vztah mezi emocionální komponentou empatie a prosociálním chováním v šikaně (např. Barchia, Bussey 2011; Belacchi, Farina 2010; Espelage et al., 2011; Gini et al. 2008).

**Kognitivní komponenta empatie** odkazuje na schopnost člověka pochopit (*comprehend*) emoce jiné osoby (Hogan 1969). Empatie je v podstatě pojímána jako percepční vlastnost, schopnost sociálního vhledu. Odráží schopnost rozpoznání emocí druhých (Feshbach, Feshbach, 1982). Hogan (1969) kognitivní komponentou rozumí proces intelektuálního chápání stavu či myslí druhého člověka, bez skutečného prožívání jeho citů. Tato složka sociální inteligence signifikantně souvisí se zastáváním se druhých, může ale také souviset s některými formami nepřímé agrese (Kaukiainen et al., 1999). Existují totiž důkazy, že někteří agresivní jedinci využívají tzv. „porozumění myslí<sup>12</sup>“ druhých k manipulacím a agresi (Sutton et al., 1999).

Někteří badatelé se domnívají, že empatie potlačuje či zmírňuje agresivní chování (Kaukiainen et al, 1999), v některých výzkumech se však žádné spojení agresivního chování a empatie najít nepodařilo (Miller, Eisenberg, 1988). Vztah mezi agresí a empatií tak není zcela jasný. To může znamenat, že žáci a žákyně, kteří se na šikaně podílejí, nemusí díky určité neschopnosti rozpoznat a vnímat pocity druhých ubližovat záměrně<sup>13</sup>. Může jít o neporozumění toho, co jiní vnímají jako viktimizaci. Schopnost rozpoznání emocí druhých tedy ještě nemusí souviset s pomocí druhému například při šikaně. Vedle rozpoznání emocí je důležitou komponentou v empatii také schopnost umět „spoluprožít“ emoce druhého. Toto splynutí (*fusion*) kognitivní a afektivní složky vede k závěrům, že schopnost jedince vycítit emoce u dané osoby musí být v souladu

---

<sup>12</sup> Viz následující kapitola 4.3.

<sup>13</sup> Z vlastní praxe mohu doložit případ dvou děvčat páté třídy – kamarádek. Jsou kamarádkami již od mateřské školy. Jedna se nějakou dobu posmívala druhé, že „je malá a šprtka“, bez toho aniž by toto chování vnímala negativně. Když jí to po nějakém čase to druhé děvče sdělilo, byla zaskočena a již se to neopakovalo.

s konkrétní situací této osoby. Nejde tedy o to, aby jedinec situaci posuzoval dle své vlastní situace (Hoffman, 2000).

Obecně je ale šikana negativně spojena jak s emociální komponentou empatie, tak i s kognitivní komponentou empatie. Diferenciace mezi těmito složkami empatie vede také u některých badatelů k domněnce, že vyšší míra kognitivní složky může usnadnit „nábor“ dalších dětí do šikany a zvýšit její krutost (Jolliffe, Farrington, 2006).

Některé studie, zabývající se genderovými rozdíly v empatii (Espelage, Mebane, Adams, 2004), zjistily, že empatie negativně koreluje s tendencí k šikanování u mužů, ale ne u žen. Jiní badatelé došli k závěru, že empatické reakce u žen se neliší od mužů, pokud jsou reakce fyziologické nebo jsou hodnoceny vrstevníky (Roberts, Strayer, 1996). Italská badatelka Caravita (2009) spolu se svými spolupracovníky výzkumně ověřila, že **dívky nemusí být ve skutečnosti více empatické než chlapci, ale pouze samy sebe vnímají jako více empatické.**

#### **4.3 Teorie mysli (*Theory of Mind – ToM*) a její význam v kontextu rolí v šikaně**

V návaznosti na kognitivní složku empatie je tedy důležité zmínit **specifickou lidskou schopnost přisuzovat psychické stavy sobě samému i ostatním s cílem porozumět a předvídat jejich chování** (*theory of mind*; Flavell, 2004, in Lonigro et al., 2013). Důraz na vnímání pocitů druhých odlišuje empatii od konstruktů teorie mysli. Konstrukt „Teorie mysli“ se zabývá přisuzováním spíše mentálních než emocionálních stavů (Premack, Woodruff, 1978). Toto „**porozumění mysli**“ je jedním z nejdůležitějších prostředků osobnosti, které umožňuje dětem fungovat společensky a rozlišit náhodné a zamýšlené chování, přání a realitu, pravdu a podvod. Teorie mysli je důležitá pro pochopení sociálního světa a lidských interakcí (Mull, Evans, 2010).

Pro zastánce je typická *nice theory of mind* (Lonigro et al., 2013). *Nice theory of mind* je charakterizovaná spoluprací, schopností utěšit (*comforting*) a respektem k pocitům druhých.

Někteří badatelé se domnívají, že děti s vyšší schopností ToM vykazují lepší sociální přizpůsobení ve třídě, jsou schopny více spolupracovat se žáky i učiteli (Belacchi, Farina 2010; Diesendruck, Ben-Elijahu 2006; Denham, 2006). Tyto výzkumy však neberou v potaz, že nadprůměrná ToM se projevuje také u jiných rolí v šikaně. Vedle zastánců

mohou disponovat nadprůměrnou schopností ToM také proaktivně agresivní žáci (Janošová, 2016, kap. 5). Proaktivně agresivní šikanující jedinci nemají deficit v porozumění emocím druhých, ale v jejich spoluprožívání. Nedokáží se „vcítit do pocitů druhých“ (Arsenio, Lemerise, 2001). Teorie mysli je tak u nich uplatňovaná čistě instrumentálně pro jejich osobní prospěch. Pokud jde o jejich vlastní prospěch, jednají agresivněji, bez ohledu na zájmy ostatních (Espelage, Swearer, 2003). Ve svém jednání bývají často posilováni na základě opakované zkušenosti s vlastní agresí, která jim přinesla nějaké výhody. Mohou být také posilováni na základě observačního učení (kdy jedinec napodobuje agresivní chování, které viděl u jiných osob, a dotyčným osobám přineslo jisté výhody; Dodge, Coie, 1987). U proaktivních agresorů se v této souvislosti hovoří o tzv. *nasty theory of mind* („nepříjemná, zlá“ teorie mysli), kterou uplatňují u projevů, jako je lhaní, podvádění, obviňování či provokování (*teasing*) u dětí (ibid).

Někteří badatelé však diferencují mezi způsoby využívání nadprůměrné teorie mysli u role agresora a zastánce. Rozlišují mezi chováním, které vyžaduje prosociální mechanismy a naopak protispolečenským (*antisocial*), vyznačujícím se sebestředným využíváním schopností teorie mysli (Ronald et al., 2005).

Nedostatečně rozvinutá ToM sebou může přinášet problémy s rozpoznáním narážek dětí, které naznačují ohrožení, nebo problémy s rozpoznáváním, že jsou druhými využíváni. Snižuje také schopnost zvládnání konfliktů nebo neschopnost dětí postavit se samy za sebe, což může přinášet zvýšené riziko viktimizace. Děti s nízkou úrovní teorie mysli jsou vnímány jako snadné cíle pro hrozby a zneužívání (Dodge, Coie, 1987).

#### **4.4 Self-efficacy u zastánců**

Důležitým předpokladem jednání zastánců ve prospěch obětí je vnímaná osobní účinnost (*self-efficacy*; Bandura, 1997). Mnozí jedinci, kteří jsou vnímáni ostatními jako zastánci, disponují vysokou **vnímanou osobní účinností** (*self-efficacy*; Andreou, 2004, Thornberg, 2013).

Vnímaná osobní účinnost je klíčovým aspektem při uplatňování lidské účinnosti v rámci struktury trojité reciproční kauzality mezi člověkem, prostředím a chováním (Bandura, 1986). Vyšší vnímaná osobní účinnost se spolupodílí na osobním úspěchu ve všech oblastech života (Pajares, 2006). Jedinec myslí produktivně, optimisticky,

zvažuje, kolik námahy bude potřeba na zvládnutí určité aktivity, nakolik se dokáže motivovat a vydržet, pokud se dostaví překážky (Bandura, 1993).

Přesvědčení zastánců v šikaně o osobní účinnosti vychází ze čtyř procesů, které obvykle fungují ve shodě (Pajares, 2006). Jsou jimi kognitivní, motivační, afektivní a selektivní procesy, kde výsledkem je: **reálná zkušenost účinnosti zásahu** (*vicarious experience* - „*Pomoc, kterou jsem nabídl, byla účinná.*“). Pokud se zastánci opakovaně podaří eliminovat nebo úplně zastavit agresivní projevy spolužáků, získá postupně pocit jistoty a přesvědčení, že v podobných situacích bude jeho zásah úspěšný. To vede k **osobnímu přesvědčení o zvládnutí příslušné dovednosti či kompetence** (*mastery experience* - „*Umím pomoci druhému*“). Zastánci si interpretují výsledky vlastních jednání, případně hodnotí vlastní zkušenost, která je spojena se zvládnutím nebo ovládnutím nějaké situace. Na přesvědčení o zvládnutí příslušné dovednosti se významně podílí **sociální odezva vrstevníků** (*social persuasions* - „*Očekávám pozitivní hodnocení ze strany spolužáků a podporu svého jednání, které se dostaví.*“ – „*Ostatní mě přesvědčují, že moje chování je dobré.*“). Vnímaná osobní účinnost je ovlivněna slovy a akcemi druhých, ať již jsou vyřčena s rozmyslem nebo náhodně. Tato sdělení mohou dodat energii potřebnou pro větší úsilí a vytrvalost. To vše vede k **vlastní reakci** (*physiological reactions* - „*Mám z toho dobrý pocit. Je mi fajn.*“).

Je důležité zmínit, že víra ve zvládnutí jednoho typu protivenství neznamená zákonitě, že žáci mají víru ve vlastní schopnosti i v jiných oblastech. Žáci mohou věřit, že některé situace ve škole, které jsou spojeny se spolužáky, „zvládnou bez potíží“ (např. zabránit, aby jejich kamarádovi ubližovali vrstevníci). Při jiných situacích může být naopak víra v osobní účinnost malá (např. nevěří, že „mají na to“, aby se jejich vztah k třídnímu učiteli zlepšil). Vnímaná osobní účinnost je proto specifická (nikoli generalizovaná) a je ovlivněna mnoha aspekty. Většinou nerozhoduje síla fyzického podnětu či emoce, ale **interpretace, kterou jedinec přiřkne tomuto prožitku**.

V raných stádiích vývoje má v procesu sebepojetí klíčovou roli sociální prostředí. Prvním zdrojem informací o vlastní osobě je rodina. Rodina zprostředkovává možnosti transakcí dítěte s prostředím, v kterém se dítě pohybuje. Rodiče, kteří jsou ke komunikaci svého dítěte vnímaví, vytvářejí příležitost pro jednání dítěte a zprostředkovávají mu množství pozitivních zkušeností se zvládnutím obtížných situací.

Děti si v takovém případě i lépe osvojí jazykové, sociální, a kognitivní dovednosti. Zážitek úspěchu přispívá k budování silného pocitu vnímané osobní účinnosti v důležitých sociálních oblastech. Zážitek neúspěchu naopak vnímanou osobní účinnost podkopává (ibid).

Dalším zdrojem informací o osobní účinnosti jsou vrstevníci. S tím, jak se rychle rozšiřuje sociální svět dítěte, jsou vrstevníci důležitými poskytovateli zpětné vazby. Děti vytvářejí nové vztahy, které mohou rozšířit a potvrdit jejich vlastní schopnosti.

Výrazným zdrojem informací o osobní účinnosti jsou učitelé. Učitelé představují důležitý činitel ve formování tzv. vnímané akademické účinnosti dítěte (Bandura, 1993). Hodnocení vlastních schopností žáka je silně ovlivněno způsobem, jakým jeho výkon hodnotí učitel a jak mu pomáhá rozvíjet seberegulační dovednosti v činnostech spojených s učením a chováním. Z hlediska skupinového života zahrnuje self-efficacy např. schopnost odolávat tlaku vrstevníků k účasti na rizikových aktivitách. Více věří ve schopnost odolávat tlaku vrstevníků dívky. Jsou přesvědčeny o tom, že disponují, vyšší osobní účinností než chlapci (Pastorelli, Caprara, 2001).

Vysoká vnímaná účinnost však není jen prosociální hodnotou, která může přispět k tomu, že se jeden žák zastane druhého. Vysokou vnímanou účinností mohou disponovat také např. proaktivní agresori, kteří také věří v „úspěch svého počínání“.

#### **4.5 Zastánce z hlediska Pětifaktorového modelu osobnosti (Big Five)**

Přibližně od třicátých let minulého století jsou známy snahy slučovat osobnostní vlastnosti do vyšších celků - trsů (klastřů), či faktorů. Faktor je ve své podstatě již dále neredukovatelnou a tudíž konečnou kategorií (Gabrhelík, 2008).

Výsledky studií potvrdily předpoklad, že i osobnostní vlastnosti Pětifaktorového modelu osobnosti (*Big Five*) mají genetický základ (Vágnerová, 2010). Jedná se pravděpodobně o jeden z nejpoužívanějších výkladových systémů osobnosti (McCrae, Costa, 1999; Hřebíčková a kol., 2002). Tzv. „*Big Five factory*“ osobnosti jsou obecně známé jako **Neuroticismus** (*Neuroticism* – charakterizovaný nevyrovnaností, neklidem, úzkostností, ale také hostilitou a impulzivností), **Extraverze** (*Extraversion* – charakterizovaná energičností, společenskostí, vřelostí a aktivností), **Otevřenost vůči**

**zkušenosti** (*Openness to Experience* – charakterizovaná představivostí, vnímavostí k vnitřním podnětům, zvědavostí a nezávislým úsudkem). **Přívětivost či Vstřícnost** (*Agreeableness* - charakterizovaná dobrosrdečností, důvěrou, upřímností, skromností) a **Svědomitost** (*Conscientiousness*), charakterizovaná důkladností, pečlivostí, zodpovědností, rozvážností (Hřebíčková, 2011; Costa, McCrae, 1999). V některých zemích je využíváno mírně odlišné názvosloví (jako např. faktory přívětivosti, emocionální nestabilita, intelektuální otevřenost, energie a svědomitost; Barbaranelli et al., 1998).

Ve výzkumech zabývajících se šikanou z hlediska pětifaktorového osobnostního modelu bylo zjištěno, že zastánci disponují **vyšší emoční stabilitou** než jedinci v jiných rolích v šikaně (Tani, Greenman, 2003). Může to znamenat, že zastánci dokáží lépe regulovat své emoce a proto se lépe vypořádávají s běžnými konflikty ve třídě (Warden, Mackinnon, 2003).

Výsledky výzkumů také naznačují, že děti, které vykazují **vyšší míru extravertu a vstřícnosti**, jsou více oblíbené mezi vrstevníky. Mají sklon „více pomáhat“ šikanovaným vrstevníkům, protože mají menší strach než ostatní ze ztráty postavení v sociálních situacích, které se šikanou souvisí. Děti s vyšší mírou vstřícnosti jsou **srdečné, vřelé a citlivé vůči jiným názorům** (*tender-mindedness*; McCrae, Costa, 1999). Lidé, kteří jsou vřelí a přátelští, mívají menší adaptační problémy a konflikty. Bývají snáze akceptováni a pozitivně hodnoceni, což zpětně ovlivňuje jejich pocit spokojenosti a životní pohody (McAdams, 2006, in Vágnerová, 2010). Ve výzkumech Tani a Greenmana (2003) zastánci v šikaně vykazovali signifikantně nejvyšší úroveň vstřícnosti oproti dětem v jiných rolích v šikaně. Důležitou součástí vstřícnosti je schopnost navazovat vztahy s lidmi. Je opět charakterizovaná vřelostí, empatií, laskavostí a altruismem. Vstřícní lidé více důvěřují jiným lidem. Vstřícnost je také vlastností, která implikuje způsob, jakým jedinec hodnotí sám sebe (Vágnerová, 2010).

Žáci v roli zastávce disponují také **nezdolností (resiliencí)** vůči různým formám zátěže. Nezdolnost, jakožto osobnostní vlastnost, je však diferencovaná v tom smyslu, že úspěšné překonání jednoho typu protivenství neznamena zákonitě úspěšné překonání jiného typu nepříznivých okolností (Křivohlavý, 2003; Šolcová, 2009). Žák může snadno zvládat náročné situace spojené s pomocí spolužákům ve vypjatých

situacích. Jestliže však jde o zátěžový podnět jiného druhu (např. stres způsobený rodiči, učiteli, kamarády), mohou mít tito žáci problém s jeho zvládnutím. Ve školní třídě to může například znamenat, že se v případě šikany proti některým agresorům postaví, ale proti jiným z různých důvodů ne (např. bojí se jich, agresori jsou jejich kamarádi, agresori mají skrytou podporu učitelů apod.).

Některé studie v sociální psychologii a psychologii osobnosti (např. Adorno et al., 1950) jasně prokázaly, že některé formy negativního chování (např. kriminalita mladistvých a rasistické postoje) jsou propojeny se specifickými osobnostními vlastnostmi a motivy, jako jsou emocionální nejistoty, rigidita, podezřívavost, a nepřátelství. Někteří badatelé se tedy domnívají, že pravděpodobně také prosociální dispozice jsou spojeny se specifickými vlastnostmi osobnosti. Relevantní studie (Eisenberg, Mussen, 1989) popisují to, že extrovertní děti se více zapojovaly do aktivního pomáhání druhým, zatímco introverti preferovali pasivní způsoby pomoci, které nevyžadovaly sociální interakce (např. upozornily dospělého a požádaly ho o pomoc).

#### **4.6 Je zastánce prosociální osobnost?**

Jak již bylo výše uvedeno, některé zahraniční studie hovoří o tzv. prosociální osobnosti, která v mnoha osobnostních vlastnostech koresponduje s osobnostními vlastnostmi zastánců (Penner et al., 1995; Penner, Finkelstein, 1998). Prosociální osobnost charakterizuje Penner a jeho spolupracovníci (1995) jako osobnost **s vyšší mírou empatie**, která je orientovaná na potřeby druhého. Disponuje **smyslem pro odpovědnost**, ochotou jednat s ohledem na druhé a **důvěrou ve smysl takového jednání**. Ochota pomáhat souvisí s **empatií, pocitem odpovědnosti a osobní účinností (self-efficacy)**. Tyto vlastnosti se projevují podle Pennera u těchto jedinců v uvažování, pocitech a v jednání. Vyvíjejí se od raného věku a v průběhu života se příliš nemění. Také Eisenbergová se spolupracovníky zjistila, že tendence jednat prosociálně je do značné míry stabilní v čase a lze ji zařadit mezi stabilní osobnostní vlastnosti. Predispozičně dané a relativně stabilní osobnostní vlastnosti jsou dle těchto badatelů základem stability určitého typu chování dítěte v různých situacích a v průběhu času (Eisenberg, Mussen, 1989).



Je však důležité zmínit, že vlastní chování a jeho efekt také zpětně podporuje určité osobnostní vlastnosti. Existuje tedy určitá míra stability i určitá míra proměnlivosti (Janošová, Kollerová, v tisku).

I když je pravděpodobné, že zastánci v šikaně obecně disponují vlastnostmi popisovanými Pennerem, spíše bychom v souvislosti se zastánci mohli mluvit o jedincích, jejichž **behaviorální projevy jsou prosociální** (Meter, Card, 2015). **Pokud bychom totiž přijali tyto závěry Pennera na celou populaci, znamenalo by to téměř nulovou možnost vychovat z kolektivu bystanderů nové zastánce.**

## **5. Motivace k pomáhání**

Jak již bylo dříve uvedeno, cílem prosociálního chování je zlepšit situaci druhé osoby (Eisenberg, Mussen, 1989; Penner et al., 1995). Přestože toto chování prospívá druhým, motivace k takovému jednání může být různá. Pozitivní motivací k prosociálnímu chování může být určitý „vnitřní popud“ prospět ostatním. Ten zahrnuje soucítění s druhými, rozhodnutí pomoci druhým bez očekávání zpětné „odměny“ (jedinec se chová podle „zvnitřněných hodnot“ altruisticky). Na druhou stranu motivací může být také pouze touha po odměně, sociální prestiži, zvýhodnění ve skupině. Jde tedy o egoisticky motivované chování, které primárně sleduje cíle jedince poskytujícího pomoc (Eisenberg, Mussen, 1989). Lze předpokládat, že někdy dochází k souběhu obou motivů, kdy jeden z nich dominuje. Otázkou k diskusi zůstává, zda egoisticky motivované chování (pokud se tato motivace prokáže) má být podporováno, přestože směřuje ke zlepšení situace viktimizovaného žáka? Učitel by pravděpodobně neměl takové chování omezovat či zakazovat. Šikanovaný se nemusí ve třídě díky tomu cítit přehlížený.

## 5.1 Dominující motivace k zastávání se<sup>14</sup>

Jedná se o motivace, které mohou být v různé míře podle potřeby kombinovány. Jde tedy o celé spektrum motivů, kdy je jeden aspekt dominantní.

### **1. Silné morální cítění**

U některých dětských zastánců nacházíme autentické morální cítění a humanistické přesvědčení (Rigby, Johnson, 2005; Thornberg et al., 2013). Šikana je z jejich pohledu jednoznačně špatná (Salmivalli, Voeten 2004). Vede je soucit a empatický zájem o druhého (Kollerová, Janošová, 2016). Pomáhat druhým je „správná věc“. Toto chování ve prospěch druhých je pro ně jednoduše přirozené. Věří ve smysl takového chování (Bellmore et al, 2012.; Thornberg, 2010). Tendence pomáhat druhým je součástí jejich osobnosti (Rigby, Johnson, 2005). Jejich vyjádření vypadala takto: *„Je špatné takhle někomu ubližovat. Šikanovat není správné. Nejsem žádný zmetek. Jsem přece člověk.“* (Rigby, 2008, s. 84 - 85) nebo také *„Ráda pomáhám druhým. Nevím proč, prostě bych to udělala.“* (Kressa, v přípravě). Vnímají podporu svého chování od rodičů, vrstevníků i učitelů.

### **2. Osobní zkušenost s viktimizací**

Motiv zastat se oběti může souviset s vlastní **zkušeností v roli oběti**. Tato zkušenost vede zastánce k tomu, aby se jiným dětem nestalo to, co jemu. Situaci, kdy je spolužák obětí šikany, reflektuje díky své zkušenosti velmi intenzivně (Thornberg, 2010). Může cítit hněv vůči agresivnímu spolužákovi. Dokáže si představit, jak se oběť cítí, a soucítí s ní. Ale i bez takové zkušenosti může u zastánce sehrát roli empatie, tedy představa, jaké by to bylo, kdyby se stal obětí šikany on sám – jak by ocenil, kdyby mu někdo pomohl a zastal se ho (*perspective role taking*). Účinnost jeho akce může však být ohrožena mnoha aspekty (např. jeho vysokou úrovní úzkostnosti). Motivace zastat se oběti může být doprovázena slovy: *„Tohle se mi už dříve stalo a nikdo mi nepomohl, což mne rozzlobilo. Nechci, aby si ostatní prošli tím, čím jsem si musel projít já. Kdybych byl na*

---

<sup>14</sup> Části textu této kapitoly byly publikovány v knize Janošová, P. Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. (2016). Psychologie školní šikany, Grada, Praha.

*místě oběti já, byl bych rád, kdyby mi někdo pomohl.*“ (Rigby, 2008, s. 84 - 86)

### **3. Percipovaný „závazek“ vůči kamarádovi**

V tomto případě pomoc poskytnutá šikanovanému závisí čistě na tom, zda je obětí kamarád nebo je to někdo cizí (Bellmore et al., 2012; Rigby, Johnson, 2005; Thornberg, 2010). *„Kdyby ubližoval některému z mých kamarádů, zakročil bych a pomohl mu, ale kdybych toho člověka neznal, tak bych to ignoroval. Kdyby to byl můj kamarád, zastal bych se ho“* (Rigby, 2008, s. 84 - 86). Důležitou okolností je, že u kamaráda má zastávce určitou jistotu případné reciprocity pomoci a to někdy značně usnadní samotný proces pomoci. S tím souvisí i to, že se ve třídě mimo vyučovací hodiny odehrává souběžně mnoho interakcí. Je potom obtížné zachytit i nenápadné formy šikany, protože většinou nejsou žáci přítomni incidentu od začátku do konce (Janošová, 2016, kap. 15). Spolužák, který se kamarádovi svěřil s tím, že mu někdo opakovaně ubližuje, ho nejen svým způsobem vybídne k pomoci, ale také ho nepřímo upozorní, čeho by si měl příště všimnout (Kressa, 2016).

### **4. „Vědomí povinnosti“ jako motivační aspekt**

Jde zde typicky o děti, kterým striktní, zásadová rodinná výchova povinnost pomáhat spíše vnutila, než aby ji k ní přirozeně rozvinula (zejména identifikací s rodiči, od nichž by „odkoukaly“ také prakticky, „jak se to dělá“). Dospělí po nich chtějí, aby se chovaly prosociálně (Thornberg et al., 2013). Může u nich hrozit, že budou spolužákům ohroženým šikanou nabízet pomoc necitlivě a nešikovně. Například spolužák, kterému nabízejí podporu s vyřešením obtížné situace, bude možná tuto nabídku vnímat jako obtěžující a odmítne ji. Ochotný zastávce je pak pochopitelně zklamán, možná i bolestně.

### **5. Primární „získání výhod“**

Je určitým způsobem problematickou motivací k zastávání se. Motivací může být zamýšlený princip reciprocity (hledání výhod pro obě strany). Zastávce uvažuje o tom, že mu pomoc druhému může pomoci získat nové přátele, kteří v případě potřeby mohou pomoci zase jemu. Ne vždy je ale primární motivací pomoc druhému. Některým

dětem jde převážně o získání výhod pro sebe (Bellmore et al, 2012).

Poskytnutí pomoci je pro některé děti hlavně vhodnou příležitostí demonstrovat svou převahu nebo výjimečné vlastnosti („*mohl bych se stát hrdinou*“). Dominantním zájmem je u těchto dětí uspokojení egocentrických potřeb. To, že přitom pomohou druhému, představuje vedlejší cíl (jakýsi bonus). Prosociální motiv může být jen předstírán nebo dokonce nemusí být pro dítě vůbec důležitý. Cílem je zvýšit svůj vliv ve třídě a získat oblibu učitelů (Sainio, 2010; Carlo, 2002, in Zášková, Mlčák, 2009). Vztah mezi chováním a morálním usuzováním či soucitem zde může být velmi slabý (Kressa, 2016).

## **6. Delegování zastánci**

Bývají nominováni většinou dospělými. Učitelé někdy dobře rozpoznají, že některý z žáků je ohrožen šikanou. Šikana formou vyčleňování bývá poměrně zřetelná, přesto proti ní může být učitel bezmocný. Vztahy mezi dětmi nemůže učitel ovlivňovat tak, jak by si přál, alespoň přímo ne. Současně může být ve třídě žák, kterého učitel zná jako slušného a celkově loajálního ke škole, případně o něm ví, že jeho rodiče jsou občansky odpovědní a prosociální. Myšlenka motivovat tohoto žáka, aby se stal zastáncem (potenciální) oběti či třídního outsidera, se přímo nabízí. Realizace bývá ovšem náročnější, než se na první pohled zdá, a může sebou přinášet celou řadu úskalí (Thornberg, 2009).

Koncept delegovaného zastánce je vlastní tzv. peer programům (program pozitivního ovlivňování názorů a postojů mladých lidí jinými mladými lidmi, bez přítomnosti dospělých). Cílem peer programů je spoluvytváření bezpečnějšího prostředí na školách. Některé programy se zaměřují přímo na vybudování vůdcovských dovedností. Žáci dostávají možnost být vůdci a vzory na školách, rozvíjet své vůdcovské schopnosti, dovednosti a postoje, získat zkušenosti z praxe či realizovat své nápady, které povedou k pozitivním změnám na školách. První zmínky se v zahraniční literatuře objevují v souvislosti s preventivními programy sociálně rizikových jevů (Sherer, Nickerson, 2010; Smith, Pepler, Rigby, 2004). Efektivita peer programů v souvislosti se šikanou je však sporná, protože se v těchto programech angažují převážně děvčata, na která se ale šikanování chlapci obracejí spíše sporadicky. Jistým problémem také může

být určitá „horlivost“ peer aktivistů, kteří však nemají mezi vrstevníky žádný vliv a nejsou příliš oblíbeni.

## **6. Situační aspekty, které mají vliv na chování zastánců**

Kapitola se věnuje sociálnímu prostředí zastánců a jeho vlivu. Popisuje to, zda žáci a žákyně s prosociálními tendencemi „mají prostor“ jednat ve prospěch druhých, zda mají k tomuto jednání podporu druhých apod.

### **6.1 Význam vnímané kolektivní účinnosti (*collective efficacy*)**

Vzhledem k tomu, že šikana je zakotvena ve struktuře sociální interakce, nemůže být plně pochopena bez zvážení sociální dynamiky, která ji podporuje a udržuje. Přesto, většina studií věnujících se šikanování dětí je zaměřena především na individuální vlastnosti aktérů šikany spíše než kontext, který šikanu usnadňuje. Například u šikanujících ve srovnání s těmi, kteří nešikanují, bylo zjištěno, že jsou více nepřátelští a impulzivní (Espelage, Bosworth, Simon, 2001), více narcističtí (Salmivalli et al., 1999), a méně empatičtí, ale často disponující sociálními dovednostmi (Menesini et al. 2003). Tyto přístupy mají jistě nemalou zásluhu na pochopení šikany, ale je určitým způsobem opomíjena sociální povaha šikany. Tyto částečně "personalizované" výčty vlastností šikanujících jen málo pracují se sociální dynamikou šikany.

Třída jako sociální skupina však dokáže více nebo méně zvládat svépomocí určité typy problémů. Přesvědčení žáků o tom, že mohou společně problémy ve třídě vyřešit a že má smysl se o to pokusit, vedou k vzájemné důvěře ve třídě. Tato víra v kolektivní účinnost (*collective efficacy*) ve třídě je koncipována jako spojení vzájemné důvěry mezi spolužáky a ochotou žáků intervenovat pro „dobrou věc“ (Sampson, Raudenbush, Earls 1997).

Kolektivní účinnost se skládá ze dvou centrálních komponent. První komponentou jsou **vztahy v rámci sociální sítě třídy** (sociální sítě). Ochotě zastat se šikanovaného, napomáhá tzv. funkční soudržnost, kdy se děti semknou při některých situacích. Funkční soudržnost a vzájemná důvěra mezi členy umožňují při výskytu agresivního

jednání nastartovat samouzdravné mechanismy (Sapouna, 2010). Rutkowski (1983) uvádí, že ve skupinách, kde se žáci častěji dokáží domluvit na společných postupech, předpokládají a očekávají jedinci vzájemnou spolupráci, čímž se zvyšuje pravděpodobnost jejich pomoci. Předpokládá se také určitá shoda v hodnotách, které žáci společným úsilím prosazují. Zastánci v šikaně vědomě či nevědomě věří, že na obranu šikanovaného žáka ve třídě nejsou sami (Janošová, 2016, kap. 14.).

Druhou komponentou je **důvěra a podpora jako předpoklad pro „kolektivní mobilizaci“**. Nejde však ani tak o počet interakcí mezi dětmi, ale o sdílenou důvěru a vzájemnou oporu. Žáci věří, že kolektivní akce k dosažení skupinových zájmů jsou vzájemně prospěšné i do budoucna (Williams, Guerra, 2011). Pokud však ve třídě nefunguje vzájemná důvěra a děti se většinou nedokáží domluvit na společných postupech (nebo je jim to jedno), šikana se může rozvinout. Tento úpadek popisuje v české literatuře Kolář (2001) pomocí schématu pěti stádií. V prvních stádiích je ještě schopnost třídy zastavit šikanu, v případě vysoké soudržnosti třídy a díky zastáncům, poměrně veliká. V posledním stádiu se zcela změní mentalita třídy, zastánce už prakticky nemá šanci. Vytvoří se struktura velmi podobná totalitní diktatuře, třída je ovládána strachem (Říčan, Janošová, 2010).

Tato *collective efficacy* je určitou „**neformální sociální kontrolou**“, působící v rámci sociální normy, která je v daných třídách nastavená a vyžadovaná. Pokud vznikají v takovýchto třídách drobné konflikty, třída jako celek si s nimi obvykle dobře poradí. Pro kolektiv znamená vyřešení těchto drobných konfliktů svépomocí i významný prvek sociálního učení.

## **6.2 Bystanders – pasivní nebo aktivní spolužáci**

Od roku 1990 bylo zveřejněno velké množství studií, které dokumentují, že v mnoha případech není šikana skrývanou či utajovanou aktivitou (Espelage, Holt, Henkel, 2003; Frey et al, 2009; Hawkins, Pepler, Craig, 2001; Salmivalli et al, 1996; Salmivalli, Voeten, 2004). Rigby hovoří o studiích, ve kterých byli při šikaně ve třídě přítomni ostatní žáci až v 85 % ze všech případů, ale pouze 11–19 % přihlížejících žáků (*bystanders*) se skutečně při incidentech zastane oběti nebo ji podpoří (Rigby, 2008).

Existují různé aspekty, které významně ovlivňují jednání žáků, kteří vědí, že se v jejich skupině objevuje šikana (Forsberg, Thornberg, Samuelsson, 2014). Jsou jimi **empatie** (*empathy*) (Barchia, Bussey, 2011; Caravita, Di Blasio, Salmivalli, 2009), **základní morální citlivost** (*basic moral sensitivity*) (Thornberg, Jungert, 2013), **postoje odsuzující šikanu** (*antibullying attitudes*) (Pozzoli, Gini, 2010), nízká míra **morální vyvazování** (*moral disengagement*) (Bandura, 1999), **pozitivní postoj vůči oběti** (*pro-victim attitudes*) (Pozzoli, Gini, 2010; Rigby, Johnson, 2006), **vnímaný tlak vrstevníků** (*perceived peer pressure*) a **rodičů** (*perceived parent pressure*) (Pozzoli, Gini, 2010), **vnímaná osobní účinnost z hlediska zastávání se** (*defender self-efficacy*) (Barchia, Bussey, 2011), **vnímaná osobní účinnost v sociálních situacích** (*social self-efficacy*) (Rigby, Johnson, 2006), vědomí **osobní odpovědnosti** (*sense of personal responsibility*) (Pozzoli, Gini, 2010), **strategie zvládnání** (*coping strategies*) (Pozzoli, Gini, 2010) a **přátelství** (*friendship*) (Oh, Hazler, 2009).

Pomoc či „nepomoc“ šikanovaným spolužákům může také záviset **na počtu okolostojících spolužáků**. Čím větší je počet přihlížejících, tím menší je pravděpodobnost, že někdo z nich zasáhne a oběti pomůže. Tento tzv. bystander effect („*efekt přihlížejícího*“ nebo také „*efekt rozptýlené zodpovědnosti*“; Latané, Darley, 1968) vysvětluje skutečnost, že je u lidí méně pravděpodobné, že poskytnou oběti pomoc, pokud jsou v místnosti či blízkém okolí další osoby.

Velké procento žáků se šikanou nesouhlasí (možná se jí i trápí), ale netroufá si zasáhnout (Menesini, Camodeca, 2008). Teoreticky šikanu odsuzují a verbálně prezentují svou neúčast na ní. Mnoho z těchto žáků a žákyň v počátcích šikany spíše sympatizuje s obětí, spoluprožívá s ní její trápení, ale většinou nemá odvahu postavit se na její stranu. Svou pozdější změnu postoje v neprospěch oběti si potom ospravedlní nějakými „rozumnými důvody“. Roli zde může hrát také habituace, tj. nevědomý proces přivykání, kdy si žáci na přítomnost šikany postupně zvyknou a přestanou ji vnímat tak negativně. Zvítězí touha „nevměšovat se“ a neprožívat neustálý stres vytvářený incidenty šikany. Po určité době se mohou přidat na stranu těch, kteří mají dlouhodobě navrch, i když jednají neeticky (Janošová, 2011). Tento souhlas s jednáním šikanujících se nemusí projevit pouze aktivní účastí na šikaně, ale také např. jejím tolerováním, zakrýváním a zamlčováním. Někteří jí přihlížejí, jiní situaci opouštějí.

V některých případech žáci šikanu ignorují. Tím, že ji ignorují nebo jí přihlížejí, ji mohou posilovat (Kollerová, 2016). Může se také stát, že dokonce pomáhají šikanujícím nebo je při jejich útocích slovně povzbuzují (Craig et al., 2000; Hawkins et al., 2001).

Přihlízející žáci také často nemají zkušenost s případy zastávání, díky nimž by jasně viděli příznivé dopady jejich zásahu ve prospěch oběti (Rigby, 2006). Výše uvedené naznačuje, že většina přihlížejících se chová při agresivních incidentech pasivně.

Rigby (ibid) popisuje čtyři důvody, které mohou vést jedince k jejich pasivnímu chování (šikanovanému nakonec nepomohou):

1. **Netýká se mě to (není to moje věc)** – důvody, proč si někteří žáci volí možnost nevměšování se do incidentu šikany, by se daly shrnout právě do tohoto hesla. V jejich odpovědích se odráží touha do ničeho se nezaplétat, protože to z jejich pohledu není jejich problém.

2. **Strach, že ponesu následky** – zde je reakce žáka při šikaně ovlivněna strachem, jak se k němu zachová agresor v případě, že nějak zasáhne a zastane se oběti. Souvisí to s obavou, aby se sám nestal terčem útoků, ale také s obavou ze zesměšnění (obzvláště kdyby došlo k nezvládnutí nebo nepochopení situace a ostatní by se začali smát). Dokonce by mohl být považován za „slabocha“ a „práskače“ (např. při vyhledání pomoci u učitelů).

3. **Zodpovědnost je na oběti** – někteří žáci přisuzují odpovědnost za šikanování přímo oběti, a to z toho důvodu, že se neumí dostatečně bránit. Argumentují tím, že oběť by se měla proti agresorům postavit. Většina lidí se přece o sebe umí postarat. Někdy jsou přesvědčeni, že oběť si takové chování zaslouží (typické je to u tzv. agresivních obětí – *bully-victims*).

4. **Zásah může být kontraproduktivní nebo zbytečný** – jedná se o žáky s nízkou vnímanou osobní účinností (*self-efficacy*), kteří argumentují tím, že je marné do šikany zasahovat (protože se stejně nic nezmění), nebo by to mohlo situaci dokonce zhoršit. Problém může také nastat v chybném vyhodnocení situace ze strany učitelů, kteří



takového jedince mohou mylně zařadit mezi agresory (protože se pral).

Chen a jeho spolupracovníci (2016) představili teoretický model rozhodování žáků, jak se zachovají, když jsou svědky šikany. Respondenty jejich výzkumu byli žáci ve věku 13 – 15 let. Na studii participovalo 9 chlapců a 16 děvčat. Chenovo pojetí vychází z rozvažování bystanderů (*přihlížejících*) a zohledňuje mechanismy, které je mohou vést k tomu, že se žáci přikloní na stranu zastánců nebo spíše „neudělají nic“. Chen se svými spolupracovníky demonstruje rozdíly v rozhodování a následném jednání mezi těmito jedinci (*ibid*).

Model se skládá ze čtyř fází reakcí: 1. osobní posouzení závažnosti incidentu, 2. výběr obranných strategií, 3. zastrašování ze strany šikanujících a 4. přehodnocení situace. **Osobní posouzení situace** ovlivňuje rozhodnutí jedince vstoupit do incidentů nebo se jim naopak vyhnout. U žáků, kteří jsou přítomni u šikany, dochází dle Chena k osobnímu vyhodnocení celého incidentu (první fáze). Mohou se rozhodovat, zda do šikany zasáhnou či ne. Zvažují, zda je incident vážný. Pokud je jimi incident vyhodnocen jako nevýznamný nebo příliš rizikový (např. v důsledku toho, že nemají jedince rádi, nebo proto, že si podle nich šikanovaný za tuto situaci „může sám“), pak se v rozhodující chvíli rozhodnou do situace nezasáhnout. Pokud je však incident vyhodnocen jako významný, a zároveň ne příliš rizikový, dochází k rozdílnému jednání budoucích zastánců a tzv. outsiderů. Chen uvádí, že u zastánců vstupuje do tohoto rozhodování také vnímání osobní odpovědnosti za pomoc šikanovanému. Outsider se většinou nevměšuje, stáhne se do pozadí. Zastánci naopak začínají zvažovat **vhodné intervenční strategie** a přistoupí k jejich výběru. Pokud zastánce považuje situaci za závažnou, v mnoha případech informuje dospělého (nejčastěji učitele). Třetí fází je dle Chena **vyrovnávání se s možnými ataky** ze strany šikanujících. Zastánce může být zastrašován. Typické jsou pomluvy zastánce ze strany šikanujících, nadávky a vyhrožování. To může vést ke čtvrté fázi **přehodnocení** celé situace. Zastánce může pokračovat v pomáhání a zastávání se druhých dokonce i bez ohledu na strach z následků, které může toto rozhodnutí provázet. Dostavuje se silný smysl pro spravedlnost, pocit odpovědnosti apod.

Pravděpodobnost zásahů ve prospěch druhých narůstá, pokud žáci věří, že učitelé a

celkové školní prostředí oceňují jejich aktivitu směřující k zastavení šikany (Feigenberg et al., 2008). Žáci dostávají zpětnou vazbu, že vystupovat proti šikaně je správné a že „se vyplácí“. Zdá se, že ochota pomoci druhým v nouzi částečně souvisí právě s tím, do jaké míry žáci věří, že se od nich nečeká jen poslušnost, ale spíše samostatná aktivita směřující ke zlepšení života ve škole (Feigenberg et al., 2008).

U některých žáků tato ochota pomoci druhému chybí. Jedinec může ale vnímat tlak vrstevníků na určité pozitivní chování ve třídě. To jej může vést k tomu, že také bude bránit ostatní proti šikanování. Věří totiž, že ostatní spolužáci od něj takové chování očekávají (Pozzoli, Gini, 2010). Tento vrstevnický vliv, například pokud jde o dodržování skupinových norem, je obzvláště důležitým během rané adolescence (Bukowski et al., 1996; Juvonen a Galvan 2008).

Pronk se svými spolupracovníky (2014) hovoří o podobnosti v uvažování o incidentech šikany u zastánců a outsiderů. Zastánci i outsideři se mohou při šikaně intenzivně zabývat myšlenkami, „co by se v tento okamžik mohlo udělat“ (Pronk, Olthof, Goossens, 2014, Chen, Chang, Cheng, 2016). Zatímco ale u zastánců dojde k jednání ve prospěch šikanovaného, chování outsiderů nejčastěji odráží aktivní vyhýbavé chování nebo nevměšování se do situací (Pronk, Olthof, Goossens, 2014). Outsideri mohou (stejně jako zastánci) zažívat určité vnitřní napětí při šikaně, které je motivuje k zásahu, ale protože mají strach z různých následků, tak se rozhodnu nejednat. Ten, kdo má v úmyslu zastat se druhých, může vedle následků, které to pro něj může mít, anticipovat také určitý přínos (bude mít kamaráda, zvýší se jeho prestiž apod.), pro sebe samého.

Důležitým aspektem je také zvažování jedince, jestli si oběť „pomoc zaslouží“<sup>15</sup>. Pokud potenciální zastánce usoudí, že jeho investice do pomoci druhému by byla příliš velká či riskantní nebo že oběť šikany si za současné postavení ve třídě „může sama“, bude tím pravděpodobně jeho motivace k zásahu snížena.

---

<sup>15</sup> Spolužáci spíše pomohou dítěti, které si rozbije koleno, než dítěti, které je šikanováno (srov. Gini et al., 2008; osobní zkušenost autora). Hodnocení teoretické šikany (Mareš, 2003) a setkání s konkrétní šikanou může být naprosto diametrálně odlišné. Žáci nepřekročí své kognitivní porozumění, aby pocity šikanovaného také prožívali. Pokud si uvědomují, co může šikanovaný žák prožívat, jejich respekt k němu zcela nevymizel. Když přestanou vnímat, jak se cítí, mohou se stát agresivní výpady vůči němu zcela legitimní. Dle jejich představy nešikanují, dělají to, protože šikanovaný je „fakt hroznej“ (Søndergaard, 2009 in Janošová a kol., 2016).

### 6.3 Význam sociální opory

Výzkumy v oblasti sociální opory ukázaly, že opora hraje nezastupitelnou roli u každého člověka, bez ohledu na to, jaká je jeho genetická zátěž, v jakém žije prostředí, nebo jaké vytváří vztahy. Každý jedinec má určité očekávání konkrétní opory, kterou by potřeboval dostat od jiných lidí. Má také určitá očekávání, jakým způsobem budou lidé reagovat na jeho nabízenou oporu. Tato očekávání se vzájemně ovlivňují (Pierce et al., 1996).

Badatelé se v souvislosti se sociální oporou zaměřují na mnoho oblastí. Výzkumy sledují například sociální dovednosti jedince (Demaray, Elliott, 2001; Malecki, Elliott, 1999), vnímanou sociální oporu u dětí a mladistvých (Malecki, Demaray, 2002), vztah mezi sociální oporou a sebepojetím jedince (Cauce et al., 1982; Demaray, Malecki, 2002).

#### **Obecně jsou mezi badateli akceptovány dva pohledy na sociální oporu:**

1. **specifický přístup**, kdy je sociální opora spojena s vyrovnáváním se s určitým typem stresující události (Tardy, 1985; Cohen, Wells, 1985)
2. **vývojový přístup**, ve kterém je sociální opora sledována z hlediska osobnostního a sociálního vývoje (Rollins, Thomas, 1979).

Badatelé zabývající se sociální psychologií a sociální prací se orientují spíše na první z přístupů, zatímco druhý přístup bývá častěji využíván ve výzkumech zaměřujících se na rodinné vztahy.

Koncept sociální opory (využitý v dizertační práci) vychází teoreticky převážně z Tardyho modelu sociální opory (Tardy, 1985; Cohen, Wills, 1985; Malecki, Demaray, 2002). Tardyho model (1985) pojímá sociální oporu jako určité podpůrné chování lidí, kteří jsou součástí osobní sociální sítě jedince. Dle tohoto modelu sociální opora zlepšuje výkon jedince a eliminuje dopad nepříznivých situací. Každá opora je vnímaná individuálně (Malecki, Demaray, 2002). Tardyho model zahrnuje pět aspektů opory: směr, dispozice, popis/hodnocení, obsah a síť. **Směr** poukazuje na to, že sociální opora může být jak poskytována, tak také přijímána. **Dispozice** představuje dostupnost a

přístupnost opory pro člověka. Nezabývá se tedy skutečným poskytováním opory nebo využíváním jejích zdrojů. **Popis** sociální opory se vztahuje k aspektu poskytování sociální opory a různým druhům sociální opory, zatímco **hodnocení** sociální opory se měří spokojenost jednotlivce s oporou, která se mu dostává. Důležitá je proto vhodnost poskytované opory. Opora by měla být nabízena ve správný čas a citlivě. Negativním atributem je opora poskytovaná nevhodně a necitlivě. Taková opora může být vnímána jako obtěžující (Křivohlavý, 2001).

Z hlediska **obsahu** může být sociální opora rozdělena do čtyř typů, které závisí na konkrétní situaci: 1. **emoční** (např. důvěra, láska, empatie). Je poskytována např. přítelem, rodiči. Je založena na osobním vztahu, úctě, respektu, ujištění o důležitosti. Vede k posunu či změně v jedincově hodnocení míry svého ohrožení událostmi. Posiluje jeho sebedůvěru a zvyšuje jeho sebehodnocení. Motivuje ho ke zvládnutí zátěžových situací (Wills, Shinar, 2000). 2. **informační** (např. poskytnutí rady, znalostí, které jsou důležité pro řešení problémů). Umožňuje jedinci dostat se snadněji k potřebným informacím. Informační opora poskytuje konkrétní pomoc při získání potřebné pomoci, což může vést k efektivnějšímu zvládnutí úkolů. 3. **instrumentální** (jde o poskytování hmotné a praktické pomoci, jako např. pomoc s domácími pracemi). Pomáhá jedinci řešit praktické problémy, rozšiřuje prostor pro jiné aktivity. 4. **sociální** (poskytovaná společenstvím) – zahrnuje pocity sounáležitosti, začlenění a včlenění. Navozuje u jedince kladné emoce, což mu umožňuje na chvíli se odpoutat od zátěže, „pookřát“. Odvádí jeho myšlenky od neustálého zaobírání se sebou samým (Cohen, Wills, 1985; Mareš, 2003).

Pátým aspektem opory, který Tardy (1985) identifikoval, je **síť sociální opory**. Síť je tvořena z různých lidí, kteří poskytují oporu. Tardy označil sociální síť za hlavní zdroj sociální opory, zahrnující jednotlivé komponenty, jejichž prostřednictvím se efekt sociální opory realizuje. Sociální síť se může ve vztahu k jedinci uplatňovat pozitivně, negativně nebo indiferentně. Pugliesiová a Shook (1998, in Šolcová, Kebza, 1999) ve svém výzkumu potvrdili, že struktura osobní sociální sítě je ovlivňována pohlavím jedince, jeho věkem, skutečností, zda je zaměstnán, sociálním stavem, rodičovstvím a etnicitou. Osobní síť může zahrnovat rodinu, přátele, sousedy, spolupracovníky a odborníky různých profesí (Malecki, Demaray, 2000).

Významným indikátorem kvality opory je percipování sociální opory (Wills, Shinar, 2000), tedy jedincem vnímaná celková opora nebo jedincem vnímané specifické suportivní chování jiných lidí.

Konstrukt sociální opory je úzce propojen s výzkumem prováděným v oblasti resilience, školního násilí, sociálních dovedností, studijních výsledků, zdraví a zvládání zátěže (Demaray, Malecki, 2003, Menon, Demaray, 2013). Může zlepšit schopnost vypořádat se nebo snížit následky stresujících událostí (Cohen, Underwood, Gottlieb, 2000; Holt, Espelage, 2007). Někteří badatelé zjistili, že **vyšší vnímaná sociální opora souvisí s lepším zvládním rozvodu rodičů u dětí** (Cowen, Pedro-Carroll, Gillis, 1990). Naopak **nízká vnímaná sociální opora může vést k rizikovému chování u dětí** (Van Tassel-Baska, Olszewski-Kublius, Kulieke, 1994).

Sociální opora bývá badateli definovaná jako důležitý sociální aspekt, který významně ovlivňuje chování žáků v situaci šikany (Malecki, Demaray, 2002). Ve snaze proniknout do různých dimenzí, které sociální opora nabízí, byly v průběhu let vyvinuty také nástroje k jejímu měření (Mareš, 2003). **Závěry mnoha výzkumů dokládají, že vnímání sociální podpory vykazuje poměrně vysokou stabilitu a stálost v průběhu života jedince** (např. Furman, Buhrmester, 1992; Helsen, Vollebergh, Meeus, 2000).

### **6.3.1 Význam rodiny ve vztahu k opoře**

Rodina jako primární sociální skupina kultivuje vztah dítěte k okolnímu světu, buduje jeho smysl pro povinnost, zodpovědnost, ohleduplnost a úctu k druhým lidem. Tím dává základ prosociálním vlastnostem dítěte (Helus, 2007). **Pro vývoj dítěte je ideální přítomnost obou rodičů, nicméně v poslední době je spíše zdůrazňována kvalita rodičovství a partnerského vztahu než formální struktura rodiny** (Lacinová, 2011; Sobotková, 2012).

Ve funkční, optimální rodině je dle Beavere (*The Beavers Systems Model of Family Functioning*, 2000 in Matoušek, 2003) možná zastupitelnost rodičů. Muž se i přes své pracovní vytížení věnuje dětem a je ženě emoční podporou, žena má dostatek sociálních kontaktů a cítí se ve své rodině dobře. Funkční rodina je „obdařena“ schopností rychle se zotavit z krize nebo z přechodné události, která vyvolala změny v

rodinném fungování. V nepříznivých a zátěžových situacích si funkční rodiny dokážou udržet integritu. Tyto rodiny považují stres za součást života, řeší problémy společně, společně plánují budoucnost a vzájemně se podporují. Dokážou se navzájem ocenit a ocenění přijímat, tráví čas spolu – stolují, hrají si, pracují.

Protektivní faktory v rodině usnadňují zdravý vývoj jedince a zásadním způsobem se podílí na sebehodnocení dítěte (Lakey, Cassady, 1990). Aspekty související s rodinou, které přispívají k větší odolnosti (*resilienci*) dětí definuje Clark (in Šolcová, 2009, s. 36). Jsou jimi:

- *častý kontakt rodičů se školou iniciovaný rodiči, rodiče se zajímají o vzdělání dítěte a očekávají, že bude ve škole pilným žákem,*
- *rodiče představují autoritu a v rodině je jasný režim,*
- *v rodině nepanují časté konflikty,*
- *rodiče vedou děti k aktivitám, které jim pomáhají ve školním výkonu, rodiče se věnují výchově dětí každodenně,*
- *rodiče kontinuálně pečují o rodinu,*
- *rodiče dovedou připustit, že dítě má v některých oblastech více znalostí než oni.*

Podle Garmezyho (1991) měly děti, které se vyznačovaly vyšší mírou resilience, rodiče, kteří se zajímali o jejich vzdělávání a podíleli se na něm. Vedli dítě k tomu, aby si splnilo každodenní povinnosti, znali a podporovali zájmy a cíle dítěte. Vřelé, podpůrné a dobře strukturované prostředí rodiny pomáhá děti chránit před následky, které mohou přinášet sociálně rizikové jevy (např. šikana). Ne u všech dětí se v souvislosti se šikanou rozvíjejí problémy, některé děti s vyšší mírou resilience fungují lépe než by se dalo očekávat vzhledem k jejich zkušenosti se šikanou. Jestliže je však míra sociálních rizik, která ovlivňuje dítě, vyšší, fungují protektivní vlivy rodiny pouze částečně. Děti se také mohou stávat obětí šikany, pokud se jejich otcové aktivně neúčastní výchovy nebo nejsou fyzicky přítomni (ibid). Synové, kteří se svým otcem neměli dostatečně blízký a přátelský vztah, čelí v dospívání šikaně častěji (Flouri, Buchanan, 2002). Fosseová a Holen (2002) také zjistili, že u dětí, které jsou šikanované, je větší pravděpodobnost, že vyrostli bez svého biologického otce. Chlapci se dle těchto badatelů učí od svých otců jak se „lépe ochránit“ před ubližováním. U chlapců,

kteří nemají otce, se nemusí tyto dovednosti rozvíjet ve stejné míře jako u chlapců, kteří vyrostli se svými otci (Duncan, 2004).

Výzkumům sociální opory ve vztahu k rodině je věnována pozornost již několik desítek let. Jim předcházely výzkumy rodiny, kde jedním ze zkoumaných prediktorů byl význam podpůrného a pečujícího prostředí. Za průkopníky jsou považováni Cobb, Cassell a Caplan (Pierce, Sarason, Sarason, 1996). Tyto dvě oblasti výzkumu byly realizovány do značné míry odděleně, byť se zaměřovaly na podobné a v mnohém se překrývající rodinné aspekty. Teprve v posledních letech různí badatelé usilují o jejich vzájemné propojení.

Rodičovská opora je velmi důležitá po celé dětství a dospívání. Opora od rodičů má dlouhodobý dopad na jedince. Tyto podpůrné interakce s rodiči vedou děti k získávání dovedností, které jim umožní čelit stresovým situacím.

Co se týče rozdílů v poskytování různých typů opory rodiči, ve starším citovaném zahraničním výzkumu Reidové et al. (1989) byli otcové identifikováni jako nejlepší zdroj informační opory, v porovnání s matkami, prarodiči, učiteli a vrstevníky. Podle této studie matky poskytovaly dětem široké spektrum opory, zahrnující oporu emoční, instrumentální, sociální a samozřejmě i informační (byť méně než otcové). Reidová však nezkoumala rozdíly z hlediska pohlaví dítěte, kterému se od rodičů dostává opora. Jiná hojně citovaná starší studie Furmana a Buhrmestera (1992) již zkoumala genderové rozdíly ve vnímání rodičovské sociální opory. Badatelé zjistili, že synové a dcery odlišným způsobem vnímali sociální oporu, které se jim dostávala od jejich matek a otců a upřednostňovali vztah se stejným pohlavím rodiče. Australská studie Russellové a Russella (1987) také ukázala, že rodiče mají tendenci trávit více času s dětmi stejného pohlaví (otcové se svými syny a matky se svými dcerami). Tyto studie (Furman, Buhrmestera, 1992; Russell, Russell, 1987) poukázaly na význam „pohlavní jednoty“ v podpůrných opatřeních ze strany rodičů. Stejně tak u dětí vede odlišné vnímání opory u chlapců a děvčat k upřednostňování vztahu s rodiči stejného pohlaví. Dcery vyjadřovaly větší intimitu ve vztahu se svými matkami (více percipují oporu od matek) než se svými otci. Synové vnímali silnější instrumentální oporu od svých otců. V ostatních typech opory synové nerozlišovali mezi oporou matek a otců (Matthewson, Smith, Montgomery, 2011).

Novější výzkumy výše uvedené nálezy doplňují a zpřesňují i vzhledem ke generačním proměnám. Matky mají i dnes většinou významně více přímých kontaktů s dětmi, poskytují jim komplexní podporu. Pro děti obojího pohlaví je jednodušší o svých problémech a pocitech hovořit spíše s matkou (Currie et al., 2012; Levin, Currie, 2010). Mezi faktory, které komunikaci mezi matkou a dítětem usnadňují, patří vzájemný interaktivní styl komunikace, kdy se dítě i matka cítí dostatečně svobodní. Dítě se nebojí přijít s problémem a dočká se efektivního neodsuzujícího naslouchání a vnímá matku jako důvěryhodnou (Afifi, 2008).

V novějších výzkumech je také při poskytování péče patrná vyšší spoluodpovědnost otců za výchovu. Toto poskytování péče se vyskytovalo častěji v rodinách se syny než dcerami (Wood, Repetti, 2004). Vztah dítěte a otce je většinou méně důvěrný než vztah a komunikace dítěte s matkou. Otcové se zaměřují spíše na rozvoj cílů a zlepšení dovedností svých dětí (Shearer et al., 2005). Výzkum Grossmanna et al. (2002) ukázal, že otcové poskytovali oporu svým dětem nejčastěji v rámci činností spojených s hrou. Dobrý vztah a snadná komunikace s otcem mají významný vliv na spokojenost a emoční zdraví dětí, otevřená a vřelá komunikace s otcem snižuje u chlapců agresivitu a násilí, u dívek usnadňuje komunikaci a zlepšuje vztahy s chlapci (Currie et al., 2012; Levin, Currie, 2010).

Jedinci, kteří vnímají výraznou oporu od rodičů, jsou ochotnější poskytovat svou podporu zase jiným. Ti, kteří se domnívají, že mohou být oporou pro jiné, vnímají u sebe více pozitivních a méně negativních vlastností (Pierce, Sarason, Sarason, 1996).

### **6.3.2 Sociální opora od učitelů**

Jakmile děti vstupují do školy a stávají se žáky, začíná docházet k interakcím s učiteli a školním prostředím. Především vztahy s učiteli významně ovlivní nejen žákův celkový postoj ke škole, ale dítě také poprvé dostává zpětnou vazbu od „jiných dospělých“, která může být velmi rozdílná oproti zpětné vazbě, kterou dítě dostávalo v mateřské škole. Rozdíl může být v tom, že dříve tyto vazby dětí k dospělým měly spíše emotivní konotaci a byly ze strany dospělých veskrze podpůrné. Se vstupem do základní školy je leckdy tento vztah učitel - žák pro dítě v určitých aspektech omezující. Dodržování



pravidel a pokynů může učitel direktivně vyžadovat. Dítě se na rozdíl od předchozího preprimárního vzdělávání nemůže těmto požadavkům vyhnout a musí se s nimi vyrovnat.

Učitelé na prvním stupni základních škol ještě většinou dobře reflektují vztahy mezi dětmi ve „svých“ třídách. S nástupem žáků na druhý stupeň základních škol již učitelé někdy ztrácí přehled o vnitřní dynamice kolektivů tříd. Moffittová a Caspi (2007) dokládají, že učitelé mohou významně svým postojem k šikaně ovlivňovat míru prevalence agrese ve škole a také postoje žáků k řešení šikany ve škole. Bagatelizací konfliktních situací nebo naopak „řešením“ bez předchozího šetření agrese ve škole mohou učitelé napáchat vážné škody. Někteří učitelé se totiž domnívají, že agresivní chování žáků, které se děje ve školách, souvisí pouze s výchovou v rodinách. Svůj podíl na takovémto chování žáků popírají a někdy si jej ani neuvědomují. Učitelé, kteří se cíleně angažují v utváření třídního klimatu a aktivně spolupracují se „svou“ třídou, jsou žáky a žákyněmi vyhledáváni a ti se jim svěřují se svými starostmi ve škole<sup>16</sup>.

Marzano se svými spolupracovníky (2003) zjistil, že učitelé, kteří měli kvalitní vztahy se svými žáky, měli o 31% méně problémů s chováním v průběhu školního roku, než učitelé, kteří tyto pozitivní vztahy neměli. Ve třídách s percipovaným pozitivním klimatem, učitelé podporují žáky, jsou laskaví, podporují zpětnou vazbu žáků, informují průběžně žáky o jejich chování (Pianta, La Paro, Hamre, 2008). V kontrastu učitelé, kteří to nedělají, a ti, kteří neúměrně kritizují žáky a spíše používají represivní přístupy, necitelně používají ironii, výrazně přispívají ke zhoršení klimatu ve třídě (NICHD-ECCRN, 2002; Pianta, Hamre, 2009). Učitelé, kteří se nezajímají o třídní kolektivy, mají výrazně menší důvěru žáků. Informace o vnitrotřídním dění se potom dozvídají jen od rodičů žáků nebo od svých kolegů.

Je ale důležité zmínit, že ne vždy je chyba na straně učitelů. Janošová s Kollerovou (v tisku) zjistily, s využitím víceúrovňového modelování, že příslušnost ke konkrétní třídě vysvětluje až 54 % rozptylu zastávání se spolužáků. To v praxi znamená, že v kolektivech, „které se špatně sešly“ může být prosocialita žáků spíše problémem. Tyto kolektivy spíše podporují proaktivní agresivní chování ve třídách. Určitá míra „viny“, která se tedy učitelům připisuje v případě konfliktních třídních kolektivů,

---

<sup>16</sup> Poznatzky vycházejí z výzkumu realizovaném v letech 2011-2014 (GAČR P 407/12/2325).

nemusí souviset s jeho nezájmem nebo třeba neschopností vést třídu. Může být dána pouze složením kolektivu třídy, které díky vnitřní dynamice, generuje konfliktní situace.

V souvislosti s různými typy opory výsledky výzkumů ukázaly, že vyšší emocionální opora učitelů výrazně přispěla ke snížení dětské agrese a vyššímu sebeovládání dětí. Důležitým zjištěním badatelů je, že emocionální opora byla stejně důležitá pro všechny děti, bez ohledu na počet rizikových faktorů (Merritt, Wanless, 2012). Wilson et al. (2007, in Merritt, Wanless, 2012) zjistili, že žáci ve třídách s vysokou emocionální oporou od učitelů a zpětnou vazbou (např. když žáci dostanou informace o tom, jak pracují, a o svém chování) vykazovali významně lepší sociální kompetence a sebeovládání, než žáci ve třídách kde se jim tato opora nedostávala nebo byla nízká. Ve třídách s percipovaným pozitivním klimatem učitelé podporují žáky, jsou laskaví, podporují zpětnou vazbu žáků, informují průběžně žáky o jejich chování (Pianta, La Paro, Hamre, 2008). V kontrastu učitelé, kteří to nedělají, a ti, kteří neúměrně kritizují žáky a spíše používají represivní přístupy, necitelně používají ironii, výrazně přispívají ke zhoršení klimatu ve třídě (Pianta, Hamre, 2009). Učitelé, kteří se nezajímají o třídní kolektivy, mají výrazně menší důvěru žáků. Informace o vnitrotřídním dění se potom dozívají od rodičů žáků nebo od svých kolegů.

Torsheim se spolupracovníky (2006) ve výzkumu realizovaném na vzorku žáků z Rakouska, Kanady, Anglie, Litvy, Norska, Polska a Slovinska zjistil, že vnímaná školní spokojenost ve všech zemích souvisí s oporou učitelů. Tato opora od učitelů je z hlediska školní spokojenosti vnímána jako signifikantně důležitější než opora od spolužáků.

V zahraničních výzkumech je zaznamenáván pokles vnímané opory od učitelů mezi generacemi (Furman, Buhrmester, 1992; Malecki, Demaray, 2002).

Negativní vnímání učitelů se může objevit u rodičů s nízkým sociálně ekonomickým statusem. Celkový pohled na učitele může pramenit z jejich negativní zkušenosti se školou. Školu mohou tito rodiče vnímat jako instituci, součást společnosti, ve které moc neuspěli. Nízký vnímaný význam školy a negativní postoje ke škole může také souviset s tím, že jako děti byly často ve škole vystaveny exkluzi (ze strany dětí i učitelů; Flaspohler et al., 2009).

Mohli bychom tedy s určitou nadsázkou říci, že učitelé se „podílejí na tvorbě“ problematických žáků také tím, že o generaci dříve odmítali a vyčleňovali jejich rodiče. Rodiče si vybudovali odpor ke škole a podporují je ve svých dětech (srov. Merritt, Wanless, 2012). U současné české populace žáků je tento efekt ještě umocněn zkušeností jejich rodičů s „marxisticky i osobnostně pokřivenými osobnostmi pedagogů“, kteří kázali neautentické, nedůvěryhodné mravní zásady a sami až příliš často nebyli vhodnými vzory pro své žáky, a dokonce ani adekvátními vzory své proklamované ideologie.

### **6.3.3 Sociální opora od vrstevníků**

Dětské nazírání problémů a sociální vztahy s vrstevníky ukazují, že spolupráce ve třídách se postupně přetváří od jednosměrné pomoci na prvním stupni (vztah s tím, „kdo se mnou dělá moje oblíbené věci“) po spolupráci při zvládnutí konfliktů a sporů na druhém stupni (Vágnerová, 2012). Vzájemné vztahy mohou být ohroženy ve chvílích, kdy dojde mezi přáteli ke sporu. Ve věku 11 až 13 let začíná být sociální opora přátel velmi významná. Vnímaná opora od spolužáků prochází určitými fázemi (Malecki, Demaray, 2002; Bokhorst, Sumter, Westenberg, 2009). Některé výzkumy uvádí, že vnímaná opora od přátel se zvyšuje od poloviny dětství k dospívání (např. Furman, Buhrmester, 1992).

Holandská studie Helsenové a spolupracovníků (2000) realizovaná na vzorku 2918 adolescentů ve věku 12 až 24 let ukázala, že dívky percipují podstatně více opory od přátel než chlapci. Opora přátel se zvýšila mezi 12. až 17. rokem, po kterém se mírně snížila a zůstala stabilní od 18 let. Ze srovnání dvou zdrojů percipované opory (rodičů a přátel) vyplynulo, že chlapci a děvčata ve věku 12 let vnímají větší podporu od rodičů než od přátel, kdežto od 18 let výše byl význam obou zdrojů opory podobně silný. Studie Merritové a Wanlessové (2012) ukázala, že mnoho amerických dětí percipuje ve třídách pouze minimální sociální oporu od spolužáků. To má negativní důsledky pro jejich celkový sociální rozvoj.

Široká síť sociálních vztahů (děti a jejich rodiče se pravidelně stýkají s přáteli, jsou příslušníky náboženských a zájmových sdružení, klubů apod.) a s tím související sociální opora umožní dětem lépe zvládat zátěžové situace (Šolcová, Kebza, 1999).

## **B. Empirická část dizertační práce**

### **7. Pozadí výzkumného šetření**

V posledních dvou desetiletích probíhá intenzivní bádání v oblasti školní šikany. Od úzkého zaměření výzkumníků na vztah mezi agresorem a obětí (Olweus, 1979), je pozornost stále více věnována podílu vrstevníků ve třídách na eliminaci šikany nebo naopak na její progresi (např. Gini et al., 2008; Salmivalli et al., 1996).

Výzkumy věnující se šikaně sledují různé aspekty podílející se na eliminaci šikany (např. význam podpory školního kolektivu - Jennigs, Greenberg, 2009; percipovanou sociální oporu - Malecki, Demaray, 2002,2004). K výrazným změnám v souvislosti s rozšířeným zaměřením šikany došlo také v preventivních a intervenčních programech (např. *Sheffield Bullying Project* - Smith, Sharp, 1994; *KiVa* - Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2011).

Badatelské práce v uvedené oblasti v České republice jsou spjaty se jmény Pavla Říčana a Michala Koláře. První jmenovaný představil v roce 1995 výzkum, ve kterém implikoval zahraniční poznatky a metodické přístupy (Říčan, 1995). Kolář spolu s Havlínovou realizovali depistážní výzkum promořenosti českých škol šikanou (Kolář, Havlínová, 2001) Většina českých publikací, včetně metodických pokynů MŠMT týkajících se řešení šikany, vychází vesměs ze závěrů tohoto depistážního výzkumu a klinické praxe Koláře (metodika MŠMT, 2016; Čáp, 2014, Vašutová, 2008), v omezené míře reflektují poznatky zahraničních výzkumů.

### **8. Cíle výzkumného šetření**

Množství zahraničních výzkumů dokládá, že zastánci šikanovaných žáků patří mezi žáky nadprůměrně kompetentní jak v sociálním, tak i morálním usuzování a jednání

(např. Meter, Card, 2015; Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011). Jedná se zároveň o žáky, kteří jsou schopni situaci ve třídě vnímat s větším odstupem a mohou být motivováni o dění ve třídě vypovídat více než ostatní jejich spolužáci (Kressa, 2016).

**Cílem výzkumného šetření využitého v dizertační práci byla proto identifikace role zastánce (kvantitativní výzkum).** Dále jsem sledoval, zda se žáci v roli zastánců liší v míře vnímané sociální opory (kvantitativní výzkum) oproti žákům v jiných rolích. **Posléze proběhla kvalitativní analýza chování a prosociálních charakterových rysů těchto žáků a žákyň (kvalitativní výzkum).**

Údaje k výzkumu byly shromážděny na základních školách v České republice v rámci grantového projektu GAČR (P 407/12/2325). Projekt byl realizován v letech 2011-2014 Psychologickým ústavem Akademie věd ČR ve spolupráci s Trnavskou univerzitou v Trnavě a pražskou neziskovou organizací Projekt Odyssea. Na výzkumu také participovali pracovníci Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

V následující části textu bude představen soubor, použité metody a výsledky výzkumu. Výzkum je rozdělen na kvantitativní a kvalitativní část.

## **9. Kvantitativní část studie**

Kvantitativní část studie zjišťuje a popisuje na základě níže uvedené metodologie role v šikaně v šestých třídách základních škol. Zaměřuje se především na žáky a žákyně v roli zastánce a jejich percipování sociální opory od níže popisovaných poskytovatelů. Popisuje také jednotlivé role v šikaně z pohledu genderových rozdílů.

### **9.1 Hypotézy**

**H1.** Existuje signifikantní vztah mezi chováním v šikaně a vnímanými oporami z hlediska jejich jednotlivých zdrojů při kontrole pohlavní příslušnosti.

**H2.** Existuje signifikantní vztah mezi percipovanou oporou mezi žáky a žákyněmi v rolích v šikaně a pohlavím.

**H3a.** Zastánci obětí šikany budou – ve srovnání s ostatními popisovanými rolemi – uvádět větší sociální oporu ze strany vrstevníků.

**H3b.** Zastánci obětí šikany budou – ve srovnání s ostatními popisovanými rolemi – uvádět větší sociální oporu od rodičů.

**H3c.** Zastánci obětí šikany budou – ve srovnání s ostatními popisovanými rolemi – uvádět větší sociální oporu ze strany učitelů.

## **9.2 Příprava a průběh sběru dat**

Záměrem bylo oslovit běžné základní školy různého zaměření a z různých městských lokalit. Byli kontaktováni především ředitelé škol, se kterými jsme v minulosti již spolupracovali a kteří byli otevřeni výzkumnému šetření na „jejich škole“. Výzkum byl realizován ve 25 třídách z 6 škol v Praze a 6 škol v Českých Budějovicích.

Data byla sbírána v šestých ročnících základních škol (věk žáků byl 11 - 13 let) bez přítomnosti učitelů a dalších pracovníků školy, osobní administrací dotazníků ve třídách. Sběru dat byl vždy přítomen výzkumný pracovník a podle počtu žáků ve třídě zároveň i 1-2 zaškolení asistenti, kteří respondentům při vyplňování dotazníků pomáhali v případě nejasností a zajišťovali diskrétnost jejich odpovědí z hlediska jejich spolužáků. Samotný sběr dat probíhal ve dvou navazujících vyučovacích hodinách. Respondenti vyplnili baterii dotazníků v písemné podobě. Do dotazníků uváděli pouze své křestní jméno. Tento údaj byl nutný kvůli přiřazení dotazníků k vrstevnickým nominacím.

## **9.3 Výzkumný soubor**

Výběrovým souborem k výzkumu byli žáci šestých tříd, od kterých jsme získali písemné informované souhlasy od rodičů. Kritériem výběru byla pouze příslušnost k dané třídě. Jednalo se o metodu příležitostného výběru. Jde o tzv. pohodlný výběr (*convenience sampling*). Reprezentativnost tohoto výběru má svá omezení.<sup>17</sup> Respondenti, kterým nebyl udělen písemný souhlas rodičů, nebyli sběru dat přítomni. Míra účasti činila 85 % žáků navštěvujících vybrané třídy. Výsledný celkový počet

---

<sup>17</sup> Například pokud bychom tento výzkum realizovali v diagnostických ústavech nebo dětských domovech se školou, byly by pravděpodobně výsledky výzkumu jiné. Zřejmě by došlo k nárůstu žáků šikanujících oproti žákům zastáncům.

respondentů, kteří byli zahrnuti do kvantitativní analýzy výzkumu, byl tedy 512 žáků šestých tříd. V souboru bylo 269 chlapců (56 %) a 243 děvčat (44 %).

#### **9.4 Použité metody kvantitativní studie**

Pro účely výzkumu byla zvolena kombinace následujících metod:

1. **Dotazník pro měření sociální opory dětí a mladistvých – CASSS** (Malecki, Demaray, Elliot, 2000 - *Child and adolescent social support scale* - **redukovaná verze**).
2. **Diagnostika skupinových charakteristik - dotazník „Hádej kdo“** (*Guess Who*<sup>18</sup>).
3. **Olweusův dotazník měření výskytu šikany** (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*, 1986).

**1. Dotazník sociální opory dětí a adolescentů CASSS<sup>19</sup> - původní verze** (*Child and adolescent social support scale*, Malecki, Demaray, Elliot, 2000)

Jedním z důvodů pro výběr metody dotazníku CASSS byla standardizace dotazníku na věkovou kohortu (11 – 13 let) především v americké populaci a poměrně široké využití tohoto dotazníku realizované zejména badateli z Northern Illinois University (např. Malecki, Demaray, 2002, 2003; Demaray, Elliott, 2001; Davidson, Demaray, 2007)

Pokud jde o validizační údaje, celkové skóre dotazníku statisticky významně koreluje (0,56;  $p < 0,001$ ) s dalším široce využívaným dotazníkem *Social Support Scale for Children – SSSC* (Harter, 1985). Dotazník CASSS jako celek vykazuje vynikající reliabilitu právě pro žáky druhého stupně základní školy. Reliabilita měřená Cronbachovým koeficientem alfa pro každou z pěti proměnných (rodiče, učitel, spolužáci, kamarád, škola) se pohybovala se od 0,92 do 0,95<sup>20</sup>. U jednotlivých škál se míra vnitřní konzistence pohybuje od 0,89 do 0,91 (Malecki, Demaray, Elliot, 2000).

---

<sup>18</sup> Jedná se o českou adaptaci metody vrstevnických nominací, původně vytvořené autory Coie a Dodge (1988, in Kollerová, Janošová, 2016).

<sup>19</sup> Viz příloha č. 4.

<sup>20</sup> Je na místě upozornit, že v článku Malecki, Demaray z roku 2002 se objevuje již jen čtyřfaktorová struktura (chybí faktor *lidé ve škole*).

Původní verze dotazníku z roku 2000 sestává z pěti dvanáctipoložkových škál. U každé položky respondenti uvádějí, jaká je frekvence určitého aspektu vnímané sociální opory od uvedených poskytovatelů. Svě odpovědi zaškrtaávají na šestibodové Likertově škále v rozmezí od 1 (nikdy) do 6 (vždy). Pracuje se také i s ukazatelem subjektivní „**důležitosti sociální opory**“. Hodnocení důležitosti nabývá hodnot na tříbodové stupnici od 1 – nedůležité do 3 – velmi důležité. Jsou také sledovány **čtyři druhy podpůrného chování** – emocionální opora, informační opora, instrumentální opora a hodnotící opora (ibid).

Dotazník sociální opory bývá používán k měření vnímané sociální opory u dětí a dospívajících ve věku od 9 do 18 let. Sledovanými zdroji sociální opory jsou **rodiče, učitelé, spolužáci, přátelé a jiní lidé ve škole** (*people in my school*).

Tab. č.1 *Reliabilita a faktorové náboje v originální verzi CASSS*

Škála	Vnitřní konzistence Cronbachovo alfa	Počet položek	Minimální a maximální faktorový náboj*
Opora od rodičů	0,89	12	0,54 – 0,83
Opora od učitelů	0,92	12	0,59 – 0,85
Opora od spolužáků	0,94	12	0,37 – 0,69
Opora od kamaráda	0,94	12	0,69 – 0,84
Opora od lidí ve škole	0,92	12	0,85 – 0,87

### Česká verze dotazníku CASSS-CZ (2003)

V České republice poprvé dotazník přeložil a aplikoval tým vedený Marešem (2003). Česká verze dotazníku CASSS-CZ byla validizovaná na populaci dětí ve věku 12 až 16 let. Míra vnitřní konzistence „české verze“ byla u celého dotazníku vysoká (*Cronbachovo  $\alpha$*  = 0,95). Struktura 5 faktorů byla uvedenými autory ověřena pomocí exploratorní faktorové analýzy. Faktorové náboje se pohybují od 0,321 do 0,869 uvnitř každého z pěti faktorů. Mareš však neuvádí, jestli došlo k překryvu položek ve více faktorech.



Identifikovaná faktorová struktura vysvětluje přibližně 48 % celkového rozptylu (Mareš, Ježek, Tomášek 2003).

Tab. č.2 *Reliabilita a faktorové náboje české verze dotazníku CASSS-CZ*

Škála	Vnitřní konzistence Cronbachovo alfa	Počet položek	Minimální a maximální faktorový náboj*	Celkový rozptyl %
Opora od rodičů	0,89	12	0,51 – 0,72	27,42
Opora od učitelů	0,88	12	0,32 – 0,78	7,07
Opora od spolužáků	0,91	12	0,44 – 0,87	5,50
Opora od kamaráda	0,92	12	0,57 – 0,79	4,68
Opora od lidí ve škole	0,92	12	0,47 – 0,78	3,82

\* extrakce PAF, rotace Promax

### **1. Redukovaná verze dotazníku sociální opory dětí a adolescentů CASSS (použitá v této práci)**

Dotazník použitý v dizertační práci je redukovanou verzí původního dotazníku amerických výzkumnic Christine Malecki, Michelle Demaray a Stephena Elliota (2000). Od autorek dotazníku sociální opory (CASSS) jsme obdrželi autorský souhlas k použití metody pro účely projektu. Následně byla metoda přeložena z anglického do českého jazyka, byly provedeny jazykové korektury a expertní terminologické korektury.

Důvodem nevyužití verze dotazníku CASSS-CZ (Mareš, 2003) byla úprava některých položek dotazníku (než jak je užívá Mareš) s ohledem na větší srozumitelnost pro žáky. V dotazníku bylo vhodnější používat takové výrazy, které žáci dobře znají a sami je užívají. Při překladu originální verze dotazníku CASSS byly proto voleny výrazy, které jsou oslovené skupině dobře známé, které jiným způsobem vyjadřují stejný sémantický

význam (Janošová, 2016, kap. 4)<sup>21</sup>. Zároveň jsme z téhož důvodu zvolili úpravu jedné záporně formulované položky do kladné formulační podoby. Tím jsme se snažili vyřešit nesrozumitelnost věty obsahující dvojí zápor.

Důraz byl kladen na důležité poskytovatele sociální opory u žáků šestých tříd, kterými jsou především **rodiče, učitelé a spolužáci**. S ohledem na poznatky z vývojové a sociální psychologie jsme předpokládali, že pravděpodobně půjde o nejvýraznější a nejúčinnější zdroje sociální opory. Ostatní poskytovatelé opory uvedeni v původní verzi dotazníku jsou v ČR pro žáky obtížně vymezenelní<sup>22</sup>. Struktura 3 faktorů opory (od rodičů, učitelů a spolužáků) byla ověřena pomocí faktorové analýzy (viz příloha č. 2). Faktorové náboje se pohybují od 0,37 do 0,81 uvnitř každého z faktorů. Také míra vnitřní konzistence celého redukovaného dotazníku byla vysoká (Cronbachovo  $\alpha = 0,897$ ). Identifikovaná faktorová struktura vysvětluje přibližně 48 % celkového rozptylu. Z toho první faktor vysvětluje přibližně 28,5 % celkové variace, druhý faktor vysvětluje 10,8 % variance a třetí faktor vysvětluje 8,7 % celkové variace.

Tab. č.3 *Reliabilita a faktorové náboje redukované verze dotazníku CASSS*

Škála	Vnitřní konzistence Cronbachovo alfa	Počet položek	Minimální a maximální faktorový náboj*	Celkový rozptyl %
Opora od rodičů	0,920	12	0,55 - 0,77	28,5
Opora od učitelů	0,924	12	0,43- 0,77	10,8
Opora od spolužáků	0,927	12	0,37 - 0,81	8,7

\* extrakce PAF, rotace Promax

<sup>21</sup> Porozumění významu položek bylo ověřováno v následném předvýzkumu, realizovaném u dvou pražských tříd. Z nich jsme poté ještě s šesti žáky individuálně pomocí rozhovoru ověřovali srozumitelnost položek dotazníku a použitých výrazů. Žádné problémy s porozuměním naší verze jsme nezaznamenali.

<sup>22</sup> „Přátelé“ ve škole většinou konvenují se spolužáky a „ostatní lidé ve škole“ jsou zastoupeni především školníkem a uklízečkami (oproti systému školství v USA).

## **2. Dotazník Guess Who (česká adaptace metody vrstevnických nominací<sup>23</sup>)**

Sociometrický dotazník Guess Who<sup>24</sup> je často užívaná metoda, která umožňuje pomocí definice šikany používané v Olweusově dotazníku (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*) na základě vrstevnických nominací detekovat jednotlivé aktéry v šikaně. Žákům byla předložena definice šikany dle Olweuse, výraz „šikana“ však byl z důvodu extrémně negativních významových konotací nahrazen termínem ubližování. Definice šikany splňovala kritéria opakovanosti, asymetrie sil a záměrnosti.

Dotazník v dizertační práci (viz příloha č. 7) byl použit v anonymní podobě (může být používán i neanonymně v podobě klasického sociometrického dotazníku). Obsahoval jedenáct otázek sloužících k posuzování vlastností spolužáků<sup>25</sup>. Žáci udávají jména spolužáků (případně i své), kteří dle jejich názoru disponují určitou vlastností nebo se chovají určitým způsobem.

Z původních jedenácti otázek byly analyzovány položky, které sledovaly na jedné straně interpersonální agresi a viktimizaci a na druhé straně zastávání se viktimizovaných. Položky poukazovaly na tři klíčové role použité v dizertační práci (šikanující, šikanovaný, zastánce). V každé z položek žáci nominovali libovolný počet žáků své třídy, kteří odpovídají uvedeným charakteristikám. Skór žáka v jednotlivé položce byl vypočítán jako součet nominací, které žák v položce obdržel. Vzhledem k různé početnosti tříd byly získané hrubé skóry vyděleny počtem žáků udělujících nominace v každé ze tříd (Kollerová, Janošová, 2016). Na základě níže uvedené metodiky (viz s. 70-71) byly zjišťovány sociometrické role šikanujícího, zastánce a šikanovaného pomocí vrstevnických nominací od spolužáků.

## **3. Olweusův dotazník měření výskytu šikany (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*, 1986)**

V mezinárodním srovnávání výskytu šikany bývá nejčastěji použita některá z variant sebeposuzovacího dotazníku *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus 1996, 2006 in

---

<sup>23</sup> Původně vytvořená autory Coie a Dodge (1988, in Kollerová, Janošová, 2016).

<sup>24</sup> Přesný popis všech tří položek je uveden v příloze č. 6. Jedná se o položky č. 1, 5, 10.

<sup>25</sup> Formulář, na kterém jsou předepsána čísla 1- 11 (počet otázek) dostali žáci před sběrem dat.

Janošová a kol., 2016). Olweusův dotazník měření výskytu šikany (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*) využitý v dizertační práci je koncipovaný jako osobní zkušenost s projevem šikany (*self-report*) za dobu posledních několika měsíců<sup>26</sup>. Dotazuje se na zkušenost se šikanou během přesně vymezeného časového období (na poslední dva až tři měsíce, což je doba, kterou lze pokládat za nedávnou minulost, během níž lze zachytit opakovanost šikany. Jde navíc o časový úsek, v němž by mělo být sníženo riziko zkreslení, které se zvyšuje se stářím vzpomínek - Janošová, 2016, kap. 4). Nevýhodou výše uvedeného dotazníku může být obava žáků „z prozrazení“ jmen (při anonymním zadávání dotazníku). Nevýhodou také může být, že při využití sebeposuzovacího dotazníku se žáci kvůli zachování sebeúcty od role obětí distancují a mnozí šikanující své agresivní jednání vnímají jako ospravedlnitelné, tedy ne jako šikanu (ibid).

Dotazník obsahuje také položky týkající vztahu žáka ke škole, pozitivních vazeb ke spolužákům ze třídy, dále položky vztahující se k různým formám šikany. Využití tohoto dotazníku vedlo k identifikaci žáků do rolí šikanujících, šikanovaných a zastánců na základě sebeposouzení respondentů<sup>27</sup>. Vzhledem k tomu, že většina zahraničních výzkumů prevalence šikany vychází ze sebeposuzovacích dotazníků, bylo možné tato data porovnávat s výsledky zahraničních výzkumů.

Pro dizertační práci jsou v dotazníku *Olweus Bully/Victim Questionnaire* klíčové otázky zjišťující ochotu pokusit se zastavit šikanu (ot. 8) a míru účinnosti takového zásahu (ot. 9)<sup>28</sup>.

## **9.5 Popis výsledků a interpretace dat kvantitativní studie**

Data pocházející z dotazníkového sběru byla převedena do elektronické podoby a podrobena statistické analýze. Ke zpracování dat byl využit statistický softwarový program SPSS v. 20 a statistický program Statistika v. 10.

---

<sup>26</sup> Viz příloha č.5.

<sup>27</sup> Otázky Olweusova dotazníku, které byly sledovány ve výzkumu, se týkaly rolí popisovaných v dizertační práci (šikanující- ot.č.5, šikanovaný – ot. č. 3 a zastávce – ot. č. 8 a 9).

<sup>28</sup> Blíže viz příloha č.5

Počet respondentů, kteří se účastnili sběru dat a byli na základě sebeposuzujícího **Olweusova dotazníku měření výskytu šikany** (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*, 1996) zahrnuti do kvantitativní analýzy výzkumu, byl 512 žáků šestých tříd. V souboru bylo 269 chlapců (56 %) a 243 děvčat (44 %).

Tab. č.4 *Rozložení celkového souboru z hlediska pohlaví (N = 512)*

<b>Pohlaví</b>	<b>Empirická četnost</b>	<b>Podíl v celkovém souboru</b>
Chlapci	269	56 %
Děvčata	243	44 %
Σ	512	100 %

V celkovém souboru respondentů byli nepatrně více zastoupení chlapci oproti děvčatům. Následující tabulka popisuje podíl šikanujících žáků v celkovém souboru respondentů.

Tab. č.4a *Celková nominace žáků do role šikanujících (N = 27)*

<b>Empirická četnost</b>	<b>Podíl v celkovém souboru</b>
27	5,4 %

Vzhledem k nízkému počtu respondentů, kteří uvedli, že se podílejí na šikaně druhých alespoň 2-3x za měsíc, (pouze 5,4 % respondentů) je pravděpodobné, že část žáků své jednání nechápe z určitých důvodů jako šikanu, nebo se může prezentovat lepším sociálně žádoucím způsobem.

Tab. č.4b *Celková nominace žáků do role šikanovaných (N = 47)*

<b>Empirická četnost</b>	<b>Podíl v celkovém souboru</b>
47	9,4 %

Nízká četnost (9,4 %) může souviset s potřebou šikanovaných žáků udržet si sebeúctu. Distance od skutečnosti, že „jsem šikanován“ může být pro žáka jistou obranou proti pocitu, že jsou odmítání.

Tab. č. 4c Celková nominace žáků do role **zastánců** (N = 158)

Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
158	31,6 %

Také vysoký podíl zastánců při sebeuposouzení respondentů může souviset se sociální desirabilitou. Pro většinu žáků je žádoucí být dospělými vnímaný jako zastánce viktimizovaných. Neznamená to ale, že se jedná o počet žáků a žákyň, kteří se skutečně zastávají druhých.

## **9.6 Úprava dat pro statistickou analýzu**

Bylo nutné určit kritéria, podle kterých byli jednotliví žáci zařazeni do kategorií „šikanujících“, „šikanovaných“ a „zastánců“. Na základě vrstevnických nominací bylo určeno, kteří žáci dosáhli takového nominačního skóru, že splňují kritéria pro zařazení do těchto rolí. Při výpočtu vrstevnických nominací v rámci výzkumu většího počtu tříd byl zohledněn nejprve počet nominujících žáků (Olweus, 2010). Počet získaných nominací pro každou charakteristiku u každého žáka byl vydělen počtem nominujících žáků (Janošová, 2016, kap. 4)<sup>29</sup>.

Při určování hraničních nominačních skóru (*cut off point*) pro každou z rolí je v dizertační práci využita metodika použitá italskými výzkumnicemi Menesini a Camodecou (2008). Badatelky pro účely svého výzkumu stanovily normalizační skóry pro zařazení respondentů do jednotlivých rolí v šikaně. Meřítka zařazení respondentů do jednotlivých rolí vycházela z výpočtu z-skóru<sup>30</sup>. Žáci byli zařazeni do jednotlivých rolí, jestliže jejich z-skóre bylo v dané roli vyšší než 0,5 (polovina směrodatné odchylky od průměru), a zároveň z-skóry u zbývajících dvou sledovaných rolí („šikanující“ a

<sup>29</sup> Olweus (2010, in Janošová a kol., s. 78) upozorňuje na základní nevýhodu, kterou má utváření hranic u vrstevnických nominací. Tyto hranice pro role v šikaně bývají zpravidla určovány až po provedení výzkumu. U vrstevnických nominací je hranice pro role v šikaně relativní a může se lišit v závislosti na konkrétním souboru respondentů.

<sup>30</sup> Janošová (2016, s. 266) uvádí, že „ve výzkumu bývají vyhodnocována data z většího počtu tříd a je potřeba určit, kteří respondenti napříč všemi sledovanými třídami splňují kritéria pro zařazení do určité role v šikaně. Kvůli zohlednění různě početných tříd je nutné nejprve normalizovat skóry pro každou roli u každého žáka tak, že počet nominací, který každý žák získal u každé role, se vydělí počtem respondentů (počtem žáků, kteří v příslušné třídě vyplňovali nominační dotazník). Poté je ještě potřeba zohlednit různé četnosti nominací u každého ze sledovaných rolí v celém souboru dětí pomocí z-skóru“.

„šikanovaný“) nižší než 0,5. Ty děti, které neměly celkové z-skóre vyšší než 0,5 v žádné ze sledovaných rolí, jsou považovány za děti nezapojené (*noninvolved*). Mohli bychom o nich uvažovat ve smyslu role, kterou Salmivalli (1996) popisuje jako roli outsidera, který se vyhýbání se jakékoli participaci v situacích šikany (viz s. 28).

### **9.7 Výběrový soubor využitý pro statistickou analýzu**

Vzhledem k eliminaci sociální desirability a také abychom se vyhnuli chybě sdíleného rozptylu na základě sebeposuzujícího dotazníku *Olweus Bully/Victim Questionnaire*, jsme pro zařazení žáků do rolí v šikaně vycházeli také z výsledků vrstevnických nominací. Dle badatelek Menesini a Camodeci (2008) nominace od spolužáků odráží dlouhodobou pověst žáků a žákyň a je pro identifikaci rolí v šikaně spolehlivější než sebeposouzení respondentů. Problémem však může být, že na rozdíl od „sebeposuzovacích“ dotazníků je u vrstevnických nominací hranice pro role v šikaně relativní. To znamená, že se může lišit v závislosti na konkrétním souboru respondentů<sup>31</sup>.

Na základě výpočtu skóre z normalizovaných dat získaných z analýzy vrstevnických nominací (*dotazník Guess Who*) bylo určeno, kteří žáci splňují kritéria pro zařazení do popisovaných rolí v šikaně (šikanující, šikanovaný, zastánce, nezapojený). Po rozřazení respondentů do jednotlivých rolí v šikaně byli vyřazeni respondenti, u kterých byla nominace do jednotlivých rolí nejednoznačná, včetně žáků v tzv. „dvojrolích“. Tímto způsobem došlo k redukci původního souboru na 406 respondentů. Pro statistickou analýzu byl využit soubor žáků a žákyň přiřazených do rolí **šikanující (1)**, **šikanovaný (2)**, **zastánce (3)** a **nezapojený žák (4)**.

Pro přehlednost jsou počty respondentů v jednotlivých rolích uvedeny v následujících tabulkách.

---

<sup>31</sup> Např. chování, které bude na běžném typu základní školy označováno jako agresivní, bude ve výchovném ústavu chováním neutrálním. Tudíž žáci v „klasické“ základní škole budou při takovém chování označováni jako agresoři a žáci ve výchovném ústavu nikoli.

Tab. č. 5 Výběrový soubor (N = 406)

Role	Chlapci – empirická četnost	Děvčata – empirická četnost
1. šikanující	66 (16,0 %)	12 (2,9 %)
2. šikanovaní	34 (8,4 %)	14 (3,4 %)
3. zastánci	31 (7,6 %)	78 (19,4 %)
4. nezapojení	90 (22,4 %)	81 (19,9 %)
Σ	221 (54,4 %)	185 (45,6 %)

Pro ověření rozdílů v rolích mezi chlapci a děvčaty byl proveden test nezávislosti výběrového souboru pomocí výpočtu chí-kvadrát. Jeho výsledky ( $\chi^2=63,767;df=3;p<0,001$ ) poukazují na to, že v rozložení počtu dívek a chlapců ve sledovaných skupinách bylo nerovnoměrné (viz níže).

V následujících tabulkách je popsáno zařazení žáků do jednotlivých rolí. Položka **podíl v roli** popisuje, jak moc je která role genderově diferencovaná v rámci šikany.

Tab. č.5a Zařazení žáků do role **šikanujících** (N = 78)

Pohlaví	Empirická četnost	Podíl v roli	Podíl v redukovaném souboru (N=406)
Chlapci	66	84,6 %	16,2 %
Děvčata	12	15,4 %	2,9 %
Σ	78	100 %	19,2 %

Zařazení žáků do role „**šikanujících**“ ukazuje na vyšší podíl chlapců (84,6 %) oproti děvčatům (15,4 %), což může mimo jiné souviset také se stereotypy „správného chlapa bojovníka“. Obecně se se však u mužů uvádí vyšší agresivita.



Tab. č.5b *Zařazení žáků do role šikanovaných* (N = 48)

<b>Pohlaví</b>	<b>Empirická četnost</b>	<b>Podíl v roli</b>	<b>Podíl v redukovaném souboru (N=406)</b>
Chlapci	34	70,8 %	8,4 %
Děvčata	14	29,2 %	3,4 %
Σ	48	100 %	11,8 %

Podíl v roli u šikanovaných žáků a žákyň ukazuje opět na vyšší zastoupení chlapců (70,8 %) oproti 29,2 % děvčatům.

Tab. č.5c *Zařazení žáků do role zastánců* (N = 109)

<b>Pohlaví</b>	<b>Empirická četnost</b>	<b>Podíl v roli</b>	<b>Podíl v redukovaném souboru (N=406)</b>
Chlapci	31	28,4 %	7,6 %
Děvčata	78	71,6 %	19,2 %
Σ	109	100 %	26,8 %

Poměrně málo probádaná role zastánce v sobě implikuje velký potenciál pomoci ve třídách. Podíl chlapců a děvčat v roli zastánce opět ukazuje na výrazně vyšší podíl děvčat (71,6 %) oproti přibližně 30 % zastoupení chlapců. Podíl zastánců v redukovaném vzorku je dle vrstevnických nominací 26,8 %.

Tab. č.5d *Zařazení žáků do role nezapojení (noninvolved; N = 171)*

<b>Pohlaví</b>	<b>Četnost</b>	<b>Podíl v roli</b>	<b>Podíl v redukovaném souboru (N=406)</b>
Chlapci	90	52,6 %	22,2 %
Děvčata	81	47,4 %	19,9 %
Σ	171	100 %	42,1 %

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty v této roli nebyly významné. Podíl chlapců v této roli je 52,6 % a děvčat 47,4 %. V redukovaném souboru je na základě vrstevnických nominací do šikany nezapojených 22,2 % chlapců a 19,9 % děvčat. Jedná se o žáky, kteří dostali nízký počet nominací ve všech sledovaných rolích a byli přítomni při vyplňování dotazníků.

Tab. č.6 Podíly žáků přiřazených do rolí souhrnně - v redukovaném souboru (N=406)

pohlaví	šikanující	šikanovaní	zastánci	nezapojení	zastoupení pohlaví
chlapci	16 %	8,4 %	7,6 %	22,2 %	54 %
děvčata	3 %	3,4 %	19,2 %	19,9 %	46 %
Σ	19 %	11,8 %	26,8 %	42,1 %	100 %

### **9.8 Výsledky popisné statistiky a multivariační analýzy variance (MANOVA)**

Cílem následující analýzy je **zjistit, zda existuje signifikantní vztah mezi chováním v šikaně a vnímanými oporami z hlediska jejich jednotlivých zdrojů při kontrole pohlavní příslušnosti**. Dále budeme sledovat, **zda se v případě nalezení tohoto vztahu vnímaná opora liší mezi žáky zařazenými do rolí v šikaně**.

V tabulce č. 7 jsou uvedeny průměry, směrodatné odchylky, minimální a maximální hodnoty sociální opory od jednotlivých sledovaných poskytovatelů. Sociální opora bude v multivariační analýze variance (MANOVA) představovat závisle proměnnou.

Tab.č.7 Deskriptivní analýza sociální opory od poskytovatelů (závisle proměnná)

min=12; max=72

Sociální opora - poskytovatelé	M	SD	Minimum	Maximum
Opora od rodičů	57	9,8	16	72
Opora od učitelů	52,9	10,8	12	72
Opora od spolužáků	49,2	12,6	12	72

Sociální opora od rodičů byla percipována žáky a žákyněmi jako nejvyšší ze všech tří sledovaných zdrojů ( $M=57$ ;  $SD\ 9,8$ ).

Učitelská opora byla vnímána žáky jako mírně nižší než opora od rodičů ( $M=52,9$ ;  $SD=10,8$ ). Opora od spolužáků byla v průměru nejnižší ze všech sledovaných poskytovatelů ( $M=49,2$ ;  $SD=12,6$ ).

Do výpočtu multivariační analýzy variance (MANOVA) byly zařazeny **dvě nezávisle proměnné**:

1. role v šikaně (šikanující, šikanovaní, zastánci, nezapojení),
2. pohlaví.

**Závisle proměnnou** představovaly tři zdroje opory:

1. percipovaná opora od rodičů,
2. percipovaná opora od učitelů,
3. percipovaná opora od spolužáků.

Sledování efektu sociální opory při kontrole pohlavní příslušnosti ve vztahu k percipované opoře od rodičů, učitelů a spolužáků (výsledky multivariační analýzy variance - MANOVA) přineslo tyto výsledky:

1. Výsledky multivariační analýzy (MANOVA) poukazují na to, že **byl nalezen signifikantní efekt příslušnosti do rolí v šikaně vzhledem k celkové vnímané sociální opoře** (Pillai's Trace=0,171;  $F(9,406)=8,006$ ;  $p<0,001$ ). Příslušnost do rolí v šikaně vysvětluje přibližně 6 % variance sledované sociální opory ( $\eta^2=0,57$ ;  $p<0,001$ ).

2. Z výsledků multivariační analýzy variance (MANOVA) vyplývá, že **chování žáků v šikaně významně souvisí s jejich percipovanou oporou od sledovaných zdrojů** (rodičů, učitelů a spolužáků). **Znamená to tedy, že žáci v jednotlivých popisovaných rolích percipují sociální oporu od jejich poskytovatelů v různé intenzitě.**

3. V rámci této analýzy však **nebyl prokázán signifikantní efekt pohlaví z hlediska percipované sociální opory** (Pillai's Trace=0,016;  $F(3,406)=2,095$ ;  $p=0,1$ ). Kontrolována

byla také interakce těchto dvou nezávisle proměnných, která se také ukázala jako statisticky nevýznamná (Pillai's Trace=0,015;  $F(9,406)=0,686$ ;  $p=0,7$ ).

### 9.9 Analýza dat vzhledem k percipované opoře

Nyní se zaměříme na univariační efekty (ANOVA) příslušnosti k roli v šikaně vzhledem k jednotlivým zdrojům vnímané opory.

#### 9.9.1 Vnímaná opora od rodičů

V tabulce jsou uvedeny průměry a směrodatné odchylky percipované opory od rodičů u všech popisovaných rolí (šikanujících, šikanovaných, zastánců a nezapojených).

Tab. č.8 Průměry a směrodatné odchylky percipované opory od rodičů (N = 406)

Sociální opora – rodiče	M	SD
1. šikanující	54,8	11,7
2. šikanovaní	55,3	10,6
3. zastánci	59,2	8,4
4. nezapojení	57,2	9,5

Výsledky univariační analýzy variance (ANOVA) poukazují na to, že byl zjištěn významný efekt příslušnosti k jednotlivým rolím v šikaně z hlediska vnímané rodičovské opory  $F(3,406)=4,310$ ;  $p<0,01$ .

Pomocí Bonferoniho post-hoc testu byli zjištěny signifikantní rozdíly v rodičovské opoře mezi rolí šikanující (M=54,7;SD=11,7) a rolí zastánce (M=59,2; SD=8,41;  $p<0,01$ ). Zastánci v šikaně tedy vnímají vyšší míru opory od rodičů než je tomu u šikanujících. Žádné další signifikantní rozdíly mezi rolemi a vnímanou oporou od rodičů nebyly zjištěny.

### 9.9.2 Vnímaná opora od učitelů

Tab.č.9 Průměry a směrodatné odchylky percipované opory od učitelů (N = 406)

Vnímaná opora – učitelé	M	SD
1. šikanující	47,9	13,4
2. šikanovaní	48,2	14,9
3. zastánci	55,5	10,8
4. nezapojení	53,4	11,3

Výsledky univariační analýzy variance (ANOVA) sledující rozdíly ve vnímané opoře od učitelů u žáků v jednotlivých rolích v šikaně poukazují na signifikantní vztah mezi těmito proměnnými ( $F(3;406)=8,241$ ;  $p<0,001$ ).

Byly nalezeny signifikantně významné rozdíly mezi jednotlivými rolemi v šikaně a vnímanou oporou od učitelů. Rozdíly ve vnímání opory mezi **zastánci** a **šikanujícími** jsou vysoce signifikantní na hladině významnosti 99 % (Bonferoni post-hoc test  $p<0,001$ ). Byly zjištěny signifikantní **rozdíly ve vnímané opoře od učitelů mezi rolí šikanující (M=47,9;SD=13,4) a rolí zastánce (M=55,5; SD=10,8;  $p<0,001$ )**. Nalezeny byly také statisticky významné rozdíly ve vnímané opoře od učitelů mezi rolemi **zastánce (M=55,5;SD=10,8) a šikanovaný (M=48,2;SD=14,9; $p<0,01$ )**. Důležitý nález je také statisticky významný rozdíl ve vnímané opoře mezi **nezapojenými a šikanovanými. Nezapojení** percipují výrazně více opory od učitelů než šikanovaní ( $p<0,05$ ).

### 9.9.3 Vnímaná opora od spolužáků

Tab. č.10 Průměry a směrodatné odchylky percipované opory od spolužáků (N = 406)

Vnímaná opora – spolužáci	M	SD
1. šikanující	45,7	15,2
2. šikanovaní	36,2	13,8
3. zastánci	54,9	9,4
4. nezapojení	48,5	13,4

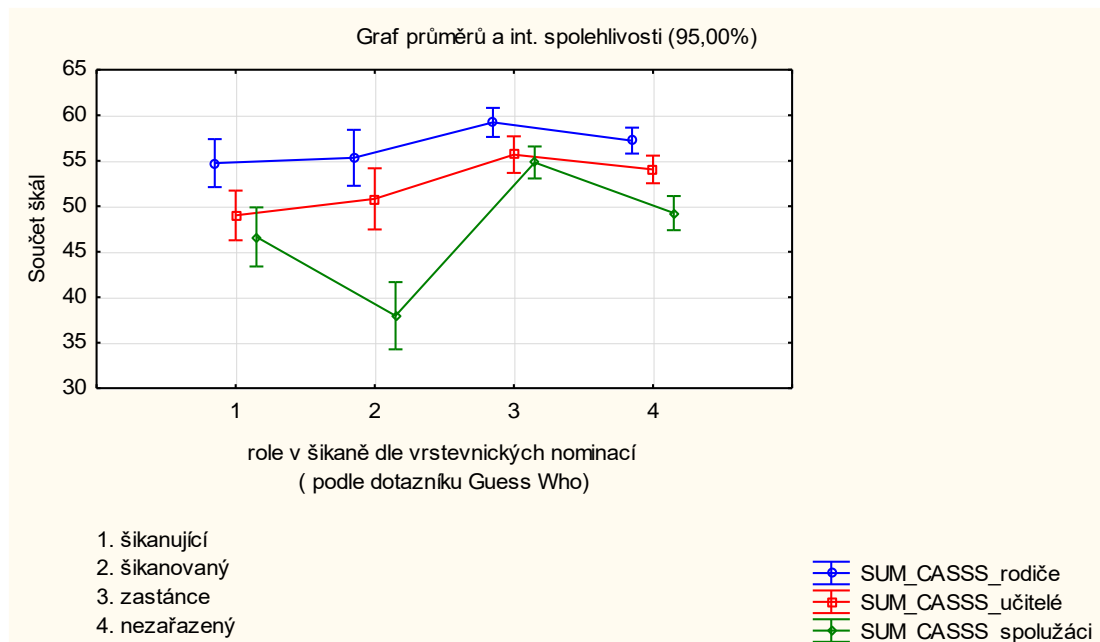
Z výsledků univariační analýzy variance (ANOVA) vyplývá, že intenzita vnímané opory od spolužáků se statisticky významně liší u žáků nominovaných do různých rolí v šikaně  $F(3;406)=20,542;p<0,001$ .

Mezi zastánci a dalšími popisovanými rolemi byly signifikantní rozdíly na 99 % hladině významnosti. Nejvíce percipovali oporu od spolužáků **zastánci** ( $M=54,89;SD=9,40;p<0,001$ ), nejméně potom **šikanovaní** ( $M=36,15;SD=13,84$ ). Zastánci také percipují signifikantně více opory od spolužáků než **šikanující** ( $M=45,66;SD=15,26;p<0,001$ ) a také více než nezapojení ( $M=48,5;SD=13,4;p<0,001$ )

Problémem pro třídní kolektivy může být, že **šikanující** ( $M=45,66;SD=15,26$ ) v průměru percipují významně více opory od spolužáků než **šikanovaní** ( $M=36,15;SD=13,84; p<0,001$ ).

Pokud bychom porovnali vnímání sociální opory jednotlivých rolí v šikaně od všech ve výzkumu zkoumaných poskytovatelů, je zřetelná nejvýše percipovaná opora u zastánců (viz graf č. 1). Významný je také ukazatel vnímané opory od spolužáků vzhledem šikanovaným (blíže viz diskuze).

Graf č.1 Graf průměrů a intervalů spolehlivosti na základě vrstevnických nominací (Kressa, 2016, in Janošová et al., 2016 )



Položka Sum\_CASSS vyjadřuje součet škál u jednotlivých poskytovatelů opory, kdy minimální součet je 12 a maximální součet je 72. Vyšší součet škál vyjadřuje více percipovanou oporu, nižší naopak méně percipovanou oporu.

## **10. Kvalitativní část studie**

Na základě výsledků výzkumu kvantitativní studie bylo do role zastánců v šikaně v redukovaném souboru (N=406) nominováno 109 žáků a žákyň šestých tříd. Pro účast na rozhovoru se mi podařilo získat pouhý zlomek těchto žáků a žákyň. Přesto jsem získal poměrně detailní pohled zastánců na viktimizaci v jejich třídách.

Nominace zastánců vycházela ze dvou hlavních kritérií definice šikany. Zastánce byl definován jako někdo, kdo se zastává těch, kterým někdo ubližuje, a oni se nemohou nebo neumí bránit. Úvodní otázky rozhovoru se věnují pocitu zastánců při konfliktních situacích. Sledují, co vyvolalo zlomové situace, kdy zastánce zasáhl do konfliktu.

### **10.1 Výzkumný soubor kvalitativního výzkumu**

Na základě vyhodnocení kvantitativních dat získaných pomocí vrstevnických nominací, byli identifikováni žáci a žákyně v roli zastánce. Výzkumným souborem byli žáci a žákyně šestých tříd z krajského města (viz kvantitativní část studie). Soubor pro kvalitativní analýzu tvořily 4 žákyně a 1 žák nominovaní do role zastánce. Vzhledem k tomu, že jsem měl možnost hovořit pouze s jedním chlapcem, je spektrum nálezů z rozhovorů se zastánci limitující.

Dalším výzkumným souborem bylo 11 rodičů (mezi respondenty byli jak rodiče žákyň, se kterými byly realizovány rozhovory, tak také rodiče dalších žáků a žákyň zastánců, se kterými rozhovory provedeny nebyly) a 12 třídních učitelů, kteří měli ve třídě nějakého zastánce. Ptal jsem se třech skupin respondentů:

a, zastánců (4 dívek a 1 chlapce)

b, rodičů zastánců (z toho 1 dědečka, 4 otců a 6 matek)

c, třídních učitelů zastánců (z toho 11 žen a 1 muže).

U 2 zastánkyň se nám podařilo uskutečnit rozhovory jak s jejich rodiči, tak i jejich třídními učiteli (Lenka, Daniela – rodiče + TU).

Tab. č. 11 Počet realizovaných rozhovorů

Respondenti	Provedené rozhovory	Autoři identifikační kódy*
Žáci a žákyně (1 chlapec, 4 děvčata)	5	Petra, Michala, Lenka, Daniela, Ondřej,
Třídní učitelé (1 učitel, 11 učitelek)	12	UčMac, UčAu, UčMB, UčMA, UčT, UčK, UčHa, UčO, UčKy, UčKu, UčV, UčHu
Rodiče žáků (1 dědeček, 1 otec, 9 matek) Z toho byly 3 matky chlapců zastánců (označení červeně) a 8 rodičů děvčat zastánkyň	11	Rk, Rmich, Rdan, Rlen, Rluc, Rkar, Rk2, Rnat, Rter, Rdav, Rjen

\* Jména všech respondentů byla z důvodu dodržení anonymity pozměněna.

\* Červeně zvýrazněny jsou kódy pro rodiče chlapců.

## 10.2 Sběr dat kvalitativního výzkumu

Nejprve byli osloveni třídní učitelé těchto žáků zastánců a požádáni o telefonický kontakt na jejich rodiče. Po zkontaktování rodičů, byly s rodiči provedeny semistrukturované rozhovory. V případě žáků a žákyň v roli zastánce byli nejprve osloveni jejich rodiče, od kterých byl získán informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru s jejich dětmi (N=5). U dalších rodičů se z různých důvodů nepodařilo rozhovory s dětmi uskutečnit.

O rozhovor byli také požádáni třídní učitelé všech tříd v krajském městě, ve kterém jsem provedl výzkumné šetření. Důvodem oslovení všech třídních učitelů byla



skutečnost, že v každé třídě, v které se výzkum prováděl, byli někteří žáci nominováni do role zastávce.

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon, o čemž byli respondenti dopředu informováni. Všichni respondenti s nahráváním souhlasili. Struktura rozhovoru byla volena tak, aby poskytla odpověď na výzkumné otázky.

### **10.3 Cíle kvalitativní studie**

Cílem této kvalitativní studie nebyla realizace zakotvené teorie a nebylo proto nutné zajistit nasycení dat. Nekladu si tedy za cíl zobecnit tyto informace pro celou populaci žáků a žákyň šestých tříd základních škol, kteří se zastávají druhých nebo jim jiným způsobem pomáhají.

**Kvalitativní studie sleduje, jak percipují zastávci své projevy spojené se zastáváním se viktimizovaných spolužáků a se zastáváním šikany. Má za cíl pokusit se na základě rozhovorů se zastávci, jejich rodiči a třídními učiteli popsat vnímání incidentů, to jak o nich zastávci přemýšlí, jak vnímají ostatní spolužáky ve vztahu ke konfliktním situacím ve třídě.** Ptal jsem se na to, jakým způsobem se zastávci podílejí na eliminaci šikany ve třídách a jak své jednání vnímají z hlediska jeho efektivity. V rozhovorech se zastávci se záměrně nevyskytoval výraz šikana, kvůli nejasným a ambivalentním konotacím, které u současné populace školních dětí vyvolává. Byl nahrazen výrazem „ubližování“, které významově implikuje agresi i nerovnováhu sil.

**Dále mě zajímalo, jak vnímají rodiče své děti v roli zastávce, z hlediska jejich prosociality a sociálních vztahů (uvnitř rodiny, s vrstevníky).** Důležité také bylo jak konkrétní projevy pomoci a zastávání se druhých vnímají jejich třídní učitelé. **Z pohledu učitelů sleduji vnímané specifické charakterové rysy u zastávců a jejich projevy ve třídách z hlediska prosociality, zejména ve vztahu k agresivnímu chování.**

## **10.4 Výzkumné otázky**

Semistrukturované rozhovory vedly k vytvoření různých témat, která se objevovala u respondentů. Analýzou těchto témat jsem získal odpovědi na tyto výzkumné otázky:

### **1. Výzkumné otázky – zastánci**

Výzkumné otázky – zastánci

1. Jak zastánci vnímají své třídy?
2. Co vedlo zastánce k uvědomění, že je pro ně situace v jejich třídě neúnosná a rozhodli se „do ní vstoupit“?
3. Jakým způsobem se zastánci snaží agresivní chování ve třídě eliminovat?
4. Jak zastánci vnímají podporu spolužáků?

Rozhovory se také zaměřovaly na to, jestli zastánci vnímají podporu svého prosociálního jednání také od třídního učitele. Dále mě zajímalo, zda jsou si zastánci vědomi nějakých „prosociálních vzorů“ pro své chování.

### **2. Výzkumné otázky - rodiče zastánců**

1. Zda mají povědomí o chování jejich dítěte ve škole.
2. Zaměříme se na to, zda si rodiče uvědomují, že jejich dítě pomáhá druhým.
  - 2a. Vědí rodiče, jakým způsobem jejich dítě pomáhá druhým?
3. Ptali jsme se, zda se rodiče snaží dětem vštěpovat nějaké morální zásady, které by mohly mít souvislost s prosociálním jednáním jejich dítěte.

Sledoval jsem, zda rodiče vědí a všímají si toho, že jejich dítě pomáhá a zastává se druhých. Jestli mají rodiče povědomí o tom, že se ve třídě objevuje agresivní chování a že se ho jejich dítě snaží zastavit. Zda z rozhovorů s dítětem ví o konkrétních incidentech a také o tom, jakým způsobem jejich dítě v dané situaci jedná. Také jestli rodiče ve svých rodinách dětem vštěpují zásady „dobrého chování“ a v rodině vnímají někoho, kdo by mohl být prosociálním vzorem pro dítě.

### **3. Výzkumné otázky - třídní učitelé zastánců**

1. Jak učitelé dokážou vnímat vztahy mezi žáky ve své třídě?
2. Jak vnímají charakterové rysy a postavení zastánce mezi spolužáky ve třídě?
3. Jak vnímají vlivy rodiny na chování zastánců ve škole?

Cílem bylo zjistit, zda si jsou učitelé vědomi, kteří žáci byli svými spolužáky nominováni do role zastánce. Dále jaké je povědomí třídních učitelů o situaci v jejich třídách? Do jaké míry jsou informováni o kvalitě rodinných vztahů žáků v roli zastánce?

### **10.5 Metoda vyhodnocení kvalitativních dat**

Metodou sběru dat kvalitativního výzkumu byl semistrukturovaný rozhovor. Po prostudování dat se ukázala jako vhodná aplikace analytické metody - **tématické analýzy**. Někteří badatelé jsou přesvědčeni, že tématická analýza je pouze nástrojem k použití dalších metod (Boyatzis, 1998), nebo vnímají tématickou analýzu jako proces, který je prováděný v rámci „velkých“ analytických metod (např. zakotvené teorie – Ryan, Bernard 2000). Jiní autoři ji považují za jednu z metod, kterou lze použít v případě určitého charakteru dat a výzkumných otázek. Zpravidla také interpretuje různé aspekty výzkumného tématu. Pomocí tématické analýzy je možné „čist“ témata, která se vynořují z dat (Braun, Clark, 2006).

V dizertační práci vycházím z přístupu Braunové a Clarkové (2006). Podle nich je tématická analýza samostatnou metodou. Benefitem metody je dle badatelek její flexibilita. Autorky v této souvislosti zdůrazňují roli výzkumníka jako aktivního činitele, který přemýšlí o datech, hledá v nich spojení a určitým způsobem jim rozumí a interpretuje je. Popisují realizaci tématické analýzy jako procesu. Analýza probíhá v šesti fázích a zahrnuje neustálé vracení se k předchozím krokům analýzy a následný postup vpřed. Nejde o lineární proces, ale o tzv. opakující se návraty. **V první fázi jde o seznámení se s daty**. Jde o ponoření se do dat tak, že se s nimi člověk obeznámí do hloubky. Hledají se významy jednotlivých dat. Dochází k přepisu verbálních dat, i když

není nutný detailní přepis dat z hlediska nonverbálních a paraverbálních komunikačních projevů. Vyžaduje se však důsledný doslovný přepis, záznam verbálně vyjádřených myšlenek. Vytváří se první seznam nápadů o datech a o tom, co je v nich zajímavé. **Druhou fází je tvorba prvních kódů.** Kódy slouží k identifikaci určitých rysů dat, které se jeví zajímavé. Kódy pomáhají organizovat data do smysluplných skupin - do témat. Okódované sekvence jsou mezi sebou porovnávány uvnitř každého kódu. Když jsou všechna data okódována a úryvky přiřazené ke kódům vzájemně porovnány, získáváme dlouhý seznam různých kódů. **V třetí fázi jde o hledání témat,** v kterém se zaměřujeme na analýzu obecnější úrovně témat. Jde o třídění jednotlivých kódů do potenciálních témat. Poté následuje porovnávání všech relevantních úryvků, přiřazených pod příslušné kódy k nalezeným tématům. Sledujeme, jak lze kombinovat rozmanité kódy tak, aby vytvořily přesahující téma. Některá témata se stanou hlavními, jiná budou podtémata a další budou vyřazena do přihrádky s názvem „možná později“. **Čtvrtou fází je tzv. vylepšení témat.** Některá témata nemají dostatek podpory, jiná se mohou spojovat nebo rozdělovat do samostatných témat. Data uvnitř témat by měla do sebe zapadat a zároveň by mezi tématy měly být identifikovatelné rozdíly. **Pátou fází je definování a pojmenování témat.** Jde o identifikaci **podstaty témat** (o čem každé téma je). Nesnažíme se vytvářet příliš mnoho témat. Jde o utřídění témat do koherentního a vnitřně konsistentního popisu, opatřeného vyprávěním (co je na datech zajímavé). Pro každé téma se musí vytvořit popis detailní analýzy - co dané téma vypráví za příběh, jak zapadá do širšího rámce. Součástí toho je, zda téma obsahuje nějaké podtéma (téma v rámci nadřazeného tématu). Témata musí být výstižně a úderně pojmenována, aby dala čtenáři okamžitou představu, o č v nich jde. **Šestou fází je vytvoření písemné zprávy.** Účelem písemné zprávy je vypovědět komplikovaný příběh z dat způsobem, který přesvědčí čtenáře o hodnotě a validitě analýzy. Mělo by se jednat o výstižný, koherentní, neopakující se a zajímavý příběh, který sděluje data. Vyprávění jde „za“ pouhý popis dat, **vytváří argument ve vztahu k výzkumné otázce.**

Rizika zkreslení tématické analýzy mohou vzniknout, pokud extrakty z dat nenaznačují (nedokládají) uváděný příběh a výzkumník si to neuvědomí. Dalším rizikem může být, pokud se výzkumné otázky nevztahují k tématům (témata jsou na nich nezávislá) nebo je příliš velký překryv mezi tématy.

### 10.5.1 Příprava dat pro tématickou analýzu

V průběhu analýzy jsem se řídil pokyny autorek Braunové a Clarkové (2006). V první fázi došlo k seznámení se s daty. Všechny rozhovory byly přepsány a vytištěny.

Nejprve jsem všechny rozhovory přečetl. Během čtení jsem si v textu barevně vyznačoval pro mne zajímavé pasáže, každý extrakt jsem označil. Po stranách textu jsem si psal první kódy.

Tabulka č.12 Ukázka tvorby kódů

<b>Extrakt/výrok</b>	<b>Autor</b>	<b>Kód</b>
nemá postavení ve třídě, děti nevnímají její ochotu zastávat se,	UčMac	Postavení zastávce ve třídě z pohledu učitele
Rozeznává, co je dobrý a to co špatný, nedělá rozdíly mezi dětmi	Rkar	Specifické prosociální vlastnosti

Všechny označené pasáže (extrakty) jsem převedl do programu MS Excel, který nabízel lepší manipulaci s extrakty, jejich přejmenování, přeskupování a spojování. Spojením okódovaných datových extraktů vznikala první témata. Mnohé extrakty jsem musel dělit, jelikož obsahovaly více témat. Vytvořená témata jsem znovu přezkoumal. Následně jsem se vrátil na začátek a všechny rozhovory znovu přečetl. Dopodrobna jsem se tedy seznámil se všemi rozhovory a měl jsem základní představu o tématech. Tento krok vedl k tomu, že jsem si témata ověřil, doplnil a vedle nich objevil i některé nové aspekty, kterým jsem předtím nevěnoval pozornost. Témata jsem finálně pojmenoval tak, aby názvy byly vystihující pro všechny kódy, které jsem do nich zařadil.

## **10.6 Výsledky kvalitativní analýzy**

K rozhovorům získaným od jednotlivých skupin respondentů jsem přistupoval odděleně. Analyzoval jsem zvláště rozhovory se zastánci, rodiči i třídními učiteli zastánců. Byla identifikována témata, která považuji za klíčová. Několik témat se objevovalo opakovaně napříč rozhovory s různými skupinami respondentů. V rozhovorech se zastánci bylo pomocí axiálního kódování identifikováno 6 základních témat, 4 klíčová témata se objevila u rodičů a u třídních učitelů bylo identifikováno 6 témat.

### **10.6.1 Analýza témat z rozhovorů – zastánci**

Bylo analyzováno 5 rozhovorů s žákem a žákyněmi (4 dívky, 1 chlapec). V tématech je zachycena reflexe situací ve třídě; vyhodnocování rizik, která mohou být se zásahem proti šikanujícím spojeny; rozhodnutí, které vedlo zastánce k jednání; subjektivně hodnocený efekt takových zásahů a vnímání opory ze strany spolužáků.

#### **Témata objevující se u zastánců (6 témat):**

1. Vědomá reflexe situací ve třídě.
2. Rozhodnutí, které vedlo zastánce, že vstoupili do situace.
3. Způsoby jednání ve prospěch druhých - strategie zásahu.
4. Vnímání úspěšnosti zásahu proti agresivnímu chování ve třídě.
5. Význam podpory spolužáků při eliminaci agresivního chování ve třídě.
6. Percipovaný vliv rodiny na vlastní prosociální chování.

#### **1. Vědomá reflexe situací ve třídě**

Ondřej, Petra a Michala hovoří o dobrém vztahu ke své třídě: „*Je docela sranda. Nikam jinam nechci. Třída mi vyhovuje*“(Ondřej). **Třídu mají rádi a cítí se v ní dobře:** „*Vycházím skoro s každým, cítím se tu dobře. Naše třída je spolehlivá*“ (Petra). **Oceňují vztahy uvnitř třídy:** „*Líbí se mi, že se všichni baví se všema, můžeme si věřit, ale taky*

jsou ve třídě skupinky“ (Michala). Lenka líčí vztahy ve třídě spíše negativněji a vymezuje se proti některým žákům: „Je to blbě rozdělený - ty blbý jsou na vrcholu třídy, jsou oblíbený a ty chytrý jsou nejniž a ostatní se jim smějou a dělají si z nich srandu“ (Lenka).<sup>32</sup> Ondřej vnímá některé žáky vzhledem ke školním povinnostem ve třídě jako **problematické**: „Některý kluci se snaží co nejvíc zlobit. Je jim jedno, co maj za známky. Ostatní na to doplácí, protože nám pak učitelka dává za trest písemky“ (Ondřej).

Daniela se snaží **apelovat „na pěkné chování“ směrem k agresivním spolužákům. Je přesvědčena, že agresivní spolužáci změni své jednání vůči oběti (nechají toho, „nebudou blbý“), protože se to „prostě nedělá“**: „Nechápu, proč jsou na ni takový hnusný, ona jim nic neudělala a oni jsou na ni takhle hnusný, že se jí posmívaj, nadávaj jí a tak. Tak se jich ptám, jako co jim udělala? Ona jim Kamila nic neudělala“ (Daniela).

Zvýšená empatie vůči viktimizaci ve třídě může souviset s osobní zkušeností s viktimizací. Žáci jsou citlivější k uvědomění si vážnosti situace, kdy dochází k ubližování: „ Když někdo někomu bere věci, zastávám se těch slabších a pomáhám jim, protože jsem mezi nimi také byla a vím jaké to je“ (Lenka).

Petra zmínila v rozhovoru **pozitivní vliv třídního učitele na klima třídy**: „Když byla později učitelka nemocná, tak tu byl ten bordel největší. Neměl na nás kdo dohlížet. Chodili jsme do ředitelny, dostávali důtky, dvojky z chování a pak to řešila i výchovná komise. Učitelka nám pak promluvila do srdce a bylo to zase dobrý“ (Petra).

## **2. Rozhodnutí, které vedlo zastánce, že vstoupili do situace**

Dalším tématem byla reflexe zlomových situací, kdy se zastánce rozhodl jednat. Jde pravděpodobně o nejzásadnější téma, které odlišuje žáky v roli zastánce od jiných žáků. **U všech případů zastávání se druhých došlo k rozhodnutí, kdy respondenti zastánci vyhodnotili celou situaci jako neúnosnou a vstoupili do ní. U Petry vyvolalo „zlomovou situaci“ náhodné setkání s viktimizací spolužáka**: „Jednou když jsme šli ze školy, tak před školou nadávali jednomu klukovi, flusali po něm. Tak jsme na ně začali řvát, ať ho nechají a málem se všichni poprali“ (Petra).

---

<sup>32</sup> Je důležité zmínit, že právě Lenka patřila mezi žákyně s velmi dobrým prospěchem a zároveň byla vrstevníky oblíbená.

Určité „vnitřní napětí“, které může být spojeno s rozhodováním, jestli má žák zasáhnout nebo ne, souvisí s diskomfortem opakovaného setkávání s viktimizací spolužáka: „*Můj nejhorší zážitek je, když zlobí Davida, něco mu berou. **To se na to nemůžu koukat a musím něco udělat***“ (Ondřej). Rozhodnutí, které vede k zásahu, může souviset s vírou v efektivitu takového jednání: „***Když už se na to nemůžu dívat, je to hrozný, tak se do toho vložím. Nechci se jen dívat, jak někdo někomu ubližuje. Když ale něco udělám, někdy to pomůže***“ (Michala). Akci a následnou reakci, kdy došlo k zastávání, popisuje poměrně stručně také respondentka Daniela: „*Když začali být na Kamilu hnusný, tak jsem musela zasáhnout*“ (Daniela).

### **3. Způsoby jednání ve prospěch druhých - strategie zásahu**

**Hledání pomoci u dospělých**, většinou třídních učitelů, je u žáků šestých tříd základní školy poměrně časté. Tento způsob „řešení situací“ využívají také respondenti našeho výzkumu: „*Když máme třídnickou hodinu, tak to učitelce řeknu*“ (Daniela). Někdy však zastánci nejdříve volí **verbální strategie zastávání**: „*Když si všimnu, že někdo někomu něco dělá, zeptám se, proč to dělají, a chci, aby se to pokusili vyřešit sami mezi sebou, nebo řeknu, ať toho nechají*“ (Michala). Někteří mohou přidat také **neverbální strategie**: „*Snažím se roztrhnout hádky tím, že jim řeknu, ať toho nechaj. Až když to nepomůže, jdu mezi ně*“ (Ondřej). Způsob zásahu zastánců může v některých situacích kopírovat úsloví „oko za oko, zub za zub“ – „*No, někdy jim dám facku*“ (Daniela). V situacích, které jsou dle zastávce nad jeho síly, někteří spíše vyhledají pomoc dospělých. „*Když je situace vážnější, zajdu za učitelkou a řeknu jí to.*“ (Michaela). Mezi strategiemi zásahu, které používají zastánci, se objevují i na první pohled **nepatrné projevy pomoci nebo zastávání se**, které však mohou mít pro šikanovaného velký význam<sup>33</sup>: „*Poradím Davidovi, kam mu schovali penál. Já se neperu, to spíš Petra*“ (Ondřej).

V konfliktních situacích, u kterých jsou náhodně přítomni, **mohou jednat spontánně**: „*Jednou když jsme šli ze školy, tak před školou nadávali jednomu klukovi,*

---

<sup>33</sup> Blíže viz diskuze.



flusali po něm. Tak jsme na ně začali řvát, ať toho nechají a málem se všichni poprali. Bůh ví, co by se stalo, než bysme našli učitelku a řekli jí to“ (Petra).

#### **4. Vnímaná úspěšnost zásahu proti agresivnímu chování ve třídě**

Efektivita zásahů není vždy prokazatelná. Zastánci ji popisují jako: „*No někdy se mi to povede a někdy zas ne. Tak to je...Spíš se mi to víc podaří*“ (Daniela). Úspěšnost zásahů při agresivním chování na základě sebereflexe v souvislosti s vlastní promorální aktivitou ve třídě přibližuje respondentka Michala: „*Mám lepší pocit, když za druhýma zajdu a něco udělám, než jen přihlížet. Docela se mi daří to zastavit*“ (Michala). **Lze předpokládat, že pokud zastánci získají zkušenost s úspěchem zásahu opakovaně, budou snadněji a častěji tímto způsobem jednat i v budoucnu.**

#### **5. Význam podpory spolužáků při eliminaci agresivního chování ve třídě**

Zastánci **mohou zvažovat, jak se k jejich jednání ve prospěch šikanovaných postaví jejich spolužáci:** „*Divný bylo třeba, když jsem šla po škole s Kájou a povídali jsme si o tom ubližování a všichni na nás koukali, brali jsme to jako srandu*“ (Petra). Někdy se **mohou opřít o „partu“ kamarádů** ve třídě: „*Ostatní mají z naší party respekt*“ (Lenka). Vnímaná podpora spolužáků je důležitá pro vyhodnocování rizik zásahu a také pro efektivitu zásahu: „*Já se nebojím, když mám za sebou holky a že tomu klukovi, co ho mlátili, pomůžu, že si všichni pomůžeme navzájem*“ (Petra). Pokud vnímají podporu od ostatních, tak v rámci „danger – effect ratio“ **cítí, že jejich zásah bude účinný a nepříliš rizikový:** „*Nebojím se, když k něčemu dojde. Těch hodných kluků ve třídě je víc*“ (Ondřej). **Koalice prosociálních spolužáků může přispět nejen k rozhodnutí zastánce vstoupit do situace, ale také k faktické eliminaci násilí ve třídách:** „*Většinou se to neopakuje, když je nás víc a jsme silnější*“ (Michala) nebo: „*Mám oporu ve Viky, Aničce a Janě. Ony někdy samy nechtějí pomáhat. Pak se to [šikanu] ale společně povede zastavit dobře*“ (Petra). **Jedince ve „své partě“ mohou vnímat velmi pozitivně:** „*Anička má velké srdce, Janě vadí různý nadávky a problémy. Viky a Honza jsou taky ti, co mají velké srdce*“ (Petra).

## 6. Percipovaný vliv rodiny na vlastní prosociální chování

Nejčastěji jsou vzory prosociálního chování u respondentů spojeny s primární rodinou, většinou s matkou: „Mamka taky pomáhá druhým, vychovává mě k tomu, že slabším se pomáhá“ (Michala). „Hodně mě podporuje mamka, protože ona byla v mém věku taková zastánkyně“ (Petra). Někdy z hlediska prosociality významně vstupují do života dětí také prarodiče: „Babička vždy hned zasáhne, je to taková ochránkyně, třeba bere kuřákům cigarety z pusy“ (Lenka).

Někteří zastánci uvádějí, že nemají žádné konkrétní vzory prosociálního chování: „Spíš dám na svoji intuici, dělám věci tak, jak to vidím já“ (Daniela). **Inspiraci k zastávání se někdy hledají ve vrstevnících:** „Žádný vzory nemám. V něčem Dáša<sup>34</sup>, taky někdy zasáhne, ale je průšvihová a dělá problémy“ (Lenka).

### 10.6.2 Analýza témat z rozhovorů - rodiče

Bylo analyzováno 11 rozhovorů s rodiči žáků a žákyň, kteří byli nominováni vrstevníky do role zastánce. Z analýzy vyplynula 4 témata, která se objevovala jako klíčová v některých rozhovorech. Témata zachycují povědomí rodičů o dění ve třídách svých dětí, vztahu jejich dětí ke škole, povědomí o prosociální orientaci a chování jejich dítěte. Rozhovor s rodiči také poukázal na důležitost společně tráveného času rodičů s dítětem.

#### **Témata objevující se u rodičů (4 témata):**

1. Povědomí rodičů o situaci ve škole.
2. Vztah zastánce ke škole z pohledu rodičů.
3. Uvědomování si prosociálních charakterových rysů a chování svého dítěte.
4. Společné trávení volného času – soudržnost rodiny.

---

<sup>34</sup> Dáša dostala přibližně stejný počet nominací v roli zastánce i v roli šikanujícího (*bully/defender*). Spadala tudíž mezi tzv. ambivalentní protagonisty šikany, kteří mohou vedle nominace do jedné role v šikaně dostat ještě větší počet nominací v některé z dalších rolí (Janošová, 2016, kap. 12).

## 1. Povědomí rodičů o situaci ve škole

Prvním „vynořujícím“ se tématem u rodičů bylo jejich povědomí o tom, „jak to ve třídách jejich dětí chodí“. **Někteří rodiče popisovali častou komunikaci se svými dětmi o situacích, které ve škole probíhají:** „*O škole si povídáme každý den. Teď už je to horší s těma nformacemi. Asi jak je v té pubertě, začíná být taková uzavřenější, už nechce být taková komunikativní, což mě mrzí*“ (Rnat). Vedle častých rozhovorů rodičů o aktuálním dění ve třídách je **některými rodiči téma školy redukováno pouze na školní prospěch s minimální znalostí školního prostředí:** „*Školu spolu moc nerozebíráme, protože je ve škole v pohodě*“ (Rter) nebo „*O škole skoro nemluví, neptám se ho, když není problém. Když se ve škole něco stane, tak nám to neřekne.*“ (Rdav). „*Málokdy se rozpovídá sám o něčem ve škole*“ (Rkar). V našem vzorku respondentů se převážně jedná o rodiče chlapců zastánců (Rdav, Rkar).

**Většina oslovených rodičů má alespoň rámcově povědomí o dění ve třídách jejich dětí – zastánců. Znají učitele svých dětí a často také problematické žáky a žákyně ve třídách:** „*Jedno děvče, které zná Natálka z první třídy, se chovalo hrozně. V páté třídě se změnilo, ale někteří spolužáci se k ní chovali pořád stejně. Natálka říkala, že někdo proti ní pořád jde, ale ona se změnila, takže se Natálka začala hádat se spolužákama, že jsou vůči ní nespravedliví a přestala se s nimi i bavit*“ (Rnat).

## 2. Vztah zastánce ke škole z pohledu rodičů (být rád ve škole)

Jistým konsensem v rozhovorech s rodiči bylo téma **vztahu jejich dítěte ke škole, kde se průřezově objevovala silná vazba se spolužáky** a zcela přirozeně jistá rezervovanost ke studijní látce: „*No školu nevím, jestli má ráda, kamarády to jo, ale to učení*“ (Rdan). Pozitivní vztah k vrstevníkům demonstrují i další rozhovory: „*No řekla bych, jak kdy a jak co ve škole. Když tam není dlouho, tak mu škola chybí, těší se na kámoše*“ (Rkar). „*Tak ona má ráda spolužačky*“ (Rk2). „*Ono mu to ve škole jde, má tam kamarády*“ (Rdav). **V několika případech uváděli rodiče silnou vazbu zastánců na školu** obecně: „*Jo má školu ráda, protože ona je taková trouba, že když třeba jdeme k doktorovi, řeknu dvě hodiny od začátku vyučování, tak normálně všechny maminky*“

nechají děti ráno vyspat a pak je odvezou k doktorovi. My ráno vstaneme v 6 hodin, odvezeme na ty dvě hodiny děti do školy a na poslední hodinu se zase vracíme – mamí, mně to bude chybět, neblázni, já tam musím být“ (Rnat) nebo: „Jo strašně ráda má školu. Ona má nařízený budík na sedmou, ale vstane o půl sedmé a v sedm už vypadne. Moc se těší na školu“ (Rjen).

I když dochází ve škole k nějakým konfliktům, vědí rodiče, že **pro jejich dítě je příslušnost k dané třídě důležitá**: „Já sem říkala, po nějakým incidentu ve škole, že ji přendám do jiné školy a ona prostě řekla ne, že prostě chce být v tej svojí třídě“ (Rdan).

### **3. UVĚDOMOVÁNÍ SI PROSOCIÁLNÍCH CHARAKTEROVÝCH RYSŮ A CHOVÁNÍ SVÉHO DÍTĚTE**

První kontakt s rodiči byl někdy naplněn ze strany rodičů obavou, jestli jejich dítě „něco provedlo“. K této obavě může vést obecně zakotvená představa, že škola kontaktuje rodiče pouze při problematickém chování dětí.

Bylo patrné, že rodiče vnímají své děti z hlediska jejich povahových rysů i jednání v konfliktních situacích mezi vrstevníky velmi rozmanitým způsobem. **Převládá zde pozitivní obraz. Někteří rodiče zmiňují extravertnost a dominanci svých dětí**: „Je dominantní a vždycky byla. Prosazovala si svoje. Neúspěchy ji posouvají. Ji to motivuje, ona nechce být ta druhá, nechce být vzadu“ (Rnat) nebo „Lucka je takovej typ, co umí všechno prodat. Tak působí i navenek“ (Rluc). Lucka má ještě sestru, o které matka mluví také jako o zastánkyni. Sestra (ve stejné třídě, která však neobdržela dostatek nominací do žádné z rolí v šikaně), však neumí „své chování prodat“, což matka považuje za podstatné. O určité výhodě extraverze svého dítěte hovoří také rodiče Terezy: „Tereza si ve všem udělá pořádek sama. Nestydí se promluvit, pomáhání se u ní váže s oblíbeností. Je spíše optimista“ (Rter). **Jiní rodiče své děti naopak popisují ve smyslu introverze**: „On je takovej hodně sám pro sebe. Je taková citlivka“ (Rkar) nebo „Ona je taková tichá, ale perfektně věci zařídí“ (Rk2).

Jeden s otců vypověděl o své dceři: „Kája je taková hodňoučká, pečující. Kája je kamarádká, přátelská prostě doopravdy se snaží každému pomoci (Rkar).

Zdá se, že děti zastánci v našem výzkumu ve svém prosociálním chování dostávají od rodičů podporu. **Rodiče většinou uvádějí, že mají představu o tom, jakým způsobem**

**jejich dítě pomáhá druhým.** Někteří rodiče uvádějí, že pomáhání a zastávání se druhých je přirozené a zcela normální a nepřikládají tomuto jednání žádnou zvláštní váhu: „*takové chování je normální*“ (Rlen). Někteří rodiče uvádějí další situace, které nesouvisí se školou, v nichž se jejich dítě chová prosociálně: „*My žijeme ještě s babičkou, s mojí babičkou, takže s Karolínky prababičkou a vlastně teď jí máme v nemocnici. Kája je první, každý den je tam prostě a prostě tu potřebu cejtí, prostě bejt tej babičce nablízku. V nemocnici třeba sem si všim, že česá babičku, což doma prostě jakoby nevidim, ale tady prostě že jí chce dát něco navíc, Kája je prostě taková*“ (Rkar).

#### **4. Společné trávení volného času – soudržnost rodiny**

Významným tématem, které rodiče zmiňují v rozhovorech, je **aktivní aranžmá rodinného života, které je podpořeno společným trávením volného času s dětmi a setkávání se s jinými rodiči. Děti dostávají výchovně pozitivní podněty a rodiče zároveň mají určité povědomí o trávení volného času svých dětí.** Toto téma se objevuje opakovaně, ale bývá popisováno velmi různě. **Některé rodiny dle rozhovorů s rodiči využívají co nejvíce možností kontaktů s jinými rodinami:** „*Každý týden se dvě tři rodiny vždycky nějak poskládaj. Tereza je pořád s nějakými lidmi. Tak jak to mají Italové a Řekové, tak to v řidší formě máme my*“ (Rter). Dále se v rozhovorech objevují **rodiny, které chtějí trávit společný čas spíše v úzkém rodinném kruhu:** „*Prostě žijeme. Teď jezdíme na chatu, tak tam budujeme, takže tam hodně pomáhá. Ona je ráda, když může pomáhat.*“ (Rdan). Jedna respondentka (matka) uvedla, že **společný čas s dětmi podpořila společnou aktivitou:** „*My se prostě snažíme spoustu věcí dělat spolu. Takže se snažím, aby ta atmosféra byla dobrá. Najdeme si čas na společný věci. Holky<sup>35</sup> chodí malovat, já taky chodím malovat, takže spolu pak hovoříme. Takže prostě vědí, že ten zájem tam je a že se o tom pak povídá. Pro ně je odměna ta pohoda, a že po nich pak už nikdo nic nechce a zalezou si ke svejm zájmům. Jedna si čte, druhá kouká do počítače. Prostě ví, že mají klid, že mají pohodu*“ (Rluc).

### 10.6.3 Analýza témat z rozhovorů – učitelé

Na základní otázku rozhovoru s učiteli, *zda se dělo ve třídě nějaké ubližování*, odpovídali třídní učitelé většinou kladně. Pro řešení konfliktních situací ve třídě je proto klíčové povědomí třídních učitelů o vztazích mezi žáky.

Zajímavým zjištěním je, že učitelé v mém výzkumném souboru hovoří o pomáhání jako o synonymu k zastávání se druhých. Je možné, že o zastáncích ve třídě toho vědí málo. Šikana a s ním spojené zastávání se šikanovaných se děje bez jejich přítomnosti a v lepším případě jsou na ně někým upozorněni. Pomáhání, které vidí, se vztahuje k učebním situacím. Bylo to patrné tehdy, když jsem se v rozhovoru ptal, zda je ve třídě někdo, kdo se zastává druhých. Odpovědi učitelů směřovaly spíše na pomoc se školními povinnostmi než na zastávání se při nějakých agresivních situacích.

Bohužel jsem neměl možnost vést rozhovory se všemi zastánci, o kterých učitelé mluvili v souvislosti se svými třídami<sup>36</sup>. I přesto je s jistou opatrností možné vytvořit určitý obraz učitelského vnímání zastánců ve třídách.

#### **Témata objevující se u učitelů (6 témat):**

1. Představa o vztazích mezi žáky z pohledu třídních učitelů.
2. Třídní učitel jako zastánce.
3. Povědomí o tom, **kteří žáci a žákyně se zastávají** viktimizovaných spolužáků a pomáhají druhým.
4. Povědomí o tom, **jakým způsobem tito žáci a žákyně pomáhají spolužákům** (strategie pomoci).
5. Reflexe charakterových rysů zastánců.
6. Vnímaný vliv rodiny na prosociální chování zastánců.

---

<sup>36</sup> Nebyly mi uděleny souhlasy rodičů s rozhovorem s dítětem, žáci tento rozhovor odmítli apod.

## 1. Představa o vztazích mezi žáky z pohledu třídních učitelů

Jen 3 respondenti (z 12 oslovených) naznačili, že **neznají příliš dobře vnitrotřídní vztahy ve své třídě a obtížně identifikují prosociální žáky**. Jedna z učitelek popisuje svou třídu takto: „*To bych tady zase musela být asi furt. Já do třídy chodím čtyři hodiny tejdně. To zas člověk moc nevypozoruje. Když vím, že je něco potřeba, tak oni jdou a zaříděj to, ale to bych tam musela sedět pořád, abych věděla jakým způsobem*“ (Učk). Je zřejmé, že citovaná učitelka má se svou třídou méně kontaktů (tzn. osobních zkušeností s jejich jednáním), než je pro dobrou znalost kolektivu potřeba. Další učitel popisuje situaci ve třídě takto: „*Nemám šanci je potkat. Mám tři hodiny týdně. Já nemám ani možnost reagovat na něco. Ke mně se donese zlobení od těch vyučujících, kteří nemají autoritu*“ (UČO). Nevíme ale, jestli se jedná o „zlobení“ žáků navzájem v hodině, nebo „zlobení“ vůči učiteli, který nemá autoritu.

**Omezené setkávání se „svou“ třídou nemusí souviset jen s neochotou učitele, ale také s dalšími okolnostmi** (např. škola je rozdělena do několika budov, mezi kterými musí učitel přecházet; časté dozory třídního učitele na chodbách apod.). Nelze proto paušalizovat, že by určitá „neznalost tříd“ třídními učiteli přinášela automaticky problémy v daných třídách. **U většiny respondentů učitelů rozhovory naznačují detailnější znalost třídy a hlubší sociální vnímavost. Rozhovory poukazují na jejich dobrou obeznámenost se vztahy třídy jako celku.** Jedna z respondentek popisuje konfliktní situace ve třídě takto: „*Někteří spolužáci třeba řeknou „nech to“ nebo „nech ho“. No a někteří řeknou, „já prostě radši půjdu pryč, než abych měl taky problémy, třeba by se to mohlo týkat i mě, že příště bych dostal“, nebo tak nějak. Ale někteří se opravdu snaží „hele nech to, nemá to cenu“ nebo „to byla blbost“. Jak kteří*“ (UčMac). Jedna z učitelek uvádí, že díky jisté důvěře dětí je obeznámena se situacemi ve třídě: „*Obracejí se na mě, když se něco děje. Ono to souvisí i s tím, že oni jsou relativně malí ještě, takže oni opravdu se vším za mnou chodí a ví, že se to snažím řešit. Samozřejmě já mám taky nějaký ty možnosti, kam mohu jít, ale říkám, když jsme nepomohli my, bylo to dáno dál ve spolupráci s rodiči*“ (UČAU).

## 2. Třídní učitel jako zastánce

Nezastupitelné postavení a význam ve třídách má v konfliktních situacích ve třídě třídní učitel. Bez jeho promyšlených a angažovaných aktivit je třída stále v nebezpečí, že v ní dojde k šikaně, která se může stupňovat (Kressa, 2016). **Důležitý je dlouhodobý záky percipovaný zájem učitele o třídu.** Pokud žáci nevnímají učitele jako dospělého, který jim může v některých oblastech pomoci, nevyhledávají ho ani se na něj neobrací. To naznačuje odpověď jedné z učitelek: *„Ne, spíš to řeknou doma a přijdou rodiče. Všechno mi volají rodiče. Děti se bojí a nepřijdou. Přitom si jako myslím, že nemaj čeho. Když něco řeším, tak nikdo nic neví. Když jsem potřebovala něco vypátrat, tak jsem se nic nedopátrala, nikdo za mnou nepřišel“* (UČK). Posuzování závažnosti incidentů z hlediska učitelů je velmi subjektivní, leckdy spíše intuitivní. Také to naznačuje, že někteří učitelé nejsou příliš dobře obeznámeni s projevy vztahové a nepřímé agrese, kterou nerozpoznají, ani když od žáků získají informace. Zajímavé byly v tomto smyslu odpovědi jednoho učitele, který se vyjadřoval k obsahu rozhovorů s žáky: *„Chodí za mnou. Chodí s tím, co se jim nelíbí, že jim někdo shodil penál nebo vysypal tašku. Rozhodně tam není žádný náznak agrese. To slovo je moc velký. Jsou to děti“* (UČO). V jiné části rozhovoru se k jedné zastánkyni vyjadřoval takto: *„Takovej člověk [zastánkyně Natálka], když potom za váma přijde a řekne, stalo se tohle a tohle, tak to beru zase jinak, než když za mnou přijde někdo z těch hloupíků“* (UČO). Můžeme se pouze domnívat, jak „jinak“ by učitel situaci řešil případě „hloupíků“.

## 3. Povědomí o tom, kteří žáci a žákyně se zastávají viktimizovaných spolužáků a pomáhají druhým

Povědomí učitelů o tom, kdo se ve třídách zastává a pomáhá druhým, souvisí s ochotou zajímat se o kolektiv třídy a také se skladbou třídy. Některé výpovědi naznačují, že **učitelé vnímají jako zastánce spíše extravertní žáky a žákyně. Mají problém zachytit projevy zastávání mezi introverty vzhledem k jejich méně nápadným projevům i podceňování významu takového chování u žáků:** *„Nevím, nedokážu jakoby ty hodný holčičky odhadnout, protože mi přijdou takový neslaný,*



*nemastný. Jsou takový lhostejný, moc pomáhat nebudou...Děti jsou takový uzavřený, že do žádného konfliktu nepůjdou“ (UČT). Ve skutečnosti žáci v této třídě nominovali do role zastánce 3 žáky a 8 žákyň (z celkového počtu 25 žáků a žákyň ve třídě). Učitelka popisuje tyto žáky jako introvertní, hodně uzavřené, že „by se báli konfliktu“ (UČT). Jiná učitelka **neidentifikovala „jemné formy zastávání“ u jedné dívky percipované spolužáky jako zastánkyň:** „Tereza tu holku neosočuje nebo neokřikuje, ale nezastane se jí. Jako aby veřejně řekla, tak už jí dejte pokoj“ (UČHa). V některých případech je naopak identifikace prosociálních žáků učiteli snadná: „Petra, Pavla, Tonda, Adéla to jsou takový prostě ty nej fajn děti ze třídy. Adélu s Petrou, ty jsem vždycky vyzdvihla, jako že pomáhaj“ (UČK)<sup>37</sup>.*

**Problémem u některých učitelů může být identifikace chlapců zastánců v jejich třídách.** Kvůli specifickým způsobům zastávání „**nejsou pro učitele vidět**“, nebo nejsou třídou vnímáni stejně jako učiteli. V našem výzkumu učitelka označila dva chlapce jako zastánce ve třídě, jeden z nich ale spolužáky jako zastánce percipován není: „*Třeba ten Michal a Jakub, mezi nima nevidím moc rozdíl. Jsou stejní. To jsou takový typy, který, když nemá někdo úkol nebo když třeba nebyl někdo ve škole, tak jim půjčí sešity*“ (UČMB)<sup>38</sup>. **V některých případech je zastávání dle učitelů vázané na spolupráci žáků ve třídě,** která někdy vede k příklonu třídy na stranu zastánců: „*Když začnou ty tři (Lenka, Jana, Petra), třída se k nim většinou přidá. Ony se spíš zastanou v určité skupině*“ (UČAU).

#### **4. Povědomí o tom, jakým způsobem tito žáci a žákyně pomáhají spolužákům (strategie pomoci)**

Mezi nejčastějšími způsoby pomoci a zastávání se druhých se podle výpovědí učitelů u žáků šestých tříd objevuje **informování učitele o incidentech**. Téměř všichni učitelé v našem výzkumu (10 z 12 respondentů) potvrzují, že se na ně žáci a žákyně často obracují s konfliktními situacemi ve třídě: „*Klidně dojde za mnou a řekne, že se jí zdá, že se něco děje. Přijde slušně a řekne: Je to tak a tak, on by Vám to ten kluk sám neřekl*“ (UČV) nebo: „*Oni ti kluci přijdou a řeknou „paní učitelko, bylo to takhle a takhle“*“. Prostě

<sup>37</sup> Bohužel ne všechny děti z výčtu paní učitelky byly ostatními spolužáky percipovány jako zastánci.

<sup>38</sup> Michal byl spolužáky nominován do role zastánce, Jakub ne.

*chci vědět o všem“ (UčMB). V jednom případě si učitelka všimla dlouhodobé přímé pomoci žáka nebo žákyně: „Dá na něj ruku a řekne, Štěpáne, uklidni se. Máš si otevřít sešit, otevři ho“ (UčV). Tímto jednání také samozřejmě žákyně pomáhá třídní učitelce lépe zvládat situace ve třídě.*

Díky temperamentu žáků je identifikace způsobů zastávání u některých zastánců jednoduchá: *„Petra ta nemá problém, ta půjde fyzicky i slovně proti každému. Jana s Ivou ty řeknou, že se bojí, ale přesto do toho jdou“ (UčAU).*

Jak již bylo uvedeno výše, **některým učitelům se mnohem snadněji vybavují situace pomáhání žáků spojené s výukou, než zastáváním se žáků v konfliktních situacích.** Vnímají žáka komplexně „jako pomáhajícího“. To může být dáno tím, že **učitelé zpravidla nejsou u incidentů šikany, a tak nemohou být ani u procesu zastávání.** Pouze jsou do věci případně vtaženi až ex post, když se na ně někdo ze třídy obrátí: *„To je takovej typ, když nemá někdo domácí úkol nebo třeba nebyl někdo ve škole, tak jim půjčí sešity. Sám přijde a dá jim to. On taky přijde za mnou a řekne mi „paní učitelko, bylo to takhle a takhle“, jo“ (UčMB).*

## **5. Reflexe charakterových rysů zastánců učitelů**

Vnímání charakterových rysů u zastánců navazuje na předcházející téma. Způsob, jakým se zastánci postaví na stranu šikanovaného (nebo třeba jen někoho, kdo potřebuje pomoci se školními povinnostmi), je různý. **Důležité pro způsob pomoci a zastávání jsou také vlastnosti těchto žáků a žákyně, které jsou učiteli popisovány jako prosociální:** *„Je hrozně milá, vstřícná. Opravdu nesnese, když se někomu děje něco špatného“ (UčV) nebo „výrazná osobnost, asertivní, milá, příjemná, slušná, má samé jedničky. Je to takový uvolňovač napětí“ (UčO) nebo „Lenka je organizátorka, pomůže s čímkoli. Jana pomůže s takovými věcmi, které nesouvisí s učením, protože je prospěchově průměr<sup>39</sup>. Petra se snaží pomoci s učením, i když je taky průměr. Nevybírají si, komu pomůžou, pomáhají všem“ (UčAU).* Učitelé mluvili převážně jen o děvčatech. U jednoho chlapce zastánce učitelka mluvila o jeho vlivu ve třídě, který je

---

<sup>39</sup> Dle učitelky *„používá strategie pomoci, na které má“ (UčAU).*

pravděpodobně důsledkem chlapcových charakterových rysů: „*Michal je takovej více kamarádskej, sympatickej, cílevědomej, ostatní na něj dají*“ (UčMB).

## **6. Učiteli vnímaný vliv rodiny na prosociální chování zastánců**

**Jedna učitelka hovořila o neznalosti rodin svých žáků:** „*Když já ty rodiny neznám. Dneska o nich nemůžu nic zjišťovat*“ (UčKy). **Většina učitelů však má určité povědomí o rodinách žáků ve svých třídách.** Někdy učitelé usuzují na pozitivní vliv rodiny díky zkušenosti se starším sourozencem zastánce, kterého také měli možnost učit nebo jej znají ze školy: „*Michal tady má ještě sestru Nikolu. Michal, když třeba trošku zlobí, tak ho Nikola usměrní*“ (UčV). **Někteří učitelé hovoří o důležitosti „úplných“ rodin a jejich významu na chování žáků ve škole:** „*Tak samozřejmě ta rodina je základ a tyhle děti [zastánci] jsou všichni z úplných rodin, pokud dobře koukám. Tady je to hrozně vidět v tejdle třídě. Určitě je to prostě z rodiny, jak jsou vychovaní a ví, jak se co má*“ (UčK). **Pro některé učitele není „neúplnost“ rodin problémem, jde podle nich spíš o kvalitu rodinné výchovy:** „*Myslím, že to je v tý rodině. Je doma jakoby přátelsky vedená, i když je z neúplné rodiny. Maminka má takovýto otevřený srdce. Rodiče ve třídě spolu dost kamarádi*“ (UčT). Někteří učitelé mluví o **výrazném vlivu především matek na děti:** „*Maminka je šikovná. Maminka je ambiciozní, je v radě školy. Ona si třeba na radě stoupne před třídu. Dokonce měla konflikt s panem ředitelem, nebojí se ozvat. Výrazná osobnost*“ (UčO). Nebo třeba: „*Myslím, že je to hodně v rodině. Je prostě zvyklej z rodiny, je k tomu vedenej. Maminka je taková fajn*“ (UčV).

**Význam stabilního prostředí pro rozvoj prosociálního chování žáků a žákyň** popisuje jedna učitelka takto: „*No tak, jednak si myslím, že to musí mít částečně v sobě a určitě je to i velká záležitost té rodiny, protože jsou od malička ve stabilním prostředí bez jakýchkoliv velkých výkyvů a jsou vedený ke slušnosti, k takovým těm normálním věcem, které bohužel ale velmi často nefungují u ostatních tříd nebo u ostatních dětí. Je to poznat na chování těch dětí, na stabilitě těch dětí, na tom, když se podíváte do žákovské knížky nebo jak vypadají sešity, jak vypadají učebnice*“ (UčAU).

## **11. Diskuze**

### **11.1 Diskuze nad kvantitativní částí výzkumu**

Diskuze věnovaná kvantitativnímu výzkumu nabízí srovnání výsledků výzkumu realizované v dizertační práci s jinými zahraničními i českými výzkumy. Většina zahraničních výzkumů prevalence šikany vychází z metody sebeposouzení respondentů, nejčastěji z některé z verzí Olweusova dotazníku měření výskytu šikany (*Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1986*). Také výsledky výzkumu vnímané sociální opory u žáků od spolužáků, rodičů a třídních učitelů lze porovnat s mnoha zahraničními výzkumy (např. Malecki, Demaray, 2002; Espalage et al., 2004; Carpenter, S., J., 2013).

#### **11.1.1 Prevalence šikany měřená metodou písemného sebeposouzení**

Výzkum, který je součástí dizertační práce, byl realizován na vzorku 512 respondentů žáků a žákyň šestých tříd základních škol. Limitující je jistě to, že se v našem výzkumu nejedná o reprezentativní výběr, nýbrž o výběr příležitostný, který vycházel z možností výzkumníků.

#### **Šikanovaní žáci (victims)**

Na základě sebeposuzovacího Olweusova dotazníku měření výskytu šikany (*Olweus Bully/Victim Questionnaire, 1986*) jsme zjistili, že podíl **šikanovaných žáků a žákyň je 9,4 %**, což je hluboko pod úrovní výskytu šikany prezentovaného některými českými médii. Toto procento šikanovaných žáků v našem výzkumu vesměs koresponduje s celosvětovým průměrem „promořenosti“ šikanou ve školách. Jeden z předních šikanologů Smith v metaanalýze výsledků mezinárodních evropských screeningů hovoří o 13 % šikanovaných dětí jako o evropském průměru (Smith, 2013). V italském výzkumu došly badatelky Menesini a Camodeca (2008) ve svém vzorku respondentů k podílu 15,7 % šikanovaných žáků na základě metody sebeposouzení. Craigová a Harel (2004, s. 133) porovnávají v rozsáhlé mezinárodní studii WHO v rámci jednotlivých

evropských států vedle jiných sociálně zdravotních ukazatelů také úroveň šikany. Dle této studie odpovídala v roce 2004 v ČR prevalence u jedenáctiletých žáků, **kterí byli šikanováni dvakrát či třikrát v posledních několika měsících, hodnotě 6 %**. V rámci ostatních monitorovaných evropských států se u nás jednalo o jeden z nejnižších počtů prevalencí šikanovaných žáků. „Podle výzkumu, který realizovali Havlínová a Kolář (2001), bylo v českých školách v tomto roce šikanováno 41 % žáků. Rozpornost těchto výsledků výzkumů realizovaných přibližně ve stejném období souvisí pravděpodobně s rozdílnou metodologií. Craigová a Harel se ve výzkumu ptali na četnost ubližování v průběhu posledních dvou měsíců, u Havlínové a Koláře směřoval dotaz na zkušenost s ubližováním během předchozího školního roku“ (Janošová, 2016, kap. 2, s. 37).

### **Šikanující žáci (bullies)**

**Podíl šikanujících žáků** v kvantitativním výzkumu dizertační práce je naopak i vzhledem k metodě sebeposouzení výrazně nižší (**5,4 %**), než jakou by pravděpodobně ukázala analýza vycházející z vrstevnických nominací do jednotlivých rolí v šikaně. Výsledky například korespondují se zahraničními výzkumy na dětech z USA, kdy američtí badatelé zjistili, že podíl šikanujících žáků je 5,84 % (Crapanzano et al., 2011). V mezinárodní studii Světové zdravotnické organizace (WHO) se hovoří dokonce pouze o 2 % žáků v České republice, kteří šikanovali dva až třikrát za měsíc ( HBSC - Craig, Harel, 2004). Olweus (2010) uvádí, že u norské populace dětí 4. až 7. tříd je tento výskyt asi 3 % dívek a 8 % chlapců (kteří šikanovali dva až třikrát za měsíc).

### **Zastánci v šikaně (defenders)**

Výzkum také zjistil, že v našem souboru se **31,6 % oslovených žáků považuje za zastánce**. Neznamená to ale, že se jedná o počet žáků a žákyň, kteří se **skutečně zastávají druhých**. Vysoké číslo souvisí pravděpodobně i se sociální desirabilitou. Pro většinu žáků je žádoucí být dospělými vnímaný pozitivně (např. jako zastánce viktimizovaných - Janošová, 2016). Pravděpodobně se mezi těmito „zastánci“ objevují také žáci a žákyň, které by nikdo z vrstevníků do této role nezařadil. Nelze však na

druhou stranu vyloučit ani možnost, že někteří skuteční zastánci, kteří zde tento údaj o sobě uvedli, se zastávají percepčně natolik nenápadným způsobem, že nezískají dostatečný počet nominací do role zastánců od svých spolužáků.

### **11.1.2 Výsledky vycházející z vrstevnických nominací**

Vedle sebeposuzovacího dotazníku výskytu šikany byl v dizertační práci použit také dotazník vrstevnických nominací *Guess Who*. Záměrem využití dotazníku byla snaha o eliminaci desirability, která může být se sebeposuzovacími dotazníky tohoto typu spjata. Jsme si vědomi, že pokud by došlo k realizaci tohoto výzkumu v nějakém specifickém vrstevnickém prostředí, pravděpodobně by se lišily počty šikanujících, šikanovaných i zastánců a do těchto rolí by se dostávali i žáci s menším počtem nominací. Pozitivním zjištěním je, že podobný výzkum, realizovaný o tři roky později na žácích sedmých ročníků z pražských škol, přinesl podobné výsledky jako náš výzkum (Janošová, Kollerová, v tisku).

Na základě výpočtu skóru z normalizovaných dat získaných z analýzy vrstevnických nominací (*dotazník Guess Who*) došlo k redukci původního souboru 512 respondentů. Byli vyřazeni respondenti, u kterých byla nominace do jednotlivých sledovaných rolí (šikanující, šikanovaný, zastánce a neúčastníci se) nejednoznačná, včetně žáků v tzv. „dvojrolích“. Tímto způsobem došlo k redukci původního souboru na 406 respondentů. Naše analýza vycházející z vrstevnických nominací realizovaná na redukovaném vzorku 406 respondentů identifikovala 19,4 % šikanujících. Do role šikanovaných žáků a žákyň bylo nominováno 11,8 % dětí. Do role zastánce bylo v redukovaném souboru nominováno 26,8 % žáků a žákyň. Podíl chlapců a děvčat v roli zastánce ukazuje na výraznější zastoupení děvčat v roli zastánce (71,6 %) oproti chlapcům (28,4 %).

Diferenciace mezi děvčaty a chlapci v této roli koresponduje se zahraničními výzkumy (např. Salmivalli, 1996; Warden, Mackinnon, 2003). Vyšší podíl chlapců mezi šikanujícími může v rámci genderového stereotypu souviset s vnímanými mužskými vlastnostmi, kterými jsou nadřazenost, síla, schopnost a ochota bít se. Mnozí chlapci je zároveň vnímají jako vlastnosti žádoucí k získání uznání a popularity v třídním kolektivu (Philipsová, in Zábrodská, 2016). Ve výzkumu badatelek Camodeci a Goossense (2005)

šikanující popisovali šikanu jako způsob, který jim umožňuje „být normálním mužem“, zatímco neochota projevovat agresi by je podle badatelek stavěla do role outsiderů, a potažmo vhodných cílů pro šikanu. U děvčat se spíše očekává pečovatelské chování. Roli zde však může hrát i fakt, že ve věku 11 – 13 let jsou dívky sociálně i komunikačně vyspělejší než chlapci (Camodeca, Goossens, 2005) a také skutečnost, že děvčata a chlapci si pod pojmem „šikana“ nepředstavují zcela totéž (Madsen, 1997, in Janošová a kol., 2016).

### **11.1.3 Hypotézy - výsledky**

**H1. Existuje signifikantní vztah mezi chováním v šikaně a vnímanými oporami z hlediska jejich jednotlivých zdrojů.**

Při testování hypotézy H1 jsme došli k závěru, že **hypotézu můžeme potvrdit**. Potvrzení této hypotézy je podloženo výsledky multivariační analýzy variance (MANOVA), která dokládá, že **byl na 99 % hladině významnosti (*Bonfferoni post-hoc*) nalezen signifikantní efekt mezi rolmi v šikaně a celkovou vnímanou sociální oporou** (Pillai's Trace=0,171;F(9,406)=8,006;p<0,001). Příslušnost do rolí v šikaně potom vysvětluje přibližně 6 % variance sledované sociální opory ( $\eta^2=0,57$ ; p<0,001).

**H2. Existuje signifikantní vztah mezi percipovanou oporou mezi žáky a žákyněmi v rolích v šikaně a pohlavím.**

**Hypotézu č. 2 můžeme zamítnout**. V rámci této analýzy **nebyl prokázán signifikantní efekt pohlaví z hlediska percipované sociální opory** (Pillai's Trace=0,016;F(3,406)=2,095;p=0,100). Kontrolována byla také **interakce těchto dvou nezávisle proměnných (role v šikaně a pohlaví), která se taktéž ukázala jako statisticky nevýznamná** (Pillai's Trace=0,015; F(9,406)=0,686; p=0,722).

**H3a. Zastánci obětí šikany budou – ve srovnání s ostatními popisovanými rolemi – uvádět větší sociální oporu ze strany spolužáků.**

**Hypotéza č. 3a byla potvrzena.** Z výsledků univariační analýzy variance (ANOVA) vyplývá, že intenzita vnímané opory od spolužáků se statisticky významně liší u žáků nominovaných do různých rolí v šikaně ( $F(3;406)=20,542;p<0,001$ ). Následné post hoc testy (*Bonfferoni*) ukázaly významný rozdíl ve vnímané opoře u zastánců od spolužáků ( $p<0,001$ ) oproti všem ostatním sledovaným a popisovaným rolím. Zastánci tedy vnímají signifikantně více opory od spolužáků než šikanovaní, šikanující i nezapojení žáci.

**H3b. Zastánci obětí šikany budou – ve srovnání s ostatními popisovanými rolemi – uvádět větší sociální oporu ze strany rodičů.**

**Hypotéza č.3b byla potvrzena.** Výsledky univariační analýzy variance (ANOVA) poukazují na to, že **byl zjištěn efekt příslušnosti k jednotlivým rolím v šikaně z hlediska vnímané rodičovské opory** ( $F(3,406)=4,310;p<0,01$ ). Oproti jiným poskytovatelům opory, sledovaným ve výzkumu této dizertační práce, byly zjištěny signifikantní rozdíly ve vnímané rodičovské opoře pouze mezi zastánci a šikanujícími ( $p<0,01$ ). **Zastánci v šikaně tedy vnímají vyšší míru opory od rodičů, než jakou uvádějí šikanující.** Žádné další signifikantní rozdíly vnímané opory od rodičů ve vztahu k rolím v šikaně nebyly zjištěny.

**H3c. Zastánci obětí šikany budou – ve srovnání s ostatními popisovanými rolemi – uvádět větší sociální oporu ze strany učitelů.**

**Hypotéza č.3c byla potvrzena.** Univariační analýza variance (ANOVA) sledovala rozdíly ve vnímané opoře od učitelů u žáků v jednotlivých rolích v šikaně. Opět byl nalezen signifikantní vztah mezi těmito proměnnými ( $F(3;406)=8,241;p<0,001$ ). Vysoce signifikantní ( $p<0,001$ ) byl rozdíl ve vnímání učitelské opory mezi **zastánci a šikanujícími.**



Nalezeny byly také statisticky významné rozdíly ( $p < 0,01$ ) ve vnímané opoře od učitelů mezi rolemi **zastánce** a **šikanovaný**. Důležitý nález je také statisticky významný rozdíl ve vnímané opoře mezi **nezapojenými** a **šikanovanými**. **Nezapojení** uvádějí výrazně více opory od učitelů než šikanovaní ( $p < 0,05$ ).

Průměr vnímané opory u šikanovaných ( $M=48,2;SD=14,9$ ) není tak nízký jako u šikanujících ( $M=47,9;SD=13,4$ ), nicméně je zarážející téměř totožná opora od učitelů u šikanujících a šikanovaných.

Můžeme tedy říci, že v našem výzkumu byl zachycen signifikantní vztah mezi chováním v šikaně a vnímanými oporami u všech popisovaných rolí (šikanující, šikanovaný, zastánce, nezapojený). **Žáci v jednotlivých popisovaných rolích percipují sociální oporu od jejich poskytovatelů v různé intenzitě.** Pokud bychom tedy porovnali vnímanou sociální oporu u respondentů výzkumu v jednotlivých rolích v šikaně, je zřetelná vyšší sociální opora zastánců od všech poskytovatelů (viz graf č.1, s. 80).

V zahraničních studiích se výzkumy sledující vnímání sociální opory ve vztahu k zastáncům v šikaně často příliš neobjevují. Studie, které popisují sociální oporu, se zaměřují na poskytovanou oporu od různých zdrojů převážně u šikanujících a šikanovaných. Sociální oporu ve vztahu k šikanujícím, šikanovaným a tzv. šikanujícím obětem (*bully/victim*) zkoumaly Holtová a Espelage (2003). Badatelky se věnovaly výzkumu percipované sociální opory od rodičů a vrstevníků na děti a mladistvé. Dále také zkoumaly genderové rozdíly ve vnímání sociální opory. Jiné výzkumnice Davidsonová a Demaray (2007) zjistily, že sociální opora může mít obranný efekt (*buffering*) proti zvnitřnění distressu (*internalizing distress*) způsobeného viktimizací. Kedricková se spolupracovníky (2012) zkoumala významnost vnímané opory od přátel. Zjistila, že vnímaná opora přátel může sloužit nejen k eliminaci šikany, ale také k podpoře šikanovaného.

Ve výzkumu použitého v dizertační práci se nepotvrdily signifikantní mezipohlavní rozdíly v souvislosti s odlišnou mírou sociální opory. Signifikantní rozdíly mezi pohlavími a sociální oporou v souvislosti se šikanou se nepotvrdili ani v zahraničních studiích (např. Holt, Espelage, 2003). Existují ale studie, které bez souvislosti se

šikanou hovoří o vyšší vnímané opoře přátel u děvčat než je tomu u chlapců (např. Helsen et al., 2000; Malecki, Demaray, 2002).

Dále bylo zjištěno, že **také šikanující vnímají oproti šikanovaným více opory od svých spolužáků**. Může to znamenat, že vyšší podíl vnímané opory spolužáků u šikanujících se stane výrazným problémem i v tom, jak spolužáci vnímají šikanu ve třídě. Šikana ve třídě potom může být ze strany spolužáků doprovázena výrokem: „*Nezkoušela jsem to zastavit, protože podle mě tady nebylo něco jako úplná šikana*“ (žákyně 6. třída)<sup>41</sup>. Dochází k tomu převážně v kolektivech, kde je prosociální chování spíše hodnoceno jako projev slabosti a není ze strany spolužáků přijímáno a oceňováno. Prosociálně jednající žák nebo žákyně v takovém kolektivu nejenže nemusí být u spolužáků oblíbený, ale může být spolužáky odmítán (Warden, Mackinnon, 2003). Dochází zde častěji k bagatelizaci šikany a jiných agresivních projevů.

Co se týče vnímání opory od spolužáků, je logické, že v našem výzkumu **nejméně opory percipují šikanovaní**. Pravděpodobně by se nestali oběťmi, pokud by vnímali vyšší oporu od spolužáků. Tyto závěry jsou opět v souladu se zahraničními výzkumy, které také hovoří o nízké percipované opoře u šikanovaných (např. Holt, Espalage, 2007).

**Na základě výsledků kvantitativního výzkumu se můžeme domnívat, že zastánci ve třídách dostávají od svých spolužáků více opory než ostatní.** To, že zastánci dostávají více opory než žáci v jiných rolích v šikaně, podporují také zahraniční výzkumy (Caravita, Di Blasio, Salmivalli, 2009; Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011).

Z logiky věci také vyplývá, že žáci, kteří se zapojují do šikany jako šikanující, získávají nejméně opory od učitelů oproti jiným žákům. Opora učitelů (především emociální) je ale stejně důležitá pro všechny žáky, bez ohledu na to, jestli se jedná o šikanující, šikanované nebo zastánce (Merritt, Wanless, 2012).

Bokhorstová se spolupracovníky zjistila na základě výzkumu realizovaném v Nizozemí, že také pohlaví učitele má vliv na vnímanou oporu u žáků a žákyň. Tito badatelé se domnívají, že pohlaví učitele určuje rozdíl mezi vnímáním opory mezi

---

<sup>41</sup> Původní Olweusův dotazník měření výskytu šikany (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*, 1986), který byl součástí výzkumné baterie testů, jsme doplnili pro účely našeho výzkumu o dvě položky: (1) zda se dotazovaní snažili zastavit šikanu a (2) jakým způsobem ji zkoušeli zastavit.

chlapci a dívkami. Chlapci vnímají větší podporu od učitelů mužů než od žen učitelek a dívky vnímají více opory zase od žen učitelek (Bokhorst et al., 2009). Podobně jako u nás jsou i v Nizozemí většinou učiteli v primárním a sekundárním školství ženy (téměř 80 % v roce 2004).

Na rozdíl od jiných poskytovatelů opory sledovaných ve výzkumu této dizertační práce (spolužáci, učitelé), byly zjištěny signifikantní rozdíly ve vnímané rodičovské opoře pouze mezi zastánci a šikanujícími ( $p < 0,01$ ). **Zastánci v šikaně vnímají vyšší míru opory od rodičů než šikanující.** Žádné další signifikantní rozdíly vnímané opory od rodičů ve vztahu k rolím v šikaně nebyly zjištěny. To znamená, že šikanující jsou na tom z hlediska vnímané podpory od rodičů nejhůře, i když ne signifikantně hůř než šikanovaní.

Pierce a Sarason (1996) zjistili, že jedinci, kteří vnímají výraznou oporu od rodičů, jsou ochotnější poskytovat svou podporu zase jiným. Ti, kteří se domnívají, že mohou být oporou pro jiné, také u sebe vnímají více pozitivních a méně negativních vlastností.

## **11.2 Diskuze nad kvalitativní částí výzkumu**

### **11.2.1 Výzkumné otázky - výsledky**

Díky výzkumu, v němž byly kombinovány kvalitativní a kvantitativní metody, je možné vytvořit poměrně komplexní obraz osobnostních charakteristik a behaviorálních projevů žáků zastánců z pohledu učitelů, rodičů a samotných zastánců. Jde o žáky, kteří se nějakým způsobem zastávají druhých v agresivních situacích ve třídách, nebo jim jiným způsobem pomáhají.

#### **Výzkumné otázky – zastánci**

1. Jak zastánci vnímají své třídy?
2. Co vedlo zastánce k uvědomění, že je pro ně situace v jejich třídě neúnosná a rozhodli se „do ní vstoupit“?
3. Jakým způsobem se zastánci snaží agresivní chování ve třídě eliminovat?
4. Jak zastánci vnímají podporu spolužáků?

## 1. Jak zastánci vnímají své třídy?

Analýza témat, která se objevují v rozhovorech se zastánci, rodiči i učiteli, ukázala zájem zastánců o dění v jejich třídě. Zastánci vědomě reflektují vzniklé konfliktní situace ve třídě a často k nim zaujímají i proaktivní postoje, které vedou ke zlepšení situace. 4 z 5 dotázaných zastánců **hovoří o svém dobrém vztahu ke třídě**: „*Je docela sranda. Nikam jinam nechci. Třída mi vyhovuje*“ (Ondřej). Třídu mají rádi a cítí se v ní dobře.

**Oceňují vztahy mezi spolužáky**: „*Líbí se mi, že se všichni baví se všema, můžeme si věřit, ale taky jsou ve třídě skupinky*“ (Michala). Jedna zastánkyně líčila vztahy ve třídě spíše negativněji a vymezovala se proti některým žákům: „*Je to blbě rozdělený - ty blbý jsou na vrcholu třídy, jsou oblíbený a ty chytrý jsou nejniž a ostatní se jim smějou a dělají si z nich srandu*“ (Lenka). Také jeden zastánce vnímal v souvislosti se školními povinnostmi některé spolužáky jako problematické: „*Některý kluci se snaží co nejlíc zlobit. Je jim jedno, co maj za známky. Ostatní na to doplácí, protože nám pak učitelka dává za trest písemky*“ (Ondřej). **Apel** tří respondentů zastánců „**na pěkné chování**“ směrem k agresivním spolužákům může být vyvolán přesvědčením, že agresivní spolužáci změni své jednání vůči šikanovanému (nechají toho, „nebudou blbý“), protože se to „prostě nedělá“: „*Nechápu, proč jsou na ni takový hnusný, ona jim nic neudělala a oni jsou na ni takhle hnusný, že se jí posmívaj, nadávaj jí a tak. Tak se jich ptám, jako co jim udělala? Ona jim Kamila nic neudělala*“ (Daniela). Dvě zastánkyně pak hovoří o obtížné změně chování u agresivních spolužáků: „*Nic nepomůže, sami si to musí uvědomit. Mají problémy a je jim to jedno*“ (Lenka).

Mohou také vnímat **vliv třídního učitele na pozitivní klima ve třídě**: „*Když byla později učitelka nemocná, tak tu byl ten bordel největší. Neměl na nás kdo dohlížet. Chodili jsme do ředitelny, dostávali důtky, dvojky z chování a pak to řešila i výchovná komise. Učitelka nám pak promluvila do srdce a bylo to zase dobrý*“ (Petra).

## **2. Co vedlo zastánce k uvědomění, že je pro ně situace v jejich třídě neúnosná a rozhodli se „do ní vstoupit“?**

U všech zastánců se v rozhovorech objevilo, že uvažují o tom, „jak pomoci“ spolužákům, které někdo šikanuje. Přemýšlení o pomoci a promýšlení způsobů zásahu je tedy procesem a předchází samotnému jednání. Zastánci se tedy předem zabývají incidenty šikany a přemýšlí o nich. Je možné, že v situacích, které by vyhodnotili jako rizikovější nebo naopak „ne tak závažné“, by do situace nevstoupili a nezasáhli.

Je také pravděpodobné, že žáci a žákyně šestých tříd nejsou schopni introspektivně zachytit a formulovat „situační moment zlomu“, který je vedl k jednání v šikaně. Na položenou otázku na moment zlomu nedokázali většinou odpovědět. Pravděpodobně je tato část rozhodovacího procesu u mnohých žáků tohoto věku z velké části implicitní, nevědomá.

V jednom případě se v rozhovorech objevilo, že **zastávání souviselo s náhodným setkáním s viktimizací spolužáka**, které bylo provázeno spontánní obrannou reakcí. I když toto rozhodnutí může zastáncům přinést určité ohrožení ze strany šikanujících, přesto (možná bez rozmyslu, a v bezprostřední impulzivitě) zasáhnou: „Málem jsme se všichni poprali“ (Petra).

**U dalších čtyř zastánců se pravděpodobně jednalo o proces**, v kterém se zastánci zabývali incidenty šikany a přemýšleli o nich. V určitém okamžiku („prožitkový moment zlomu“), ale pro ně situace spojené s viktimizací spolužáka přestaly být únosné a vstoupili do nich: „Už se na to nemůžu dívat, musím něco udělat“ (Michala).

## **3. Jakým způsobem se zastánci snaží agresivní chování ve třídě eliminovat?**

Všech 5 dotázaných zastánců uvedlo, že se snažilo šikanu eliminovat **verbálně** (okřikují šikanující, domlouvají jim, ať toho nechají, apod.). Dvě respondentky na šikanující reagovaly nejen verbálně, ale také fyzicky (např. *odtrhnou žáky, kteří se perou; dají agresorům facku*, apod.). Tři z pěti respondentů paralelně k těmto reakcím informují o situaci třídního učitele. Dvě respondentky zmínily, že se na třídního učitele obrací, pokud je jejich intervence neúspěšná.

#### **4. Jak zastánci vnímají podporu spolužáků?**

Efektivita zásahů je u čtyř respondentů velmi podpořena koalici prosociálních žáků a žákyň: „*Já se nebojím, když mám za sebou holky, že tomu klukovi, co ho mlátili, pomůžu, že si všichni pomůžeme navzájem*“ (Petra). **Důležitá pro rozhodnutí zasáhnout** je podpora zastánců vlivnými prosociálními spolužáky: „*Mám oporu ve Viky, Aničce a Janě. Ony někdy samy nechtějí pomáhat. Pak se to [šikanu] ale společně povede zastavit dobře*“ (Petra). Pomoc vrstevníků hodnotí jako významnou 4 zastánci (jedna dívka o podpoře spolužáků nemluvila).

#### **Výzkumné otázky - rodiče zastánců:**

1. Zda mají povědomí o chování jejich dítěte ve škole.
2. Zaměřujeme se na to, zda si rodiče uvědomují, že jejich dítě pomáhá druhým.
  - 2a. Vědí rodiče, jakým způsobem jejich dítě pomáhá druhým?
3. Ptali jsme se, zda se rodiče snaží dětem vštěpovat nějaké morální zásady, které by mohly mít souvislost s prosociálním jednáním jejich dítěte.

#### **1. Zda mají povědomí o chování jejich dítěte ve škole.**

Především rodiče děvčat zastánkyň (7 rodičů dívek a 1 rodič chlapce) hovořili o časté komunikaci se svými dětmi o situacích, které ve škole probíhají: „*O škole si povídáme každý den. Teď už je to horší s téma informacema. Asi jak je v té pubertě, začíná být taková uzavřenější, už nechce být taková komunikativní, což mě mrzí*“ (Rnat). Vedle častých rozhovorů rodičů o aktuálním dění ve třídách je **některými rodiči (1 rodič dívky a 2 rodiče chlapců) téma školy redukováno pouze na školní prospěch s minimální znalostí školního prostředí**: „*Školu spolu moc nerozebíráme, protože je ve škole v pohodě*“ (Rter) nebo „*O škole skoro nemluví, neptám se ho, když není problém. Když se ve škole něco stane, tak nám to neřekne.*“ (Rdav). „*Málokdy se rozovídá sám o něčem ve škole*“ (Rkar). V našem vzorku respondentů se převážně jedná o rodiče zastávajících chlapců (Rdav, Rkar).

Většina oslovených rodičů má alespoň rámcově povědomí o dění ve třídách jejich dětí – zastánců. Znají učitele svých dětí a často také problematické žáky a žákyně ve třídách.

## 2. Zaměřujeme se na to, zda si rodiče uvědomují, že jejich dítě pomáhá druhým.

V rozhovorech rodičů se objevuje jistá diferenciací v odpovědích, pokud jsou zastánci chlapci a pokud dívky. **Rodiče dívek hovoří o tom, že si jsou vědomi pomoci, kterou jejich dcery poskytují druhým** (osm rodičů - všichni rodiče děvčat): „*Jo, ona je pečující určitě. V nemocnici třeba sem si všiml, že jí česá, babičku, což doma prostě jakoby nevidím, ale tady prostě že jí chce dát něco navíc, Kája je prostě taková*“ (Rk).

U rodičů chlapců není tato percepce chování jejich dětí tak jednoznačná. **Rodiče chlapců v našem výzkumu (dva ze tří rodičů chlapců) byli překvapeni, že jejich děti byly spolužáky nominovány do role zastánců:** „*To jsem překvapená. Málokdy se rozpovídá sám o něčem ve škole*“ (Rkar). Rodiče chlapců hovoří o tom, že by to do nich neřekli, že jsou chlapci takoví tišší, že si věci nechávají pro sebe: „*O škole skoro nemluví, neptám se ho, když není problém. Když se ve škole něco stane, tak nám to řekne*“ (Rdav).

### 2a. Vědí rodiče, jakým způsobem jejich dítě pomáhá druhým?

Tato výzkumná otázka poukazuje na povědomí rodičů o prosociálním chování jejich dětí. Rodiče dívek zastánkyň (8 respondentů) jsou si vědomi, že **jejich dcery pomáhají v mnoha oblastech různým lidem** (např. prarodičům, novým žákům ve škole). Vzhledem k tomu, že dívky o škole mluví doma často, mají rodiče také určité povědomí o způsobech pomoci a zastávání se ve škole: „*Jedno děvče, které zná Natálka [zastánkyň] z první třídy, se chovalo hrozně. V páté třídě se změnilo, ale někteří spolužáci se k ní chovali pořád stejně. Natálka, říkala, že někdo proti ní pořád jde, ale ona se změnila, takže se začala [Natálka] hádat se spolužákama, že jsou vůči ní nespravedliví, a přestala se s nimi i bavit*“.

Šest rodičů dívek nepovažuje chování svého dítěte za „*nic zvláštního, je to přece normální se takhle chovat*“ (Rlen). Také rodiče chlapců (3 respondenti) jsou si vědomi prosociálního chování svých dětí. **Chlapci se ale dle svých rodičů moc nesvěřují a tyto situace s rodiči často nerozebírají.** Pokud se jim svěří, rodiče hovoří o tom, že jejich synové volí spíše jemnější formy zastávání se druhých:

**Příklad části rozhovoru s matkou chlapce zastávce:**

**Viděla jste někdy nebo slyšela jste někdy o tom, že by se třeba postavil na stranu třeba právě těchto dětí?**

Rkar: „*No právě, že to mi vyprávěl. Občas takhle že tam třeba někomu někdo ubližoval a on že se ho zastal.*“

**„Jak se třeba zastává těch druhých?**

Rkar: „*Třeba tím, že se nikdo s ním nebaví nebo nekamarádí... a že se ho straní třeba a on řekne: „Já ne, já se s ním budu bavit a kamarádit úplně normálně jo.“*

**Nebojí se toho, že by třeba ztratil kamarády ve třídě?**

Rkar: „*To on řekne: „A to je mi jedno.“*

### **3. Ptali jsme se, zda se rodiče snaží dětem vštěpovat nějaké morální zásady, které by mohly mít souvislost s prosociálním jednáním jejich dítěte**

Podpora prosociálního chování dívek i chlapců v našem výzkumu ze strany rodičů probíhá podle jejich slov většinou bez zdůrazňování toho, že by šlo o nějaký zvláštní či z morálního hlediska superiorní způsob výchovy. Všech osm rodičů dívek a dva rodiče chlapců tento způsob výchovy označuje jako „běžnou výchovu“, „normální slušnost“. **Rodiče při popisu uplatňovaných výchovných pobídek však uvádějí spíše výroky, které odkazují ke konvenční slušnosti:** „*Je to takový to, jak se mají chovat všude, tak i ve škole. Já myslím, že to mají daný od malinka. Takový to pozdravit, nevyrušovat, nezahazovat papírky, to prostě byla taková běžná výchova*“ (Rlen). V tomto duchu také rodiče chlapců zmiňovali obecný apel na „slušné chování“ svých synů: „*Vždycky jsme ho nabádali k tomu, aby se k ostatním choval slušně. Že by si to vzal až tak k srdci, to jsme nekontrolovali*“.



**Vštěpování morálních zásad spojených s prosocialitou se objevilo pouze v jednom rozhovoru:** „Vždycky říkal, že mu nedělá problém, třeba i s takovýma dětma, který mají v tý třídě problém, se kamarádit. Třeba kterým se posmívaj, nebo na který jsou ostatní zlí, tak já jsem mu vždycky kladla na srdce, aby on se tak nechoval nikdy. Tak on říkal, že se teda jako snaží se jich zastat a vůbec mu nedělá problém se s nima kamarádit.“... „No protože jsem mu dycky říkala, aby si představil, jak by bylo jemu na jejich místě, aby nikomu nikdy nedělal, co by nechtěl, aby dělal někdo jemu“ (Rkar).

Z rozhovorů s rodiči je zřejmé, že zdůrazňování morálních zásad probíhalo u jejich dětí spíše v nižším věku. Rodiče také nezmiňují, že by explicitně vedli své dítě k aktivnímu jednání ve prospěch druhých.

Domnívám se, že jak u děvčat, tak také u chlapců v našem výzkumu by mohly být především vzory prosociálního chování jejich rodiče nebo jiné blízké osobní vzory z okolí dětí (ať již uvědomované či neuvědomované). Pouhá domluva, jak se má dítě chovat, by pravděpodobně bez těchto přímých vzorů nefungovala. Rodiče si však podle svých slov nejsou vědomi „nějakých mimořádných prosociálních vzorů“ v rodině, které by ovlivňovaly jejich děti. Pouze v žertu naznačujícím určitou skromnost podotýkají u otázky na osobní vzor prosociality u jejich dětí, že to jsou možná oni sami. Někteří rodiče udávají jako prosociální vzory pro své dítě prarodiče.

### **Výzkumné otázky - třídní učitelé zastánců:**

1. Jak učitelé dokážou vnímat vztahy mezi žáky ve své třídě?
2. Jak vnímají charakterové rysy a postavení zastánce mezi spolužáky ve třídě?
3. Jak vnímají vlivy rodiny na chování zastánců ve škole?

### **1. Jak učitelé dokážou vnímat vztahy mezi žáky ve své třídě?**

**Učitelé v našem výzkumu mají podle svých slov určité povědomí o své třídě a snaží se reflektovat vztahy mezi žáky:** „Já si osobně myslím, když se na to podívám, tak je to v podstatě taková klasicky stabilní třída, která nevybočuje v ničem“ (UČT). Samozřejmě, vzhledem k mnoha aspektům, které mohou tyto představy o třídách ovlivňovat, se vnímání vztahů mezi žáky u učitelů liší.

Citlivost učitele k identifikaci rizikových jevů ve třídě a především ke skrytým formám násilí přispívá k tomu, aby intervence proti šikaně byla úspěšná. Učitelé zpravidla vědí, u kterých žáků jsou projevy ve třídě spíše prosociální, a u kterých se spíše objevuje agresivní chování (uvedlo 8 respondentů učitelů). Nepřímé formy agrese ale někteří učitelé ve třídě identifikují obtížně. V některých případech učitelé také mylně označí některé žáky jako zastánce, ale z pohledu spolužáků takto vnímání nejsou (2 učitelé). Platí to i obráceně, kdy spolužáci nominují žáka do role zastánce v šikaně, ale pro učitele je tento žák nevýrazný a „*nikomu určitě nepomůže*“ (UčHa). Může to být tím, že **používá jemné formy zastávání, které nejsou pro učitele čitelné nebo o nich učitel neví (např. nemá možnost je vidět)**. Někteří žáci ve třídě je ale dokážou **identifikovat**: „*Třída jde vyloženě proti Anetě, ale ta Tereza ne jako, aby jí nějak osočovala nebo ji okřikovala nebo něco podobného vůbec ne. Ale nezastane se jí. Jo jako veřejně aby řekla, tak už jí dejte pokoj jo nebo něco takového, to ne to neudělá nebo neudělala*“ (UčHa). Učitelka ale z logiky věci nemůže vědět o všech incidentech, které se ve třídě odehrávají. U introvertních žáků a žákyň, vzhledem k jejich méně nápadným projevům, přehlížejí a podceňují učitelé jejich jednání ve prospěch druhých (Janošová, 2016, kap. 6).

Hrabal hovoří o tom, že učitelé, kteří se zajímají o své třídy, dokáží identifikovat správně asi 2/3 jevů ve třídě (Hrabal, 2002). O 1/3 jevů se pravděpodobně vůbec nedozví, proto nemají často ani povědomí o tom, jakým způsobem zastánci vstupují do incidentů.

Zajímavostí z hlediska genderových rozdílů je v rozhovorech s učiteli uvedený podíl chlapců na zastávání se nebo jiném druhu pomoci. Ve třídách učitelů, se kterými byl proveden rozhovor, bylo žáky nominováno do role zastánce celkově 15 chlapců. Učitelé (všichni respondenti) však v rozhovorech mluvili pouze o pěti (shoda s nominací žáků „jejich“ tříd však byla pouze u dvou žáků). Oproti tomu měli učitelé dobré povědomí o tom, která děvčata se zastávají nebo jiným způsobem pomáhají. Z celkového počtu 35 spolužáky nominovaných zastánkyň hovořili učitelé o většině z nich, minimálně v souvislosti s tím, že je informovali o nějakých incidentech ve škole.

Ochota postupně se seznamovat s vnitrotřídním klimatem třídy je mezi učiteli různá. Vedle očekávání naprosté kontroly své třídy u jedné dotazované učitelky: „... o třídě

*chci vědět všechno“ (UčMB) se objevily „alibistické“ výroky dvou učitelek, které spíše ukazují na neochotu: „To bych tady zase musela být asi furt. Já sem chodím čtyři hodiny tejdně. To zas člověk nevypozoruje úplně. Jako když vím, že je třeba něco potřeba, tak prostě oni jdou a udělaj a zařídí, ale to bych tady musela sedět pořád, abych věděla jakým způsobem“ (UčKu) nebo „Já jsem tam, abych jim něco předala. Na takovýto popovídání zbydou přestávky. A na to není čas“ (UčHu).*

## **2. Jak vnímají charakterové rysy a postavení zastánce mezi spolužáky ve třídě?**

Žáky a žákyně v roli zastánce hodnotí učitelé především z hlediska prosociality a sociability např. jako **vstřícné, pomáhající s učením, kamarádské, sympatické, ohromně pozitivní**. Z hlediska zastávání se v konfliktních situacích je vnímají jako **„uvolňovače napětí; nesnese, když se někomu děje něco špatného“** apod. Další charakterové rysy u zastánců z pohledu učitelů jsou už rozmanitější z hlediska temperamentu zastánců. Extravertnímu ladění odpovídají popisy: **milá, organizátorka, dominantní, optimistka**, někteří zastánci a zastánkyně se však naopak projevují introvertně: **citlivka, tichá, moc se neprojevuje**.

Postavení zastánce ve třídě (pokud jej učitelé dokážou identifikovat) patří podle učitelů mezi ty s vyšším či dokonce nejvyšším skupinovým statutem. V souvislosti se vztahy mezi spolužáky hovoří o zastáncích jako o jedincích, na které „ostatní spolužáci dají“ a kteří „mají dobré postavení ve třídě“.

## **3. Jak vnímají vlivy rodiny na chování zastánců ve škole?**

Jedna učitelka, se kterou jsme vedli rozhovor, dává v souvislosti se zastávajícími žáky důraz na „úplnost rodin“ (UČK). Jiný učitel klade důraz spíše na „přátelsky vedené rodiny“ bez ohledu na jejich „úplnost“ či „neúplnost“ (UČO). Asi nejlépe vystihuje pohled učitelů na rodiny zastánců úryvek z jednoho rozhovoru s třídní učitelkou: *„No tak, jednak si myslím, že **to musí mít ty děcka částečně v sobě a určitě je to i velká záležitost té rodiny, protože jsou od malička ve stabilním prostředí bez jakýchkoliv velkých výkyvů a jsou vedeny ke slušnosti, k takovým těm normálním věcem, které***

*bohužel ale velmi často nefungují u ostatních tříd nebo u ostatních dětí. Je to poznat na chování těch dětí na stabilitě těch dětí, na tom, když se podíváte do žákovské knížky nebo jak vypadají sešity, jak vypadají učebnice“(UČAU). To znamená, že si učitelé uvědomují, že vedle kvalitního rodinného zázemí je také velmi důležitá „stabilita osobnosti“ žáka (určitá vyrovnanost). Kladou tedy důraz na propojení osobnostních vlastností a sociálních vlivů.<sup>42</sup>*

Přestože někteří učitelé mají menší povědomí o rodinách svých zastávajících se žáků, uvádějí významnost „kvalitních rodin“ a o „děti se zajímajících rodičů“.

### **11.2.2 Jaký tedy je zastávce?**

Salmivalli se svými spolupracovníky (1996) definovala zastávce jako toho, který se staví na obranu oběti šikany, ostatní od šikany odrazuje nebo se o ní nebojí informovat dospěle.

V souvislosti s výsledky výzkumu dizertační práce je zřejmé, že nemůžeme mluvit o nějakém jednom prototypu zastávce ve stylu Mirka Dušína z Rychlých šípů nebo o neohroženém rytíři, který se nebojí ničeho a nikoho<sup>43</sup>. Zastávci netvoří homogenní skupinu ani z hlediska způsobů zastávání, ani z hlediska osobnostních vlastností.

Byla u nich prokázána vyšší míra prosociality a empatie (Salmivalli et al., 1997). Vyznačují se vyšším pocitem odpovědnosti a schopnosti cítit starost o jiné lidi (Reijntjes et al., 2016). Jsou odolnější a jsou také přesvědčeni o své schopnosti účinně zasáhnout (*self-efficacy*; Thornberg, Jungert, 2013), měnit situaci k lepšímu (Kressa, 2016). Na druhou stranu mohou být také více neurotičtí (Janošová, Kollerová, v recenzním řízení). To může souviset s vnitřním napětím a nízkou tolerancí vůči diskomfortu, které mohou prožívat v souvislosti s agresivním chováním některých žáků ve třídě.

Zastávce také oproti jiným žákům musí být schopen unést frustraci, kdy se jeho zásah mine účinkem, a také možný situační protiútok ze strany agresivních žáků. Je proto důležitá jeho odolnost (*resilience*). Neexistuje však nějaká obecná odolnost, ale

---

<sup>42</sup> U některých učitelů, se kterými má autor dizertační práce zkušenost a nebyli účastníky výzkumu, je patrný pouze důraz na kvalitu rodiny ve vztahu k chování žáků ve škole. Děje se to především u problematických žáků. Osobnost dítěte zůstává opomíjena. Objevují se výroky typu: „Kdyby měl kvalitní rodinu, tak by takový nebyl“ apod. (osobní zkušenost autora).

<sup>43</sup> Pravděpodobně i takoví žáci a žákyně by se ve školách našli.

spíš odolnost vůči různým typům zátěže. „Ve školní třídě to může znamenat, že zastánce snadno zvládá situace spojené s pomocí spolužákům, ale v jiných situacích spojených např. s učiteli mívá potíže“ (Kressa, 2016, s. 255).

### **11.2.3 Jak zastánce vnímají učitelé?**

Ve školním prostředí jsou obecně zastánci vnímání od svých třídních učitelů pozitivně. V našem výzkumu jsou učitelé popisováni především jako **oblíbení, sympatičtí, „jako ti, na které třída dá“** (UčMB). Závěry výzkumu korespondují se zahraničními pracemi, v kterých jsou zastánci popisováni jako oblíbení, přátelští, pomáhající apod. (např. Meter, Card, 2015; Salmivalli et al., 1997; Reijntjes et al., 2016).

Citlivost učitelů k identifikaci zastánců (těch, kteří byli nominováni do této role spolužáky) není vždy stejná. Pokud nejsou projevy žáků ve třídě výrazné nebo se nedějí před zraky učitele, nemusí být pro učitele identifikovatelné. Někteří učitelé v našem výzkumu také pravděpodobně předpokládají, že ti, co pomáhají druhým se školními povinnostmi, by se také zastali viktimizovaných v případě agrese ve třídě.

Jedna učitelka hovořila o zastánkyni jako o dívce, která se „snaží, ale ve třídě nemá postavení“ (UčKu). Přesto tato dívka získala ve své třídě nominace do role zastánce téměř od poloviny spolužáků<sup>44</sup>. Předpokládáme tedy v souladu se zahraničními výzkumy (např. Salmivalli et al., 1996), že díky nominacím do role zastánkyně může mít tato dívka vyšší postavení ve třídě, než jak ho popisuje její učitelka.

Tím, že učitelé většinou nevidí projevy zastávání se druhých, mohou se mýlit v úsudku: „**Třída jde vyloženě proti Anetě, ale ta Tereza ne jako, aby jí nějak osočovala nebo ji okřikovala nebo něco podobného vůbec ne. Ale nezastane se jí. Jo jako veřejně aby řekla, tak už jí dejte pokoj jo nebo něco takovýho, to ne to neudělá nebo neudělala**“ (UčHa). Nevíme, jestli se Tereza také někdy veřejně zastane Anety (jen učitelka o tom neví). Tím, že se Tereza (nominovaná spolužáky do role zastánce) zachovala „jinak“ než její spolužáci, může se jednat pro Anetu o významnou pozitivní

---

<sup>44</sup> Celkový počet žáků, kteří vyplňovali dotazníky, byl 17. Tato dívka dostala 8 nominací do role zastánce.

zkušenost. Šikanovaná to může vnímat jako akt solidarity, ale učitelka to tak vnímat nemusí.

Dalším příkladem mylného vnímání třídní učitelky v našem výzkumu je posouzení dvou chlapců z jedné třídy jako pomáhajících (Michal a Jakub): „*Třeba ten Michal a Jakub, mezi nima nevidím moc rozdíl. Jsou stejní. To jsou takový typy, který, když nemá někdo úkol nebo když třeba nebyl někdo ve škole, tak jim půjčí sešity*“ (UČMB). Jako zastávce však Jakub spolužáký identifikován není.

Zajímavým zjištěním, které se objevuje v rozhovorech s učiteli, je jejich vnímání zastávání se jako synonyma k pomáhání druhým. Pomáhání, které vidí, se vztahuje k učebním situacím. Šikana a s ním spojené zastávání se šikanovaných se děje víceméně bez jejich přítomnosti a v lepším případě jsou na ně učitelé někým upozorněni. Je možné, že o zastáncích ve třídě toho vědí málo. Bylo to patrné tehdy, když jsem se v rozhovoru ptal, zda je ve třídě někdo, kdo se zastává druhých. Odpovědi učitelů směřovaly spíše na pomoc se školními povinnostmi než na zastávání se při nějakých agresivních situacích.

#### **11.2.4 Jak zastávce vnímají jejich rodiče?**

Rodiče v našem výzkumu vnímají své děti primárně pozitivně. Popisují své děti jako **pohodové, bezproblémové, samostatné, hodné, organizátory, dynamické, hodnoučké** ale také jako **tiché, náladové, zbrklé**. Zastávci tedy nejsou z pohledu rodičů vždy jen „ideálními“ dětmi. Rodiče také díky znalosti svých dětí někdy vnímají i jejich pro okolí nevýrazné projevy, které mohou být prosociální.

**Poznámka:** Jedna matka v našem výzkumu hovoří o svých dvou dcerách, které chodí do stejné třídy, ve které probíhal výzkum. Matka líčí obě své dcery jako „pomáhající“. Jedna z nich – Lucka dostala od spolužáků dostatek nominací jako zastánkyně, druhá Barbora však jako zastánkyně nominována nebyla. Matka to přisuzuje tomu, že „*Lucka je takovej typ od malinka co umí všechno líp prodat... Barča to opečuje a Lucka to prodá.*“ Možná používá Barbora ve škole jemné formy zastávání, které nejsou pro spolužáky zřetelné. Pravděpodobně využívá těchto forem zastávání také doma a matka je zná. Díky této zkušenosti je matka přesvědčena, že Barbora se dokáže zastat druhých podobně jako Lucie.

Rodiče také pravidelně s dětmi komunikují (především rodiče dívek v našem výzkumu) a pomáhají dětem řešit obtížné situace ve škole, mají povědomí o dění ve škole.

Vztah svého dítěte ke škole, především ke spolužákům, popisují rodiče jako vesměs dobrý: „*No školu nevím, jestli má ráda, kamarády to jo, ale to učení*“ (Rdan). Pozitivní vztah k vrstevníkům demonstrují i další rozhovory: „*No řekla bych, jak kdy a jak co ve škole. Když tam není dlouho, tak mu škola chybí, těší se na kámoše*“ (Rkar). „*Tak ona má ráda spolužačky*“ (Rk2). „*Ono mu to ve škole jde, má tam kamarády*“ (Rdav). Jeden rodič popisuje vztah své dcery ke škole jako nadstandardní: „*Jo má školu ráda, protože ona je taková trouba, že když třeba jdeme k doktorovi, řeknu dvě hodiny od začátku vyučování, tak normálně všechny maminky nechají děti ráno vyspat a pak je odvezou k doktorovi. My ráno vstaneme v 6 hodin, odvezeme na ty dvě hodiny děti do školy a na poslední hodinu se zase vrátíme – mami, mně to bude chybět, neblázni, já tam musím být*“ (Rnat) nebo: „*Jo strašně ráda má školu. Ona má nařízený budík na sedmou, ale vstane o půl sedmé a v sedm už vypadne. Moc se těší na školu*“ (Rjen).

Mezi rodiči v našem výzkumu byly samozřejmě rozdíly v povědomí o dění ve škole (především mezi rodiči dívek a chlapců), ale obecně bylo povědomí o škole u rodičů zastánců poměrně konkrétní. **Celkově lze konstatovat, že rodiče v našem výzkumu se zajímají o své děti, podporují jejich prosociální jednání a děti v nich mají oporu.**

Jako významnou uvádějí rodiče důležitost **příslušnosti k dané třídě** svého dítěte, přestože ve škole může docházet ke konfliktům: „*Já sem říkala, po nějakým incidentu ve škole, že ji přendám do jiné školy a ona prostě řekla ne, že prostě chce bejt v tej svojí třídě*“ (Rdan). O významu sociální identifikace se svou třídou hovoří také zastánci v našem výzkumu. Svou třídu líčí jako „*dobrou*“ (Lenka), v které si „*užijí spoustu legrace*“ (Michala) a „*žádnou jinou by nechtěli*“ (Ondřej). To, že hodnotí svoji třídu pozitivně a silně se s ní identifikují, může naznačovat, že je obecně třída jedním z výrazných zdrojů jejich podpory a sebeúcty. Tento náleží de facto podporuje výsledky z kvantitativní části dizertační práce.

### 11.2.5 Další témata, která se vynořují v souvislosti se zastáváním

Téma, které se objevilo v analýze, bylo vnímání úspěšnosti zásahů u zastánců ve prospěch šikanovaných spolužáků. Zásahy podle zastánců nejsou vždy úspěšné, častěji však ano: „*No někdy se mi to povede a někdy zas ne. Spíš se mi to víc podaří*“ (Daniela). Při popisu vnitřního prožívání v souvislosti se zastáváním zmiňuje úspěšnost zásahů i respondentka Michala: „*Mám lepší pocit, když za druhýma zajdu a něco udělám, než jen přihlížet. Docela se mi daří to zastavit*“ (Michala). **Lze předpokládat, že pokud zastánci získají zkušenost s úspěchem zásahu opakovaně, budou snadněji a častěji tímto způsobem jednat i v budoucnu.**

Dalším objevujícím se tématem u zastánců bylo vnímání „prosociálních vzorů“, které je ovlivňují. Nejčastěji jsou dle zastánců **vzory prosociálního chování** spojeny s primární rodinou, většinou s matkou: „*Mamka taky pomáhá druhým, vychovává mě k tomu, že slabším se pomáhá*“ (Michala). „*Hodně mě podporuje mamka, protože ona byla v mém věku taková zastánkyně*“ (Petra). Někteří zastánci uvádějí, že nemají žádné konkrétní vzory prosociálního chování: „*Spíš dám na svoji intuici, dělám věci tak, jak to vidím já*“ (Daniela). **Inspiraci k zastávání mohou hledat ve vrstevnících:** „*Žádný vzory nemám. V něčem Dáša<sup>45</sup>, taky někdy zasáhne, ale je průšvihová a dělá problémy*“ (Lenka).

Můžeme se domnívat, že významným tématem, které přispívá k jednání zastánců, je **aktivní aranžmá rodinného života rodiči. Je podpořeno společným trávením volného času s dětmi a setkáváním se s jinými rodiči.** Toto téma se objevuje v rozhovorech s rodiči opakovaně. Některé rodiny dle rozhovorů s rodiči využívají co nejvíce možností kontaktů s jinými rodinami, jiné naopak chtějí trávit společný čas spíše v úzkém rodinném kruhu: „*Prostě žijeme. Ted' jezdíme na chatu, tak tam budujeme, takže tam hodně pomáhá. Ona je ráda, když může pomáhat.*“ (Rdan). Děti dostávají výchovně pozitivní podněty a rodiče zároveň mají určité povědomí o trávení volného času svých dětí.

---

<sup>45</sup> Dáša dostala přibližně stejný počet nominací v roli zastánce i v roli šikanujícího (bully/defender). Spadala tudíž mezi tzv. ambivalentní protagonisty šikany, kteří mohou vedle nominace do jedné role v šikaně dostat ještě větší počet nominací v některé z dalších rolí (Janošová, 2016, kap. 12).



Jedna respondentka (matka) uvedla, že **společný čas s dětmi podpořila společnými aktivitami**: „*My se prostě snažíme spoustu věcí dělat spolu. Takže se snažím, aby ta atmosféra byla dobrá. Najdeme si čas na společný věci*“ (Rluc).

Nezastupitelné postavení a význam ve třídách má v konfliktních situacích ve třídě třídní učitel. Bez jeho promyšlených a angažovaných aktivit je třída stále v nebezpečí, že v ní dojde k šikaně, která se může stupňovat (Kressa, 2016). Důležitý je **dlouhodobý, žáky percipovaný zájem učitele o třídu, který** může vést mimo jiné také k jeho oblíbě a větší důvěře žáků. Významnou roli třídního učitele pro vytvoření pozitivního klimatu ve třídě vnímají také rodiče zastánců: „*Já vím, že mají strašně v oblíbě třídní učitelku XY. Že je přísná, ale že je spravedlivá. Prostě od nich slyším, že jim neodpustí nic, prostě chce, aby se dodržovalo to, co se řekne. Je přísná, a že řeší problémy, když nějaké jsou nebo když na ně ukážou, řekla bych, že ji mají fakt rádi*“ (Rluc). **Třídní učitel může být žáky vnímán jako ten, který jim při vnitrotřídních konfliktních situacích opravdu pomůže.** Michala hovoří o své třídní učitelce takto: „*Můžeme za ní v pohodě dojít, říct jí všechno, ona pak před třídou mluví o tom problému, a co by chtěla zlepšit a jak, ale mluví za celou třídu*“. Zastánkyně Petra vnímá pozitivně více učitelů: „*Máme fajnový učitelky, který k nám mají kamarádský přístup, a vše se rychle vyřeší*“.

Někteří učitelé si v rámci sebereflexe uvědomují důležitost svého postavení ve své třídě v souvislosti s řešením situací: „*Ano, obracejí se na mě. Ono to souvisí i s tím, že oni jsou relativně malí, takže oni opravdu se vším chodí, ta šestá třída je vlastně takovýto dokončení toho přestupu z prvního na druhý stupeň. Oni opravdu se vším za mnou chodí a ví, že se to snažím řešit. Samozřejmě já mám taky nějaký ty pravidla, kam mohu jít, ale říkám, když jsme nepomohli my, bylo to dáno dál ve spolupráci s rodiči*“ (UČAU).

Reintjes a jeho spolupracovníci (2016) na základě svého výzkumu popsali dva základní konstrukty způsobů zastávání. V souvislosti s naším výzkumem používáme tyto konstrukty k vysvětlení rozdílných způsobů jednání zastánců. Prvním konstruktem je **obrana zaměřená proti šikanujícím**. V tomto konstruktu se vedle dívek zastánkyň objevují také chlapci. Dle Reintjese a spolupracovníků využívá tento způsob zastávání asi 13 % zastánců. Způsoby, které v našem výzkumu zastánci používají při konfliktních situacích ve třídách, jsou velmi pestré. Vedle nejčastěji využívaných verbálních

intervencí (Petra - „začali jsme na ně křičet, ať toho nechají“) využívají zastánci také fyzických ataků (Daniela - „dala jsem mu facku“). Díky svému specifickému jednání ve prospěch šikanovaných však mohou být vnímáni některými spolužáky i učiteli jako agresivní, jednající neadekvátně dané situaci. Při výzkumech, které jsou založeny na vrstevnických nominacích, zpravidla dostávají tito žáci vedle nominací do role zastánce také několik nominací jako agresoři (Janošová, 2016, kap. 12). Mohou být také učiteli sankcionováni za agresivitu ve třídě. Na druhou stranu může tento konstrukt zastávání za příznivých okolností (podpora jiných žáků, podpora učitele, osobnostní vlastnosti zastánců apod.) vést ke zmírnění nebo dokonce zastavení šikany ve třídě.

Druhým konstruktem je **obrana zaměřená na podporu šikanovaného**. V tomto případě se jedná spíše o dívky. Reijntjes v tomto případě hovoří asi o čtvrtině zastánců. Ve vrstevnických nominacích se zpravidla žáci a žákyně pomáhající tímto způsobem objevují v nominacích do role zastánce méně, protože tento způsob pomoci spolužáci často „nevidí“ nebo jej nepovažují za důležitý. Šikanovanými je však taková opora pocíťovaná jako velmi podpůrná a žádoucí a může ovlivňovat jejich pozici ve třídě (Meter, Card, 2015). Podpora a utěšování šikanovaných, má příznivé účinky na jejich vyrovnávání se s šikanou. I když to šikanu nezastaví, šikanovaným se „žije lépe“ (Sainio et al., 2011). Pravděpodobně jen málo chlapců má tendenci využívat tento způsob obrany (Reintjes et al., 2016). V našem výzkumu jej využíval Ondřej: „*Snažím se pomoci, poradit. Poradím Davidovi, kam mu schovali penál*“. Tyto **jemné formy zastávání**, se vyznačují určitou sociální blízkostí, která je málo kdy spolužáky vnímána jako zastávání (např. pomoc s hledáním schované věci, sedne si do lavice k šikanovanému, pozve jej/ji na zmrzlinu apod.).

**Poznámka:** V Olweusově dotazníku měření výskytu šikany (*Olweus Bully/Victim Questionnaire*, 1996) jsme se v jedné položce ptali na to „jak žáci zkoušeli šikanu zastavit“<sup>46</sup>. Je zde patrný dyadický způsob zastávání se, který nemusí být ve vrstevnických nominacích vůbec zachycen.

*„Mluvil jsem o tom s šikanovaným a radil jsem mu jak se šikaně vyhnout“ (chlapec 6. třída)*

Z rozhovoru se zastáncem Ondrou: *„Poradím Davidovi, kam mu schovali penál. Já se neperu, to spíš Petra.“*

---

<sup>46</sup> Viz příloha č.5 , ot. č. 9.

„Když někdo někomu něco vzal a nechtěl to vrátit, řekl jsem mu, ať to dá mě. Potom jsem věc předal člověku, kterému patřila“ (chlapec 6. třída).

Reintjes se spolupracovníky (2016) zjistili, že v jejich výzkumu pouze 10 % zastánců vykazuje vyšší skóre v obou způsobech zastávání. Největší skupinou byli zastánci, u kterých badatelé zachytili pouze nízké skóre jak v obraně zaměřené proti šikanujícím, tak také v obraně zaměřené na podporu šikanovaného (52 %).

## **12. Limity výzkumu**

Vzhledem k tomu, že jsme při sběru dat použili metodu příležitostného výběru, můžeme pouze předpokládat, že žáci a žákyně šestých tříd v roli zastánce mohou mít podobné charakterové vlastnosti a projevy jako zastánci zachycen v našem výzkumu. Kritériem výběru žáků a žákyň byla pouze příslušnost k dané třídě, ve které jsme měli možnost provádět výzkum. Samotný výběr respondentů výzkumu můžeme s jistou opatrností považovat za početně dostatečný z hlediska externí validity (512 respondentů). Dotazování však pocházeli z větších měst (Praha, krajské město) a šlo pouze o jednu věkovou skupinu (žáky a žákyně šestého ročníku). Není jisté, zda by byly výsledky podobné, pokud by byl výzkum prováděn v menších městech a na venkově, nebo kdyby se jednalo o jiné věkové skupiny. Vnější validita výzkumu je podpořena podobnými českými a slovenskými nálezy, které zachytily výskyt a prevalenci šikany (podrobněji viz Janošová, Kollerová a Zábrodská, 2014).

Výsledky výzkumu vnímané sociální opory v souvislosti se zastánci v šikaně není možné srovnat s jinými zahraničními ani českými výzkumy. Výzkumy opory v šikaně realizované pomocí dotazníku CASSS sledovaly míru opory pouze u šikanujících a šikanovaných (Demaray, Malecki, 2003) nebo z hlediska jiných faktorů než je role v šikaně (např. *healthy behaviors* – Menon, Demaray, 2013). Jiná česká verze dotazníku byla využita již před naším výzkumem jako screeningová metoda s cílem zachytit ty žáky, kteří byli ohroženi rizikem nízké opory od vrstevníků a dospělých (Mareš, Ježek, Tomášek, 2005).

Dalším limitem ve sběru dat bylo, že jsme neobdrželi informovaný souhlas s výzkumem od všech rodičů žáků. Mezi nimi mohlo být větší procento žáků, kteří byli

nominováni jako šikanující nebo šikanovaní, než jaké by odpovídalo jejich výskytu mezi žáky, kteří rodičovský souhlas dostali. Z celkového počtu oslovených šestáků nebylo do výzkumu zařazeno kvůli nepředložení rodičovského souhlasu 15 % žáků. To mohlo vést k určitému zkreslení dat. Další skutečnost, která mohla mít určitý vliv na výsledné nálezy, souvisí s prvotní informací třídního učitele žákům o důvodech prováděného výzkumu, která mohla být učiteli formulovaná různým způsobem.

Limitem kvalitativní analýzy je především nedostatečný počet provedených rozhovorů se zastánci. Nedošlo tedy k nasycení dat od žádné ze skupin respondentů. Lze předpokládat, že v případě použití zakotvené teorie by se v souvislosti se zastáváním pravděpodobně objevilo více témat. Možnost realizovat rozhovory se zastánci byla omezena souhlasem jejich rodičů. Přesto se podařilo získat díky komplexnímu výzkumu velké množství pedagogicky cenných informací.

### **13. Závěr**

Ve své dizertační práci jsem se snažil přinést co nejpřesnější obraz „zastánců jako klíčových hráčů“ v eliminaci šikany. Realizovaný výzkum a poznatky využité v dizertační práci, se opírají také o praktické zkušenosti členů výzkumného týmu, který se na sběru dat a na jejich vyhodnocení podílel. Výsledky výzkumu přináší množství nových informací, které u české populace školáků dosud nebyly zkoumány a prezentovány. Vedle analýzy charakterových vlastností zastánců se také věnuje sociálním aspektům, které mají vliv na zastávání se druhých. Jeden ze zásadních poznatků dizertační práce, který je podpořen i výzkumy z poslední doby (např. Kärnä, 2012), je důležitost podpory zastánců ve třídách vrstevníky. Zastánci spolu s dalšími prosociálními spolužáky vytvářejí týmy. Díky týmové spolupráci se lépe daří šikanu ve třídách eliminovat. Na týmové spolupráci a podpoře jsou postaveny kvalitní preventivní programy pro školy. Pravděpodobně nejdetailněji validizovaný preventivní program proti šikaně (KiVa Anti-Bullying Program, 2017) klade důraz na komplexní péči o kolektivy tříd. Zaměřuje se na práci s vrstevníky a také s učiteli. Vedle intenzivní práce s šikanujícími a šikanovanými pracují lektoři také se zastánci. Lektoři programu zastánce vyzvou k nějaké formě podpory šikanovaného (KiVa Anti-Bullying Program, 2017; Veenstra et al., 2014). Může

jít pro ostatní spolužáky o zcela banální záležitosti (např. poprosí zastánce, jestli by se mohli k šikanovanému chovat s respektem; když se jich na něco zeptá, aby mu odpověděli; pokusí se na něj mluvit vlídně; pokud budou chtít, mohou šikanovaného pozvat k nějaké aktivitě - Kärnä, 2012). Pro šikanovaného mají dle tohoto programu zcela zásadní význam. Někteří badatelé se domnívají, že skutečné snížení šikany ve školách může nastat pouze v případě, že jsou ve škole „aktivovány“ u žáků postoje proti šikaně a žáci jsou schopni postavit se za své názory (Pozzoli, Gini 2010, 2013; Pronk et al, 2014; Salmivalli, 2010). Programy založené na tomto „modelu“ jsou proti šikaně velmi účinné (Polanin, Espelage, Pigott, 2012).

V České republice byl v souvislosti s agresory a oběťmi šikany realizován tzv. Hradecký program (Kolář, 2003). Hradecký školní program proti šikanování je speciálním, celoškolním programem, který probýhal v rámci projektu Zdravá škola. Tomuto programu se někdy také říká Český školní program a byl zaváděn v rámci projektu MŠMT v roce v 2002 (Kolář, 2003). Je to jediný ověřený program v ČR. Dle Koláře se v něm podařilo za velmi krátkou dobu - 4 měsíce - snížit na experimentální škole výskyt přímého i nepřímého šikanování o 42,5%. Ve třídách, kde pracovali členové užšího realizačního týmu, se snížil výskyt šikanování o 50 až 75%. Přitom v kontrolní škole nedošlo k žádné změně. Účinnost Hradeckého programu lze podle Koláře srovnat pouze s nejúspěšnějším programem na světě, kterým je Preventivní program proti šikanování Dana Olweuse (Olweus, 1993). Jádrem Hradeckého školního programu je aktivní vyhledávání a řešení šikanování prostřednictvím nové účinné a minimálně rizikové metodiky. Podpůrně potom působí propojení obecného preventivního programu Zdravá škola se speciálním programem proti šikaně. Tento program byl implementován do Metodického pokynu k řešení šikanování (MŠMT, 2013). Bohužel byl tento program z finančních a jiných důvodů ukončen, i když podle jeho autorů měl dobré výsledky.

Dobrym znamením pro „českou šikanologii“ je, že v poslední době vznikají, převážně díky přičinění Janošové a Kollerové, výzkumné studie, věnující se zastáncům v šikaně (např. Janošová, Kollerová, Soukup, v tisku) nebo prosociálnímu chování ke spolužákům (Kollerová, Janošová, 2016). Pozitivní posun v publikační činnosti v České republice nastal také se zkoumáním vlivu nových médií a rozvojem internetu v

posledních letech. Publikační činnost českých badatelů se zaměřila na rizikové chování na internetu a kyberšikanu (např. Šmahel, Blinka, 2012).

## **14. Literatura**

1. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. New York: *Harper and Row*, p. 228.
2. Afifi, T. D. (2008). Communication in stepfamilies: Stressors and resilience. In J. Pryor (Ed.), *The international handbook of stepfamilies: Policy and practice in legal, research, and clinical environments* Hoboken, NJ: *John Wiley & Sons, Inc.* p. 299-320.
3. Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review Of Psychology*, 53, (1), p. 27-51.
4. Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, p. 297–309.
5. Arsenio, W. F., Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, (1), p. 59–73.
6. Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
7. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
8. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, *W.H. Freeman & Co.*
9. Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, (3), p. 193–209.
10. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, p. 117-148.
11. Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. (1998). *BFQ-C Big-Five. Questionnaire for Children*, O. S. Florence: *Organizational Speciali.*
12. 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), p. 107–120.
13. Belacchi, C., Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, (3), p. 371–389.

14. Bellmore, A., Ma, T-L., You, J., Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence*, 35, p. 1265–1276.
15. Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991) Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization. *Child Development*, 62, 647-670.
16. Bentham, J. (1781). An Introduction to the Principles of Morals and Legislation. *Batoche Books Kitchener*.
17. Berkowitz, L. (1962). Aggression: A social psychological analysis. New York, NY, US: *McGraw-Hill*. p. 361.
18. Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*.
19. Besag, V. (1989). Bullies and victims in schools. Milton Keynes: *Open University Press*.
20. Bierhoff, H. W.(2002). Prosocial behavior. *Psychology press*. Taylor & Francis Inc. New York.
21. 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), p. 117–127.
22. Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., Westenberg, P. M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, p. 417 - 426.
23. Bouchard, T. J., Jr. and McGue, M. (1990). Genetic and environmental influences on adult personality: An analysis of adopted twins reared apart, *Journal of Personality*, (58), p. 263 – 292.
24. Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and codedevelopment. Thousand Oaks, CA: *Sage*.
25. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). p. 77-101. ISSN 1478-0887.



26. Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance of friendship: The link between group and dyadic experiences. *Social Development*, 5, p. 189–202.
27. Camodeca, M., Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, (1), p. 93–105.
28. Caravita, S. C. S., Miragoli, S., DiBlasio, P. (2009). "Why should I behave in this way?" Rule discrimination within the school context related to children's bullying. In: Eling, L. R. (Ed.), *Social Development*. New York, Nova Science Publishers, 13, p. 269–290.
29. 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), p. 140–163.
30. Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), p. 158-172.
31. Cauce, A. M., Felner, R. D., Primavera, J. (1982). Social support in high risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10, p. 417-428.
32. Cohen, D., Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, p. 988–998.
33. Cohen, S., Underwood, L. G.; Gottlieb, B. H. (Eds.).(2000). Social Support Measurement and Intervention. New York: *Oxford University Press*, p. 345.
34. Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin* 98, p. 310-357.
35. Coie, J. D., Dodge, K. A., Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: *Cambridge University Press*, p. 17-59.
36. Coie, J. D., Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Toronto, *Wiley*, (3), p. 779–862.

37. Cowen E. L., Pedro-Carroll J. L., Alpert-Gillis L. J., (1990). Relationships between support and adjustment among children of divorce. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 31,(5), p. 27-35.
38. Craig, W., Harel-Fisch Y, Fogel-Grinvald H, Dostaler S, Hetland J, Simons-Morton B, Molcho M, de Mato M. G, Overpeck M, Due P, Pickett W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries.; *HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group; HBSC Bullying Writing Group*.
39. Craig, W. M., Pepler, D., Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, p. 22–36.
40. Currie, C et al., eds. (2004). Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children study: international report from the 2001/2002 survey. Copenhagen, *WHO Regional Office for Europe, Health Policy for Children and Adolescents*, (4).
41. Čáp D. (2014). Šikana ve školní třídě. In Rizikové chování v dospívání. Praha, *Triton* s. 151-161. ISBN 978-80-7387-793-4.
42. Čermák, I. (1998). Agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou. *Nakladatelství Fakta*, 204s.
43. Černá, A. (Ed.) (2013): *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha, *Grada*.
44. Darley, J., Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, p. 377-383.
45. Davidson, L. M., Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing/externalizing behaviors from bullying. *School Psychology Review*, 36, p. 383 - 405.
46. Davis, M., H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44,(1), p. 113-126.
47. Demaray, M. K., Elliott, S. N. (2001). Perceived social support by children with characteristics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly*, 16, p. 68-90.

48. Denham, S., A. (2006). Social – Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early education and development*, 17 (1), p. 57–89.
49. DeWall, C., Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2011). The general aggression model: Teoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1, (3), 245–258.
50. Diesendruck, G., Ben-Eliyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal for Behavioral Development*, 30, p. 137-147.
51. Dočekal, D., Eckertová, L. (2013). Bezpečnost dětí na Internetu Rádce zodpovědného rodiče. *Computer Press*. ISBN: 978-80-2513-804-5.
52. 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, p. 1146–1158.
53. Duncan, K. (2004). Healing from the trauma of childhood sexual abuse: The journey of women. Westport, CT, *Praeger*.
54. Eisenberg, N., Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, p. 91–119.
55. Eisenberg, N., Mussen, P. H. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Cambridge Studies in Social & Emotional Development. *Cambridge University Press*. ISBN 0-521-33771-2.
56. Eisenberg, N., Fabes, F. Spinrad, T., L. (2006). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social emotional, and personality Development*, 6th ed. New York: *Wiley*, 3, p. 701–778.
57. Espelage, D. L., Bosworth, K., Simon, T. R. (2001). Short-term stability and change of bullying in middle school students: An examination of demographic, psychosocial, and environmental correlates. *Violence and Victims*, 16, p. 411 – 426.
58. Espelage, D. L., Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do, we go from here? *School Psychology Review*, 32, (3), p. 365– 383.

59. Espelage, D. L., Green, H., Polanin, J. (2011). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32, (6), p. 776–801.
60. Espelage, D., L., Mebane, S., E., Adams, R., S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In. Espelage D., L., Swearer S., M. (Eds.), *Bullying in American schools: A social – ecological perspective on prevention and intervention*, p. 37 - 62.
61. Espelage D., L, Holt M., K, Henkel R., R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Dev.* 74, p. 205–220.
62. Feigenberg, L. F., King, M. S., Barr, D. J., Selman, R. L. (2008). Belonging to and exclusion from the peer group in schools: Influences on adolescents' moral choices. *Journal of Moral Education*, 37, (2), p. 165–184.
63. Feshbach, N. D., Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, p. 399-413.
64. Flaspohler, P., D., Elfstrom, J., I., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46, (7), p. 636-649.
65. Fleischmann, O. (2008). Agrese a sebevědomí. Disertační práce, *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy*, [cit. 2017-8-15]. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/150024509>.
66. Flouri, E., Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, p. 126–133.
67. Fosse, G., K., Holen, A. (2002). Childhood environment of adult psychiatric outpatients in Norway having been bullied in school. *Child Abuse & Neglect*, 26, (2), p. 129-137.
68. Forsberg, C., Thornberg, R., Samuelsson, M. (2014). Bystanders to Bullying: Fourth-to Seventh-Grade Students' Perspectives on Their Reactions, 29, (5), p. 1-35.
69. Freud, S. (1999). Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924: Třináctá kniha sebraných spisů, *Psychoanalytické nakl. J. Kocourka*.

70. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal Evaluation. *Journal of Education Psychology*, 101, (2), p. 466-481.
71. Furman, W., Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, p. 103-115.
72. Gabrhelík, R. (2008). Akademická prokrastinace: Ověření sebezposuzovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace. Disertační práce. FSS, MU Brno, [cit. 2017-8-15]. Dostupné na: [http://is.muni.cz/th/114738/fss\\_d/Proc\\_disertace\\_gab.pdf](http://is.muni.cz/th/114738/fss_d/Proc_disertace_gab.pdf).
73. Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20, p. 459-466.
74. Gilbert, F., Daffern, M., Anderson, C., A. (2015). The General Aggression Model and its application to violent offender assessment and treatment. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*.
75. Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, p. 93-105.
76. 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, (1), p. 56-68.
77. Gross, J., J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future Cognition and Demotion, 13, (5), p. 551.
78. Grossmann, K. E., Grossmann, K., Winter, M., Zimmermann, P. (2002). Attachment relationships and appraisal of partnership: From early experience of sensitive support to later relationship representation. In Pulkkinen, L., Caspi, A. (Eds.), *Personality in the life course: Paths to successful development*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 73-105.
79. Harter, S. (1985). Manual for the Social Support Scale for Children. Denver: *University of Denver*.
80. Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha, *Portál*, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

81. Hawkins, D. L., Pepler, D. J., Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, p. 512–527.
82. Helsen, M., Vollebergh W., Meeus, W. (2000). Social Support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 29, (3), p. 319-335.
83. Helus, Z. (2007). Sociální psychologie pro pedagogy. Praha. *Grada*.
84. Hewstone, M., Stroebe, W. (2006). Sociální psychologie, Praha, *Portál*.
85. Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York, *Cambridge University Press*.
86. Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, p. 307–316.
87. Holt, M. K., Espelage, D. L. (2003). A cluster analytic investigation of victimization among high school students: Are profiles differentially associated with psychological symptoms and school belonging? In M. J. Elias & J. E. Zins (Eds.), *Bullying, peer harassment, and victimization in the schools: The next generation of prevention*. New York: *The Haworth Press, Inc*, p. 81–98.
88. Hrabal, V. (2002). Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata, 2. vyd., Praha, *Karolinum*.
89. Hřebíčková, M., Urbánek, T., Čermák, I., Szarota, P., Ficková, E., Orlická, L. (2002). The NEO Five-factor Inventory in Czech, Polish, and Slovak contexts. In: A. J. Marsella (Series Ed.), R. R. McCrae, J. Allik (Eds.), *The five-factor model across cultures*, New York, *Kluwer Academic Publishers/Plenum*, p. 53-78.
90. Hřebíčková, M. (2011). Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění [Five-Factor Model in Personality Psychology: Approaches, Diagnostics, Application]. Praha, *Grada*.
91. 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, (3), p. 289–302.
92. Idsoe, T., Solli, E., & Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 34, p. 460-474.

93. Isen, A. M. (2003). Positive affect as a source of human strength. In L. G. Aspinwall, & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. American Psychological Association, Washington, DC, p. 179–195.
94. Janata, J. (1999). *Agrese tolerance a intolerance*, Praha, *Grada*.
95. Janošová, P. (2011). Šikana a vyčleňování žáků na základní škole. Liberec: *Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání*.
96. Janošová, P. (2016, kap. 1). Školní šikana v posledních dvou desetiletích. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M.. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
97. Janošová, P. (2016, kap. 2). Definování šikany. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
98. Janošová, P. (2016, kap. 4). Co mít na paměti při měření šikany. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
99. Janošová, P. (2016, kap. 5). Šikana z hlediska reaktivní a proaktivní agrese. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
100. Janošová, P. (2016, kap. 12). Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou „šikanující zastánci“? (ekologický přístup). In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
101. Janošová, P. (2016, kap. 14). Šikana a školní třída na začátku dospívání. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
102. Janošová, P. (2016, kap. 15). K podobám současné šikany a k jejímu vyšetřování. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
103. Janošová, P., Kollerová, L. Defending in school bullying: Personality traits of extraversion, agreeableness, and neuroticism play a role (v recenzním řízení).

104. Janošová, P., Kollerová, L., Soukup, P. Personality traits and defending the victims of bullying: agreeableness, neuroticism and extraversion all matter. *Československá psychologie* (v tisku).
105. Jennings, P., 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), p. 491-525.
106. Jimerson, S. R., Swearer, S. M., Espelage D. L. (Eds.), Handbook of bullying in schools: An international perspective. New York: *Routledge*, p. 441–454.
107. Juvonen, J., Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups. Lessons from research on bullying. In: Prinstein, M. J., Dodge, K. A. (Eds.), Understanding peer influence in children and adolescents. New York, *Guildford Press*, p. 225–244.
108. Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, p. 589–611.
109. Kagan, J. (1998). Biology and the child. In: Damon, W., Eisenberg, N.: Handbook of child psychology, Social, emotional and personality development. J. *Wiley*, New York, (3).
110. Kärnä, A. (2012). Effectiveness of the KiVa antibullying program. Turun Yliopiston Julkaisuja Annales Universitatis Turkuensis. ISBN 978-951-29-5024-9.
111. Kaukiainen A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., Rothberg, S., Ahlbom, A. & Salmivalli, C. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and different types of aggression. *Aggressive behavior*, 25, p. 81–89.
112. Kalliotis, P. A. (1994). A Comparison of the Incidents of Bullying in English and Greek Schools and for Pupils between 11 and 12 years old. *Sheffield University*, unpublished M. Ed. thesis.
113. Kim, M. L., Lee J. W., Kim M. D. (2013). The Effects of Affective Empathy, Self-Efficacy and Social Responsibility on Defending Behaviors in Bullying: Focused on the Moderating Effects of Perceived Popularity. *Journal of Asia Pacific Counseling. The Korean Counseling Association*, 3, (2), p. 139-150.



114. Kendrick, K. Jutengren G., Stattin, H. (2012). The protektive role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*. (35), p. 1069 -1080.
115. Kohnstamm, G. A. (1989). Temperament in childhood: Cross-cultural and sex differences. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 483-508). Oxford, England: *John Wiley*.
116. Kolář, M. (2001). Bolest šikanování. Praha, *Portál*.
117. Kolář, M. (2004). Proč se dosud nekonala konference pedagogů o problematice školního šikanování. In. Sborník z 1. celostátní konference Školní šikanování na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Praha, *Společenství proti šikaně*.
118. Kolář, M. (2013). Výcvik odborníků v léčbě šikany. Praha. *Pražská vysoká škola psychosociálních studií*. ISBN 978-80-904748-2-6.
119. Kollerová, L., Janošová, P., Říčan, P. (2014). Good and evil at school: Bullying and moral evaluation in early adolescence. *Journal of Moral Education*, 43, (1), p. 18–31.
120. Kollerová, L., Janošová, P., Říčan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying, *European Journal of Developmental Psychology*, 12, (3), p. 297–309.
121. Kollerová, L., Janošová, P. (2016). Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny. *Československá psychologie*, vol. LX, Supplement 1.
122. Kollerová, L. (2016). Morální vyvazování a šikana. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
123. Krám, T. (2016). Sledování ukazatelů agresivity a vybraných biomarkerů v kontextu frustrační teorie agrese. Olomouc: *Univerzita Palackého v Olomouci*.
124. Kressa, J. (v přípravě): Vnímaná sociální opora u některých vybraných rolí v šikaně.
125. Kressa, J. Zastánce jako klíčový hráč v dramatu šikany. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.

126. Křivohlavý, J. (2001) Psychologie zdraví. Praha. *Portál*. 252 s. ISBN 80-7178-774-4.
127. Lacinová, L. (2011). Konflikty mezi rodiči a dětmi: Současné teorie. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, Praha. *Academia*, 55, (5), s. 435-450. ISSN 0009-062X.
128. Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, (23), p. 45–52.
129. Lakey, B., Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, p. 337– 343.
130. Levin K. A, Currie C. (2010). Adolescent toothbrushing and the home environment: sociodemographic factors, family relationships and mealtime routines and disorganisation. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 38, (1), p. 10 -18.
131. Lindman, R., Sinclair, S. (1988). Social roles and aspirations of bullies and victims. Paper presented at the 8th World Biennial ISRA Conference. Swansea, Wales. July 2-6, 1988.
132. Lonigro A., Laghi F., Baiocco R., Baumgartner E. (2013). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, p. 581–590.
133. Lovaš, L. (2008). Agrese. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha. *Grada Publishing*, p. 267 – 283.
134. Lovaš, L. (2010): *Agresia a násilie, Ikar*.
135. Lowenstein, L. F. (1978a). Who is the bully? *Bulletin British Psychological Society*, 31. p. 316-318
136. Lowenstein, L. F. (1978b). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin British Psychological Society*, 31. p. 316-318.
137. Lovett, B. J., Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, p. 1-13.
138. Malecki, C. K., Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36, p. 473- 483.

139. Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2000). The Child and Adolescent Social Support Scale. DeKalb, IL. *Northern Illinois University*.
140. Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39, p. 1-18.
141. Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2003). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *Manuscript submitted for publication*.
142. Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2004). A Working Manual on the Development of the Child and hild and adolescent social support scale.
143. Mareš, J. a kol. (2003). Sociální opora u dětí a dospívajících III. Hradec Králové, *Nucleus*.
144. Mareš, J., Ježek S., Tomášek, F. CASSS-CZ: The Czech version of the social support questionnaire for children and adolescents. The New Educational Review, Toruň: *Wydawnictwo Adam Marszalek*, 2005, roč. 5/2005, č. 1, s. 11-25. ISSN 1732-6729.
145. Marzano, R. J. (2003). What works in schools. Alexandria, VA: *ASCD*.
146. Matthewson, M., Smith, R. B., Montgomery, I. (2011). Gender differences in children's and parents' social support perceptions. *Journal Relationships Research*, 2, p. 10-16.
147. Matoušek, O. (2003). Metody a řízení sociální práce. Praha. Portál, 384 s. ISBN 80-7178-548-2.
148. McCrae, R. R., Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* New York: Guilford, p. 139–153.
149. Mehrabian, A., Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40,(4), p. 525–543.
150. 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), p. 515–530.

151. Menesini, E., Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, (2), p. 183–196.
152. Menon, V., Demaray, M. K. (2013). The Child and Adolescent Social Support Scale for Healthy Behaviors (CASSS-HB): Scale development and assessment of the relation between targeted social support and body size dissatisfaction. *Children's Health Care*, 42, p. 45-66.
153. Merritt, G. E., Wanless, B. S., Rimm-Kaufman S. E. & Cameron, C. (2012) The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self - Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41,(2), p. 141-159.
154. Meter, D., J. Card, N., A. (2015). Effects of Defending: The Longitudinal Relations Among Peer-perceived Defending of Victimized Peers, Victimization, and Liking. *Social development*. 24, (4), p. 734 –747.
155. Midlarsky, E., Hannah, M. E. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, p. 534-541.
156. Miller, P. A., Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103,(3), p. 324-344.
157. Mlčák, Z., Zášková, H. (2013) Prosociální charakteristiky osobnosti dobrovolníků. *Ostravská univerzita v Ostravě*. ISBN 978-80-7464-462-7.
158. Moffitt, T. E., Caspi, A. (2007). Evidence from behavioral genetics for environmental contributions to antisocial conduct. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory & research*. New York: *Guilford Press*, p. 96–123.
159. Mull, M. S., Evans, E. M. (2010). Did she mean to do it? Acquiring a folk theory of intentionality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, p. 207-228.
160. Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*, Praha, *Academia*. ISBN: 80-200-0625-7.
161. Nickerson, A. B., Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly*, 29, p. 99-109.

162. Nickerson, A. B., Mele, D., Princota, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*, p. 687-703.
163. O'Connell, P., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention, *Journal of Adolescence, (22)*, p. 437 – 452.
164. Oh, I., Hazler, R. J. (2009). Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School Bullying. *School Psychology International., 30*, p. 291-310.
165. Oliner S. A., Oliner, P. M. (1988). *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: *The Free Press*, p. 419.
166. Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and the whipping boys*. Washington, DC, *Hemisphere Press (Wiley)*.
167. Olweus, D. (1997). Bullying/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education 12, (4)*, p. 495–510.
168. Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully / Victim Questionnaire*. Bergen, *University of Bergen*.
169. Olweus, D. (2010). Understanding and research bullying. In: Jimerson, S. H., Swearer, S. M., Espelage D. L. (Eds.). *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. New York, *Routledge*, p. 9–33.
170. Pajares, F. (2006). Self-efficacy během dětství a adolescence - Doporučení pro učitele a rodiče, [cit. 2017-5-6]. Dostupné na: [http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Pajares\\_preklad1.pdf](http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Pajares_preklad1.pdf).
171. Pastorelli C., Caprara G. V., Barbaranelli C., Rola J., Rozsa S., Bandura A. (2001): The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17*, p. 87–97.
172. Penner, L. A., Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, p. 525–537.
173. Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher & Spielberger C. D. *Advances in personality assessment. Hillsdale, NJ: LEA. 10*, p. 147-163.

174. Pervin, L., John O. P. (2001). *Personality: Theory and research* (8th ed.) New York: *Wiley*.
175. Philippová, L., Janošová, P., (2009). Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém. Sborník příspěvků z konference konané 19. 3. 2009 v Praze. Brno: *Tribun EU*.
176. Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: *Paul H. Brookes*.
177. Pianta R. C., Hamre B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), p. 109–119.
178. Pierce, G. R., Sarason, B. R., Sarason, I. G. (1996) Conceptualizing and Assessing Social Support in the Context of the Family. *Handbook of Social Support and the Family. Springer Science+Business Media, LLC*. ISBN 978-1-4899-1390-6.
179. Praško, J., Možný, P., Šlepecký, M. (2007). Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch, *Triton*.
180. Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavior Brain Sciences*. 1, p. 515–526.
181. Procházka, J. (2006). Souvislost mezi prosociálním chováním a vyžadováním prosociálního chování. Bakalářská práce. MU v Brně, *Fakulta sociálních studií*.
182. Pronk, J., Olthof, T., Goossens, F. A. (2014). Bullying-Related Outsider and Defender Behavior Differential Personality Correlates of Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 11, p. 1 – 23.
183. Pozzoli, T., Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, (6), p. 815–827.
184. Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Brison, PA: *Jessica Kingsley*.
185. Rigby, K. (1997). Reflections on Tom Brown's Schooldays and the problem of bullying today. *Australian Journal of Social Science*, 4, p. 85–96.

186. Rigby, K., Johnson, B. (2006) Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology*, 26, (3), p. 425–440.
187. Rigby, K. (2008). Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School, *Wiley-Blackwell*, ISBN: 978-1-4051-6253-1.
188. Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). 'My family and friends': Six- to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development*, 60, p. 896–910.
189. Reintjes, 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*, 9999, p. 1–13.
190. Roberts, W., Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449–470.
191. Rollins, B. G., Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & 1. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Research based theories*. *New York: Free Press*, (1), p. 317- 364.
192. Ronald, A., Happe, F., Hughes, C, Plomin, R. (2005). "Nice and nasty theory of mind in preschool children: nature and nurture," *Social Development*, 14, (4), p. 664–684.
193. Ross, L., Nisbet, Gladwell, M. (2011). *The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology*. Pinter & Martin Publishers, p. 288.
194. Russell, G., & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58, 1573-1585.
195. Rutkowski, G. K., Gruder, C. L., & Romer, D. (1983). Group cohesiveness, social norms, and bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44,(3), p. 545-552.
196. Říčan, P. (1993). Šikanování jako psychologický problém. *Československá psychologie*, 37, (3), s. 208–217.
197. Říčan, P. (1995). Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha, *Portál*.

198. Říčan, P. (1999). Krutost jako prožitek a jako motiv. (Příspěvek k teorii lidské agrese.). *Československá psychologie*. Roč. 43, (6), s. 543-555.
199. Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*, 6., revidované a doplněné vydání. ISBN: 978-80-247-3133-9.
200. Říčan, P., Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha, *Grada*. ISBN 978-80-247-2991-6.
201. Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, p. 144-151.
202. Salmivalli, C., K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, & A. Kaukiainen (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior*, 22, p. 1-15.
203. Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, p. 1268-1278.
204. Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, (3), p. 246–258.
205. Salmivalli, C., Kärnä, A., Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M., Espelage D. L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: *Routledge*, p. 441–454.
206. Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, p. 668–676.
207. Sampson, R., J, Raudenbush, S. Earls, F. (1997). Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. *Science*, 277, p. 918-924.
208. Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence*, 25, (10), p. 1912–1927.



209. Sarason B. R, Pierce G. R, Bannerman A, Sarason I. G. (2003). Investigating the Antecedents of Perceived Social Support: Parents' Views of and Behavior Toward Their Children *Journal of Personality and Social Psychology*. 65, p. 1071-1085.
210. Sedláčková, H. (2012). Emoční inteligence v interpersonálních vztazích. Brno, bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. *Fakulta humanitních studií*.
211. Shearer, C. L., Crouter, A. C. & McHale, S. M. (2005). Parents' perceptions of changes in mother-child and father-child relationships during adolescence. *Journal of Adolescents Research*, 20, p. 662-684.
212. Sheeber, L. B., Johnson, J. H. (1992). Child temperament, maternal adjustment, and changes in family life style. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, (2), p. 178 - 185.
213. Sherer, Y. C., Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47, p. 217-229.
214. Smith, P. K., Sharp, S. (1994). School bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.
215. Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., and P. Slee (eds.). (1999). The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective, London & New York, *Routledge*.
216. Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. D., Almeida, A., Araki, H., Del Barrio, C., et al. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child development*, 73, (4), p. 19–33.
217. Smith, P. K., Pepler, D. J., Rigby, K. (Eds.). (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge. *Cambridge University Press*.
218. Smith, P. K. (2012). "Cyberbullying and cyber aggression", in Jimerson. S. R, Nickerson. A. B., Mayer. M. J., and M. J. Furlong (eds.), *Handbook of School Violence and School Safety. International Research and Practice*, New York, *Routledge*, p. 93-103 (2nd ed.).
219. Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e práticas*, (71), p. 81-98.

220. Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. 3. vydání. Praha. *Portál*.
221. Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Bullying and ‚Theory of Mind‘: A critique of the ‚Social Skills Deficit‘ view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, (1), p. 117– 127.
222. Šanderová, J. (2000). Sociální stratifikace, problém, vybrané teorie, výzkum. Praha, *Karolinum*. ISBN: 80-246-0025-0.
223. Šmahel, D. (2003). *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha, *TRITON*, (6), 158 s. ISBN: 80 -7254 - 360 -1.
224. Šmahel, D., Blinka, L., (2012). Excessive Internet Use among European Children. In *Children, risk and safety on the internet*. Bristol. *The Policy Press*, s. 191 - 203. ISBN: 978-1-84742-882-0.
225. Šmahel, D. (2015). Děti na internetu. In Ševčíková Anna. *Děti a dospívající online: Vybraná rizika používání internetu*. Praha: *Grada*, s. 19 - 34. ISBN 978 -80 -247 - 5010 -1.
226. Šolcová, I., Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, č. 1, s. 19-38.
227. Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha, *Grada*. ISBN 978-80-247-2947-3.
228. 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), p. 131–146.
229. Tardy, C. H. (1985). Social Support *Measurement*. *American Journal of Community Psychology*, 13, (2), p. 187-203.
230. Teräsahjo, T., Salmivalli, C. (2003).“She is not actually bullied”. The discourse of harassment in student groups.*Aggressive Behavior*,(29), p. 134–154.
231. Thornberg, R. (2013). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*.
232. Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education*, 28, (3), p. 309–329.
233. Thornberg, R. (2010). Schoolchildren’s social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47, (4), 311–327.

234. Thornberg, R. Jungert, T. (2013). Bystanders behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, p. 475 - 483.
235. Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, (3), p. 245-261.
236. Thornberg, R., Jungert, T. (2014): School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, (2), p. 99–108.
237. Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, J., Meyers, K., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, p. 247-252.
238. Tokunaga, R. S. (2010), "Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization", *Computers in Human Behavior*, 26, pp. 277-287.
239. Torsheim, T., Sieberer, R. U., Hetland, J., Valimaa, R., Danielson, M., Overpeck M. (2006). Cross-national variation of gender differences in adolescent subjective health in Europe and North America. *Social Science & Medicine*, 62, (4), p. 815–827.
240. Vacek, P. (2010) Škola bez šikany In: Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole: Zborník príspevkou z medzinárodnej vedeckej konferencie, Jaslovské Bohunice. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě, 2010, s. 210-222. ISBN 978-80-8082-420-4.
241. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*, Praha, *Karolinum*. ISBN: 978-80-246-1832-6.
242. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*. Praha, *Karolinum*. ISBN: 978- 802-462-153-1.
243. Van Noorden, T., H., J., Haselager, G., J., T., Cillessen, A., H., N., Bukowski, W., M. (2014). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, (3), p. 637–657.
244. Van Tassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16, p. 186-191.

245. Vašutová, M. (2008): Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí. Ostrava, FF, *Ostravská univerzita*.
246. Vazsonyi, A. T., Macháčková, H., Ševčíková, A., Šmahel, D., Černá, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, (2), s. 210–227.
247. Warden, D., Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, p. 367–385.
248. Williams, K. R., Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescents Health*, 41, (6), p. 14 - 21.
249. Wills, T. A., Shinar, O. (2000). Measuring Perceived and Received Social Support. In Cohen, S., Underwood, L. G., Gottlieb, B. H. (Eds.). *Social Support Measurement and Intervention*. New York: *Oxford University Press*.
250. Wood, J., Repetti, R. (2004). What gets dad involved? A longitudinal study of change in parental child caregiving involvement. *Journal of Family Psychology*, 18, p. 237–249.
251. Zábrodská, K. (2016). Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha, *Grada*. ISBN: 978-80-247-2992-3.
252. Záškodná, H., Mlčák, Z. (2009). Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. *Triton*. ISBN 978-80-7387-306-6.
253. Zillmann, D. (1979): *Hostility and aggression*, Hillsdale, Nj: *Lawrence Erlbaum*.

### **Internetové zdroje bez autora**

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016), [cit. 2017-9-18]. Dostupné na: [www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny](http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny).

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-22294/2013-1), [cit. 2013-08-5]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vestnik-8-2013>.

Tématická zpráva - Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách, ČŠI, 2016, [cit. 2017-9-6]. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Prevence-a-reseni-sikany-a-dalsic>.

Šikana nabyla rozměrů epidemie. Podle experta ji zažívá až 20 procent žáků. [online]. 2016, [citováno 2017-05-10]. Dostupné na: <https://www.novinky.cz/domaci/396785-sikana-nabyla-rozmeru-epidemie-podle-experta-ji-zaziva-az-20-procent-zaku.html>.

K sebevraždě dceru dohnala šikana spolužáků. Škola pochybení odmítá. [online]. 2017, [citováno 2017-05-10]. Dostupné na: <https://echo24.cz/a/i4Wm4/k-sebevrazde-dceru-dohnala-sikana-spoluzaku-skola-pochybeni-odmita>.

Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN WORLD HEALTH ORGANIZATION COLLABORATIVE CROSS-NATIONAL SURVEY (HBSC). Dostupné na: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1).

National Institute of Child Health a Human Development Early Child Care Research Network [NICHD-ECCRN], 2002.

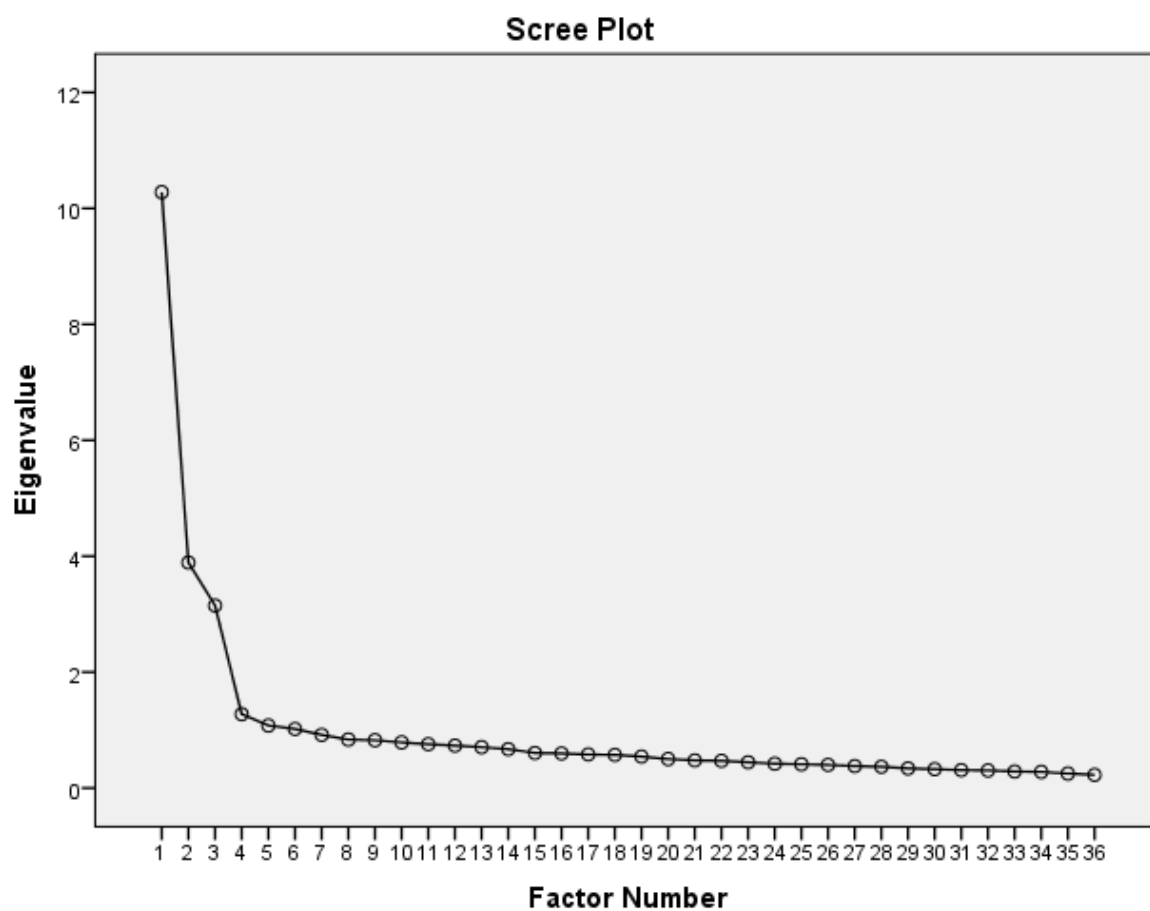
Dostupné na: [www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd\\_06.pdf](http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf)

KiVa Anti-Bullying Program, KiVa Program & University of Turku All Rights Reserved [cit. 2017-6-19]. Dostupné na: <http://www.kivaprogram.net/>.

## 15. Seznam příloh

- Příloha č. 1 ***Cattelův suťový graf (Scree Plot) - pro další analýzu byly použity první tři faktorové osy***
- Příloha č. 2 ***Faktorové zátěže po rotaci Promax***
- Příloha č. 3 ***Podíl jednotlivých faktorů na vysvětlení rozptylu***
- Příloha č. 4 ***Dotazník sociální opory CASSS – redukováná verze pro chlapce***
- Příloha č. 5 ***Sebepozuzující dotazník Olweus Bully/Victim Questionnaire (verze pro žákyně)***
- Příloha č. 6 ***Ukázka instrukcí k otázkám dotazníku Guess Who, vzhahující se k zastávání druhých***
- Příloha č. 7 ***Ukázka formuláře pro zápis dotazníku Guess Who***
- Příloha č. 8 ***Rozhovor se zastánkyní (žákyní šesté třídy)***
- Příloha č. 9 ***Rozhovor s rodiči zastánců***
- Příloha č. 10 ***Rozhovor s třídní učitelkou zastánců***

Příloha č.1 *Cattelův suťový graf (Sree plot)* - pro další analýzu byly použity první tři faktorové osy



**Příloha č.2 Faktorové zátěže po rotaci Promax (všechny položky dotazníku lze přiřadit k některému ze tří uvedených faktorů)**

Faktorová matice

	Sociální opora		
	opora od učitelů	opora od spolužáků	opora od rodičů
CASSS_U16	,775		
CASSS_U18	,764		
CASSS_U24	,755		
CASSS_U15	,747		
CASSS_U17	,742		
CASSS_U23	,733		
CASSS_U13	,717		
CASSS_U14	,714		
CASSS_U21	,699		
CASSS_U20	,657		
CASSS_U19	,633		
CASSS_U22	,434		
CASSS_S34		,813	
CASSS_S30		,779	
CASSS_S35		,727	
CASSS_S29		,726	
CASSS_S27		,722	
CASSS_S26		,716	
CASSS_S25		,708	
CASSS_S32		,707	
CASSS_S33		,706	
CASSS_S36		,606	
CASSS_S31		,494	
CASSS_S28		,374	
CASSS_R4			,766
CASSS_R11			,764
CASSS_R3			,748
CASSS_R10			,743
CASSS_R5			,704
CASSS_R8			,681
CASSS_R2			,670
CASSS_R6			,661
CASSS_R1			,633
CASSS_R7			,606
CASSS_R12			,577
CASSS_R9			,549

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.



**Příloha č.3 Podíl jednotlivých faktorů na vysvětlení rozptylu**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,280	28,555	28,555	10,280	28,555	28,555
2	3,889	10,804	39,359	3,889	10,804	39,359
3	3,148	8,745	48,103	3,148	8,745	48,103
4	1,274	3,540	51,643			
5	1,078	2,996	54,639			
6	1,019	2,830	57,469			
7	,917	2,547	60,016			
8	,837	2,324	62,340			
9	,824	2,290	64,629			
10	,787	2,187	66,816			
11	,756	2,101	68,918			
12	,731	2,032	70,949			
13	,705	1,959	72,908			
14	,671	1,863	74,772			
15	,605	1,681	76,453			
16	,598	1,661	78,114			
17	,579	1,608	79,723			
18	,572	1,589	81,312			
19	,542	1,506	82,818			
20	,500	1,389	84,207			
21	,477	1,325	85,532			
22	,469	1,303	86,835			
23	,445	1,236	88,071			
24	,420	1,166	89,237			
25	,410	1,138	90,375			
26	,399	1,108	91,484			
27	,378	1,051	92,535			
28	,368	1,021	93,556			
29	,339	,941	94,497			

30	,326	,905	95,402			
31	,309	,858	96,260			
32	,303	,842	97,102			
33	,286	,795	97,897			
34	,279	,776	98,673			
35	,251	,697	99,370			
36	,227	,630	100,000			

#### Příloha č.4 *Dotazník sociální opory CASSS – redukováná verze pro chlapce*

Teď budete odpovídat na otázky o podpoře nebo pomoci, od rodičů, učitele nebo spolužáků ve škole. Přečtěte si každou otázku a upřímně na ni odpovězte. Nejsou zde správné ani špatné odpovědi. Než začnete, přečtěte si následující příklad.

Můj učitel mi pomáhá řešit problémy.

JAK ČASTO?

1. nikdy
2. téměř nikdy
- 3. někdy**
4. většinou
5. téměř pokaždé
6. vždy

V tomto příkladu žák uvádí, že jeho „učitel mu pomáhá řešit problémy“ „někdy – občas mi pomůže“.

Otočte na následující stranu a odpovězte prosím na otázky. Děkujeme.

Moji rodiče...	Moji rodiče...	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Většinou	Téměř vždy	Vždy
1. ...dávají najevo, že jsou na mě pyšní.		1	2	3	4	5	6
2. ...mě chápou.		1	2	3	4	5	6
3. ...naslouchají mi, když si potřebuju popovídat o problémech.		1	2	3	4	5	6

4. ...poradí mi, když nevím, co dělat.	1	2	3	4	5	6
5. ...dávají mi dobré rady.	1	2	3	4	5	6
6. ...pomáhají mi řešit problémy tím, že mi řeknou informace, které potřebuji.	1	2	3	4	5	6
7. ...pochválí mě, když se mi něco povede.	1	2	3	4	5	6
8. ...když dělám chyby, řeknou mi to hezky.	1	2	3	4	5	6
9. ...odmění mě, když udělám něco dobře.	1	2	3	4	5	6
10. ...pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví.	1	2	3	4	5	6
11. ...udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.	1	2	3	4	5	6
12. ...zajistí mi mnoho věcí, které potřebuji.	1	2	3	4	5	6

<b>Moji učitelé...</b>						
<b>Moji učitelé...</b>	<b>Nikdy</b>	<b>Téměř nikdy</b>	<b>Občas</b>	<b>Většinou</b>	<b>Téměř vždy</b>	<b>Vždy</b>
13. ...zajímají se o mě.	1	2	3	4	5	6
14. ...chovají se ke mně férově.	1	2	3	4	5	6
15. ...jsou v pohodě, když se jich na něco ptám.	1	2	3	4	5	6
16. ...vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.	1	2	3	4	5	6

17. ...ukážou mi, jak se věci mají dělat.	1	2	3	4	5	6
18. ...pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace.	1	2	3	4	5	6
19. ...pochválí mě, když se mi něco povede.	1	2	3	4	5	6
20. ...hezky mě upozorní, když dělám chyby.	1	2	3	4	5	6
21. ...řeknou mi, jak dobře dělám, co mám.	1	2	3	4	5	6
22. ...přesvědčí se, že mám to, co potřebuju do školy.	1	2	3	4	5	6
23. ...udělají si čas, aby mi pomohli naučit se dělat něco dobře.	1	2	3	4	5	6
24. ...věnují mi čas, když potřebuju pomoc.	1	2	3	4	5	6

Moji spolužáci...						
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Většinou	Téměř vždy	
Moji spolužáci...						
25. ...chovají se ke mně hezky.	1	2	3	4	5	6
26. ...líbí se jim většina mých nápadů a názorů	1	2	3	4	5	6
27. ...všímají si mě.	1	2	3	4	5	6
28. ...přijdou s nápady, když nevím, co dělat.	1	2	3	4	5	6

29. ...řeknou mi, co potřebuju, abych se naučil nové věci.	1	2	3	4	5	6
30. ...dávají mi dobré rady.	1	2	3	4	5	6
31. ...pochválí mě, když se mi něco povede.	1	2	3	4	5	6
32. ...hezky mě upozorní na to, když udělám chybu.	1	2	3	4	5	6
33. ...všimnou si, že jsem hodně pracoval.	1	2	3	4	5	6
34. ...ptají se mne, jestli se k nim nechci přidat, když něco dělají.	1	2	3	4	5	6
35. ...trávíme čas společnými aktivitami.	1	2	3	4	5	6
36. ...pomáhají mi s úkoly ve škole.	1	2	3	4	5	6

**Příloha č.5 Sebezuzující dotazník Olweus Bully/Victim Questionnaire (verze pro žákyně)**

## Dotazník o šikaně pro žákyně

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

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

1 Jak máš ráda školu?

- Školu mám velmi nerada.
- Školu nemám ráda.
- Školu nemám ani ráda, ani nerada.
- Školu mám ráda.
- Školu mám velmi ráda.

Když se spleteš, tak se oprav, nic se neděje.

Nikdo ze třídy nebude vědět, jak jsi odpověděla na tyto otázky. Je ale důležité, abys odpovídala pečlivě a podle toho, co si opravdu myslíš.

Většina otázek je o tvém životě ve škole v několika posledních měsících, to znamená od začátku druhého pololetí až do dneška, od začátku února až doteď. Takže když budeš odpovídat, měla bys myslet na to, jak to bylo během posledních 2 nebo 3 měsíců, a **ne jen jak to je zrovna teď**.

2. Kolik máš ve třídě dobrých přátel?

- Žádného
- Mám ve třídě jednoho dobrého přítele/přítelkyni.
  - Mám 2 nebo 3 dobré přátele/přítelkyně.
  - Mám 4 nebo 5 dobrých přátel/přítelkyň.
- Mám ve třídě 6 nebo víc dobrých přátel/přítelkyň.

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,

- 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 lístky s nepříjemnými poznámkami a snaží se, aby ho jiní žáci neměli rádi,
- a jiné podobné zraňující věci.

Když mluvíme o šikaně, tak se tyto 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.

### 3. Jak často jsi byla šikanovaná v několika posledních měsících?

- V několika posledních měsících jsem nebyla
- Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.
- Dvakrát nebo třikrát za měsíc.
- Asi jednou za týden.
- Několikrát za týden.

### 4. Šikanovali tě chlapci, nebo dívky?

- V několika posledních měsících jsem nebyla šikanovaná.
- Hlavně od 1 dívky
- Od několika dívek
- Hlavně od 1 chlapce
- Od několika chlapců
- Od chlapců i dívek

### 5. Jak často ses ve škole zúčastnila šikanování jiných žáků nebo žákyň v několika posledních měsících?

- V několika posledních měsících jsem ve škole nikoho nešikanovala.
- Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.
- Dvakrát nebo třikrát za měsíc
- Asi jednou týdně
- Několikrát týdně

### 6. Jak často se bojíš, že tě budou jiní žáci ve škole šikanovat?

- Nikdy
- Zřídka
- Někdy
- Často
- Hodně často



7. **Viděla jsi někdy**, jak nějací žáci nebo žákyně někoho ve škole šikanují?

- Nikdy
- Zřídka
- Někdy
- Často
- Hodně často

8. Zkoušela jsi někdy **zastavit** šikanování<sup>47</sup>?

- Nikdy
- Zřídka
- Někdy
- Často
- Hodně často

9. **Napiš prosím, jak jsi zkoušela šikanu zastavit. Co jsi dělala?**

---

---

---

---

---

<sup>47</sup> Položky č. 8 a 9 se vztahují přímo k zastávání se v šikaně.

## **Příloha č.6 Ukázka instrukcí k otázkám dotazníku *Guess Who*, vzhahující se k zastávání druhých**

### **1. „Kdo ve vaší třídě, nejvíc pomáhá druhým?“<sup>48</sup>**

A teď poslouchejte, **první** otázka, k té veliké jedničce: "Kdo ve vaší třídě, nejvíc pomáhá druhým?" (*Co je podtrženo, čteme hned ještě jednou.*) Podívejte se na ten seznam a napište k té velké jedničce číslo, které patří klukům a holčkám, kteří nejvíc pomáhají druhým. Nezapomeň na ty, kteří tu dnes nejsou, ale máš je v seznamu. Když si myslíte, že jste to vy sami, tak napište i sebe. Pište to tajně, aby to nikdo neviděl. Kdo má hotovo, položí tužku. Zakryjte si to, co jste napsali, rukou nebo penálem, protože to je tajné. Hotovo? (*Zkontrolujeme, zda všichni položili tužku. Jestli ne, řekneme:)* Kdo ještě přemýšlí, na toho počkáme, času je dost ... Výborně, jdeme dál.

### **5. „Kdo, se ve vaší třídě, nejčastěji zastane, toho, komu ostatní ubližují“?**

Ještě nic nepiš a poslouchej (ASISTENTI KONTROLUJÍ, ABY NIKDO NEPSAL) – Kdo se zastává toho, komu ve vaší třídě ostatní ubližují? Jak se ho může zastat? Třeba tím, že se postaví na jeho stranu nebo že vynadá těm, kteří mu ubližují, nebo je napomene, aby toho nechali. Nebo se mu snaží pomoci tím, že o tom řekne někomu z dospělých ve škole. Můžeš napsat čísel, kolik chceš, podle toho, jak to je. Kluků a holek, kteří se zastávají těch, kterým druzí často ubližují. Kdo má hotovo, položí tužku. (*Zkontrolujeme, zda všichni položili tužku. Jestli ne, řekneme:)* Kdo ještě přemýšlí, počkáme na něj ... A zakryj to, co jsi napsal, rukou a penálem.

### **10. Kdo umí nejlíp podpořit, anebo povzbudit ty, kteří to potřebují?**

Prohlédni si seznam a napiš k té desítce číslo holky nebo kluka, kteří nejlíp umí druhý podpořit nebo povzbudit ty, kteří to potřebují. Kdo má hotovo, položí tužku a zase si schovejte, co jste napsali (*Zkontrolujeme, zda všichni položili tužku.*)

---

<sup>48</sup> Otázky č. 1,5,10 se přímo vztahují k identifikaci zastánců v konkrétní třídě.

**Příloha č.7 Ukázka formuláře pro zápis dotazníku *Guess Who***

1.	Michala B.	
2.	Barbora B.	
3.	Karolína Č.	
4.	Barbora D.	1.
5.	Sára F.	2.
6.	Kateřina K.	3.
7.	Kryštof K.	4.
8.	Tereza K.	5.
9.	Barbora M.	6.
10.	Anežka N.	7.
11.	Lukáš P.	8.
12.	Alex P.	9.
13.	Adéla R.	10.
14.	Barbora Ř.	11.
15.	Lucie S.	
16.	Tereza Š.	
17.	Kateřina T.	
18.	Alessandro V.	

## **Příloha č. 8 Rozhovor se zastánkyní (žákyní šesté třídy)**

### **1. Co si myslíš o tom a jak to u vás ve třídě chodí?**

Naše třída je dobrá, vzájemně si pomáháme – Alena a Honza, kteří jsou nejchytřejší, občas dochází k nějakým hádkám.

### **2. Jak je to u vás ve třídě se vztahy? Jak to ty sama vidíš? Jak to prožíváš?**

Máme různé vztahy, ve třídě jsou taky různě party – ne všichni si všímají všech, někdy sice jo, ale někdy ne. My máme třeba skupinku Aneta, Alena, já a Viky. Ve třídě jsou občas hádky s Hankou.

### **3. Jak se tam sama cítíš?**

Cítím se tu dobře, vycházím skoro s každým. Přistoupila jsem sem někdy ve 4. třídě. Naše třída je spolehlivá.

### **4. Co tě ve třídě se spolužákama nejvíc baví?**

Ve třídě je pořád legrace, teď třeba nacvičujeme akademii, to mě baví. Paní učitelka Valentová je hodně vtipná a je s ní legrace, a tak se k ní rádi připojujem.

### **5. Co tě ve třídě nejvíc štve?**

Když někdo dlouho chybí, tak se stává, že ho často pomlouvají, ale když se vrátí, tak se vše vyjasní.

### **6. Jaký je v poslední době tvůj nejlepší zážitek ve třídě?**

Hodně se těšíme na rafty, v 7. třídě pak na lyžák, i když je to až za rok. Máme už hodně plánů.

### **7. Jaký je v poslední době tvůj nejhorší zážitek ve třídě?**

Myslím, že žádný ani nebyl.

**8. Hodně dětí tě napsalo, že se zastáváš těch, kterým někdo ubližuje, můžeš povyprávět, o jaký situaci šlo? Nemusíš říkat jména žádných dětí, jen to, co se tam stalo.**

No nadávalo se Petrovi Novotnému a já jsem se ho s Alenou zastala. Petr se rozbrečel, po měsíci, ale zase bylo všechno v pohodě. Nejdřív sem si ale myslela, že je to beznadějný. Petr nechápe srandy a kluci mají pořád nějaký vtípky. Divný bylo třeba, když jsem šla po škole s Petrem a povídali jsme si o tom ubližování a všichni na nás koukali, brali jsme to jako randu. On si ale svoje místo musí vybojovat sám. Teď nejsou žádný problémy.

**9. Jak moc se ti někdy daří to ubližování zastavit?**

Mám oporu ve Viky, Anetě, Aleně. Ony někdy sami nechtějí. Pak ale společně se to zastavit podaří dobře.

**10. Co je podle tebe k tomu, že pomáhají druhým, vede.**

Alena má velké srdce, Anetě vadí různé nadávky a problémy, pak nám zakáží výlety a tak. A Viky i Honza jsou taky ti, co mají velké srdce.

**11. Kolik máš ve třídě dobrých kamarádů?**

Pomalou celou třídu.

**12. Stává se, že když někdo někomu u vás ve třídě ubližuje, někdo jiný se to pokusí zastavit. Zkus si vzpomenout na takovou situaci z poslední doby. Jak to probíhalo?**

No jednou když jsme šly ze školy, tak před školou nadávali jednomu klukovi, flusali po něm. Tak jsme na ně začaly řvát, ať ho nechají a málem se všichni poprali.

**13. Co sis v té chvíli myslela?**

Bála jsem se o něj a o holky. O sebe tolik ne.

**14. Proč jste udělali v té chvíli zrovna tohle?**

Bůh ví, co by se stalo, než bysme našli učitelku a řekli jí to.

**15. Jak moc se ti daří ubližování zastavit?**

Máme fajnový učitelky, které k nám mají kamarádký přístup, a vše se rychle vyřeší.

**16. Co tě k tomu chránění slabšího vede?**

Slabší se to bojí říci. Parta je taková, že si navždy podá ruku. Děti si třeba myslí, že my jsme něco víc.

**17. Tady je období života vaší třídy od začátku tohoto školního roku. Kdy to ubližování druhým nebo konflikty byly nejhorší. Co se tehdy dělo? Jak to začalo? Jak se to vyvíjelo? Jak to skončilo?**

No my jsme nově vytvořená třída. Různě k nám propadali, byl tu bordel, učitelky byly pak nervní. Když byla později učitelka nemocná, tak tu byl ten bordel největší. Neměl na nás kdo dohlížet. Chodili jsme do ředitelny, dostávali důtky, dvojky z chování a pak to řešila i výchovná komise. Učitelka nám pak promluvila do srdce. Jsou ale jedinci, který nikdy nepřestanou. Je tu holka, který je 15 let a je jí jedno, že je hloupá.

**18. Co by podle tebe pomohlo ty konflikty ve třídě zlepšit?**

No pomáhá tomu učitelka, rodiče, ředitel.

**19. Co sama nejradši děláš s ostatními ve třídě?**

Povídáme si tři a pak přijdou všichni a povídá si celá třída. Pouštíme si písničky, posíláme si obrázky. Je to fajnový.

**20. Kdo tě v tom chování podporuje? Máš nějaké vzory pro své chování?**

Mamka, táta, celá rodina. No hodně mě podporuje moje mamka, protože ona taky byla v mém věku taková zastánkyně. Já se pak taky nebojím, když mám za sebou holky. Málem tu jednou musela zasáhnout i policie. Cigáni maj hnusný party no a je dobrý, že tomu klukovi pomůžu a že si všichni pomůžem navzájem.

Děkuji Ti za rozhovor

## **Příloha č. 9    *Rozhovor s rodiči zastánců***

**Rozhovor proběhl s matkou zastánkyně, která má ve stejné třídě ještě jednu dceru. Její druhá dcera (Barbora) však nedostala dostatek nominací do role zastánkyně.**

### **1. Řekněte mi něco o vaší rodině. Jaké jsou vztahy Lucky ve vaší rodině?**

V rodině de facto bydlíme, vlastně v rodině bydlíme čtyři, táta, máma a dvě děti. Jsou to teda dvojčata, takže vlastně spoustu věcí dělají dohromady, společně mají dotedka i společný zájmy. Teď jsou v tom věku, kdy se to začíná rozdělovat. Každá si jde svojí cestou.

### **2. Nejsou tedy stejné?**

Nene, tak některé věci nosí stejné, ale de facto je k tomu dovedli už děti v mateřské škole, protože oni jsou jedna blondýnka a druhá je tmavovlasá, jedna modrý oči druhá tmavý oči. A děti jim prostě nikdy nevěřily, že jsou dvojčata, protože jsou strašně odlišný. Takže prostě tam to jako vzniklo, že jim děti začaly říkat, že nejsou dvojčata, protože nechodí stejně oblékaný, takže se začaly kupovat stejny věci. Protože pak když bylo jedno tričko jiný, tak klasicky se dvojčata hádala, že zrovna se to líbilo tej jednej a nikdy se nedohodly, která si ho vezme, takže jsme to utli. A opravdu se jednu dobu kupovalo, aby bylo všechno dvakrát, aby se jako předešlo těmhle zbytečným řečem, ráno když se chvátao do školy, tak se prostě oblékly to, co bylo nachystaný, měly to stejný nebo podobný. A byl klid.

### **3. Jak vychází váš manžel s dcerami? A jaký oni k němu mají vztah?**

Nevím, přijde mi, že když je nějaký průser nebo problém, tak že jdou spíš za mnou jako za mamkou. Ale taťka ten je takovej víc důslednější a prostě ten když nakáže, tak že to fakt teda lítá. Já když nakážu, tak někdy kážu dvakrát než to prostě jako je.

### **4. A holky ví, že jste, jak říkáte méně důsledná než váš manžel?**

Jako ví. Já si myslím, že to ví, že to jako ty děti vycítí, že někde se zavelí a všechno to stojí v pozoru. Já si řeknu, a jako musím to říct po třetí nebo něco takovýho, ale jsou to

spíš takový běžný věci, aby si šly vyčistit zuby. Tak se volá třikrát, než slezou dolů z pokoje a pak jdou do koupelny zatímco, když zavelí táta, tak ty bačkory za chvíli šustí, ale nevím, asi má pro ně takovou větší autoritu. Zase třeba na druhou stranu, když chválím já, tak je to dobře tak se zatetelí, ale když pochválí táta a nedělá to teda moc často, tak je na nich prostě vidět, že to je pro ně jako by ocenění, takovej ten úspěch.

##### **5. Jak je třeba trestáte? Nebo co na ně jako funguje? Co je pro ně trest?**

Čím jsou starší, tím je to horší teda jako. Že dřív stačilo houknout a prostě se to nějak pořešilo, tak to už dneska se akorát zatváří. Je jim to celkem srdečně jedno, že se člověk vysiluje. Nebo že se jim tam snaží něco vysvětlit. V žádném případě se netrestalo fyzicky to určitě ne. Ale tak já nevím, třeba se momentálně zakazuje počítač, ale je fakt, že já osobně nejsem důsledná, já to třeba vydržím tak jako ten jeden večer a pak už se to tak nějak pouští. Otázka je jiná, když je třeba problém v učení, když donesou někdy horší známku, ale učí se obě dobře, tak jde opravdu všechno stranou a musí se to naučit jako na další písemku. Nebo se nechaj vyvolat, takže tam já i manžel jsme tvrdý, aby ta škola, úkoly musí být opravdu splněný. Aby věděly, že je to jejich povinnost, to co prostě musí a měly by to dělat, co nejlíp jsou schopný. A pak až prostě to ostatní.

Spíš se snažím, aby oni samy pochopily co je blbě a měly by se nad tím zamyslet a dojít si k tomu sami, že prostě asi tohle není dobrý. Měly by to dělat jinak, ale co nám třeba přetrvá je třeba binec ve skříni, tam prostě asi neuspěju.

##### **6. Jak je odměňujete doma, když se jim třeba něco povede?**

Nedělám to, co se mě třeba ptala paní učitelka třídní „jestli dáváme peníze“. Tak peníze nedáváme. Mně se to přičí samo osobně, protože si myslím, že by se měly naučit, že když něco udělaj doma, tak že to dělaj proto, že to tak má bejt nebo aby mně udělaly radost. Že v rodině si má jeden druhému vycházet vstříc a ne, že prostě za to dostanu dvacku, když to udělám, nebo že mi desetikorunu seberou, když to neudělám, to je blbost.



My se prostě snažíme spoustu věcí jakoby dělat spolu. Takže se snažím, aby ta atmosféra byla dobrá. Je jasný, že když něco nefunguje, tak ta atmosféra je hustší nebo se člověk mračí, tak ví, že když je všechno v pořádku a dělá se to tak jak má, tak je pohoda je čas na společný věci holky chodí malovat, já chodím malovat taky, takže spolu pak hovoříme. Jezdíme spolu na lyže. Dělalý gymnastiku, tak se s nimi vždycky chodilo na závody. Prostě vědí, že ten zájem tam je, a když je všechno v pořádku, je na tohle víc času a popovídá se o tom. Pro ně je odměna ta pohoda nebo taky že po nich pak už nikdo nic nechce, že si pak zalezou už k těm svejm zájmům. Jedna si čte, druhá kouká do počítače nebo jdou za kámoškama, ale že prostě ví, že mají klid, že mají prostě pohodu. Že to co měly je vyřešený. Pochválí se, ale finančně ne, mě se to prostě osobně jako nelíbí, takže to nedělám.

#### **7. Povídate si někdy o škole co se tam děje?**

Určitě. Každý den, to je taková ta trapná otázka rodičů, co bylo ve škole. Když mají prostě problém a člověk to na nich i vidí. Když se pohádaj s kámoškou, nebo se tam takhle něco řeší, tak vždycky se to řeší. Řeknu si svůj názor, nemusí bejt jako by branej. Někdy jsem na vahách nebo se snažím říct, co bych tak jako já dělala, nebo řešila, ale jak oni si to pak přeberou, to už je na nich.

#### **8. A když se třeba ptáte na tu školu, je to tak, že se ptáte vy nebo že se holky sami svěřují?**

No když mají problém, tak řeknou sami nebo když se něco děje, ale je pravda, že to nebejvá často, nebo když zažijou nějakou srandu. Lucka je víc ukecaná, Baruška ta od malinka stála za ségrou a ségra to za ní odkecala. Lucka je ten, kdo to dokáže prodat a pořeší.

#### **9. Myslíte, že je děti ve škole mají rádi?**

Já si myslím, že jo, už i podle toho jak k nám choděj kámošky. Nebo když mají narozky, nebo něco takovýho. O prázdninách, když holky bejvaly doma, tak vím, že se tam stahuje parta dětí, že tam za nima chodí.

### **10. Má také Lucka školu ráda? Cítí se Lucka podle Vás ve třídě dobře?**

Určitě ano. Jo říká občas. Nikde jinde by nechtěla být, to určitě ne. Mají tam svoje kamarády, kamarádky.

### **11. Znáte nějaký děti ze školy, třeba nějaký ty problémovější typy?**

Jo vím, že tam mluví o jednom chlapečkovi, který ho tam drezírujou. Kterej je tam takovej ten terč, do kterýho se tam právě trefujou, obzvlášť pak jeden kluk se svejma kamarádama. Tak vím, že se ho snažej zastat, když už nic tak když toho nejste schopný vy, tak to řekněte paní učitelce, prostě aby věděla, že se něco děje špatně. Že mu prostě ty kluci fláknou taškou o zed' nebo mu rozšlapali věci.

### **12. Chce Lucka ty situace, které se dějí ve škole nějak řešit nebo je jí to tak nějak jedno?**

Určitě, ale tak to není jenom Lucka, to jsou spíš obě. Jako slyším to od nich od obou. Jako nemůžu říct, že by to spíš dělala jenom ta Lucka. Ale jak říkám, Lucka je takovej typ od malinka co umí všechno líp prodat. Tak působí i na venek, že když jdou dvě, tak Lucka to pak řekne. Barča to opečuje a Lucka to prodá. To tak bylo prostě už od malinka, prostě když jsou dvě stejně narozený, stejně vychovávaný, tak je opravdu každá jiná.

### **13. Snažíte se nějak dětem radit, jak se mají chovat ve škole?**

Tak to jim člověk řekne, že musí poslouchat paní učitelku a že jsou nějaký zásady, který se prostě dodržujou, ale to spíš bylo na prvním stupni, teď už to s nima spíš neřeším, jestli se chová slušně. Samozřejmě kdyby paní učitelka řekla, že je nějaký problém, tak to řeším, tak bych to určitě nenechala bejt, ale zatím co slyším, že holky jsou v pohodě, tak to tak беру, že to co tam mají dělat tak to tak dělaj a tak to i беру, tak jsem to s nima nikdy nějak nerozebírala.

**14. Co si myslíte, proč vlastně ty děti označily Lucku jako tu, která se zastává druhých nebo jim jinak pomáhá?**

Tak nevím, Lucka ta na to byla třeba zvyklá i od ségry [Barči], že prostě jí táhla za sebou, jo to je blbost, ale že za ní mluvila ve školce. Věděla prostě jo a řekla to, co měly jako společnou myšlenku, tak Lucka byla vždycky ten mluvčí, jestli to funguje takhle i v tej třídě, možná.

**15. Jaký má Lucka vztahy k učitelům?**

Já si myslím, že dobrej. Tak jako samozřejmě řeknou, když to děcko někdo naštvě, tak se jim zdá, že se jim ukřivdilo nebo tak, ale většinou si myslím, že pohoda jedna jak druhá, nevidím tam problém. Občas se stane, jako když se učí dobře [Lucka je jedničkářka], že někdy přinesou špatnou známku. Ale je to opravdu o tom, že se na to zrovna spíš vyflákly, není to o tom, že by cítily, že je k nim nějak učitel nějak nespravedlivej nebo že bylo něco nějak špatně.

**16. A je to tak, že pomáhají třeba i v rodině, že se třeba sami nabídnou na nějakou pomoc?**

Jo tak to nevím, nebo alespoň já nevím o tom, že by takhle chodily k někomu takhle pomáhat, ale asi třeba kdyby bylo třeba tak by šly, vím, že třeba takhle jednou, když je kamarádka věřící poprosila, tak chodily jako Tři králové. Tak i z toho měly zážitek, že povídaly o tom přístupu lidí, jak se k tomu kdo postaví, že někdo je rád, že si je poslechne, dá jim něco do té kasičky, někdo je prostě vyhodil, někdo je fakt hnal, že s nima musel chodit i dospělej, tak jako bylo vidět, že je to i zajímavá, jak mají lidi přístup k charitě, jako že by chodily někomu pomáhat to ne. Vím, že jejich kamarádka venčila nemocnej paní psa, takže chodily s ní. Já dělám to samí. Máme tady sousedku, která potřebovala na víkend volno na nějakou akci, tak jsme měli její holčičku od pátku do pondělí. Prostě jakoby dítě navíc tak v tom jakoby tak nějak rostou, že když můžu a jsem toho schopen, tak pomůžu. Ale jako že by sami něco vyhledávaly, to si myslím, že ne.

**17. A snažíte se jim tak jim to vštěpovat, že ta pomoc je nějak výhodná nebo že je to něco dobrého.**

Ne určitě ne výhodná, protože pomoc má bejt podle mě nezištná a určitě né výhodná, tak to jako určitě ne. Ale asi tak nějak tím normálním lidským přístupem, jo že prostě nikomu nedělám naschvál, ale tak jako naopak když můžu něco pořešit, tak to udělám. Ale že bych jim to tak nějak tak jak se chovám já tak ať oni si z toho pak něco vezmou, jestli je to dobře nebo špatně ale určitě jim to nedávám, jako všimněte si jako no tak jako tohle to ne. To prostě u nás nefunguje.

**18. Kde si myslíte, že hledají vzory pro svoje chování?**

Tak asi všude jako ve svém okolí, jako co vidí. Tak jako určitě v rodině a to nejenom ve mně a v tátovi, ve strejdovi.

**19. Mají také nějaký vzor v někom ze školy?**

Jako vím, právě že mají strašně v oblibě právě paní učitelku XY. Že je přísná, ale že je spravedlivá. Prostě od nich slyším, že jim taky neodpustí nic, prostě chce, aby se dodržovalo to, co se řekne, že je přísná a že řeší problémy, když nějaké jsou nebo když na ně ukážou. Řekla bych, že jí mají jako fakt rádi, měly z ní strašnej strach, protože ona prostě má autoritu. To bylo, i když my jsme přišli poprvé na rodičák, tak jsme čekali, co jako bude. Já ji mám třeba osobně moc ráda, protože řekne to, co si osobně myslí, je vstřícná a je přísná a spravedlivá. Prostě to co říkají děti, tak si myslím, že je opravdu pravda a proto jí máji asi taky rádi.

Děkuji Vám za rozhovor.

## **Příloha č. 10 *Rozhovor s třídní učitelkou zastánců***

### **1. Dělo se někdy nějaké ubližování ve vaší třídě, a jestli ano, jak to tedy vypadalo?**

Dělo se ubližování, vlastně šikana, v rámci hodiny, po škole, během přestávek, na záchodě, zavírání na záchody, braní věcí, braní peněz.

### **2. Co vlastně vyvolalo ten konflikt, co za tím stálo, že se to vůbec stalo?**

Mluvíme o konkrétních žácích, kteří si vytipovali nejslabšího ve třídě. Řešilo se to nakonec oznámením na policii ČR. Policie to nahlásila i na kriminální služebnu, žáci byli na výsleších, jeden žák byl umístěn rychle za pomoci sociální pracovnice i policie do střediska výchovné péče.

### **3. A vrátil se tento žák potom zpátky do školy k Vám?**

Zatím tam stále je. Zatím se bude vracet zpátky, matka ale tvrdí, že ho předá na jinou školu, protože se přestěhovali. Oni se přestěhovali, mají tedy bydliště nahlášené jinde, tak si chtějí předat všechny děti do jiné školy.

### **4. Na čí byly straně ty děti ve třídě, když se ty incidenty děly? Na straně spíš těch agresorů nebo na straně těch, kterým bylo ubližováno?**

Těch, kterým bylo ubližováno.

### **5. Snažily se to děti nějak zastavit?**

Snažily, ten podnět o tom, že se to děje ve škole i mimo školu přišel hlavně od dětí, ne od postiženého.

### **6. Tak oni přišli za Vámi a řekly, že něco takového děje?**

Ano.

### **7. Jak ten šikanovaný k tomu postavil?**

Ano ten potom řekl, že se to dělo a že se to děje v podstatě od té doby, od října kdy jsme to řešili naposled, že se to děje stále a měl strach cokoli říct, aby mu neublížili ještě víc.

### **8. Jakým způsobem se děti, které byly ve třídě označeni jako zastánci, zastávají druhých při incidentech nebo jim jinak pomáhají?**

Oni jim pomáhají jak s učivem, tak třeba, když si neví s něčím rady nebo, když potřebují pomoc během pracovních činností, těch manuálních věcí jdou sami od sebe pomoci, protože jsou rychlí a jsou velmi rychle hotoví.

### **9. Liší se nějakým způsobem ta pomoc u Lenky, Jany a Petry, které byly označeny ve třídě jako zastánkyně?**

Je vidět, že jsou zvyklí z domova, že jsou vedený opravdu z domova. Lenka ta pomůže. Lenka pomáhá, Lenka je organizátorka, ta pomůže jakoby s čímkoli, nemá problém. Jana pomůže s organizací, výzdobou třídy. S takovými těmi věcmi, které nesouvisí s učením, protože nepatří mezi prospěchově výborné žáky, je to klasický ten průměr. Petra ta se teda snaží pomoci i třeba v učení, ale také spadá spíše do toho průměru než do těch jedniček a dvojek. Ale co se týká organizace a zajišťování věcí, tak taky velmi ráda pomůže.

### **10. Mají to tyhleto holky tak, že se zastávají všech nebo si prostě vybírají nějaký děti?**

Ne zastávají se všech. Zastávají se jakoby všech, zastávají se té „jejich pravdy“, toho co si myslí, že je správný. Petra, ta je první, která to poví komu je ubližováno a jakým způsobem a že se jí to nelíbí.

### **11. Takže o tom mluví s dospělými nebo s učiteli.**

Ano

**12. A ty další dvě Jana a Lenka? Věděla byste, jakým způsobem se zastávají druhých?**

Tak to přímo nevím. Oni ty agresory obviní, když ví, jak to bylo, ale na druhou stranu, když u toho nebyly tak řeknou, neviděla jsem, nevím, jak to bylo.

**13. A jak zásahy těchto děvčat hodnotí ostatní?**

Když začnou ty tři, ta třída se většinou k nim přidá. Problém pak je ukočírovat je aby nemluvily jeden přes druhého, takže to řešíme tím, že to dávají písemně. Protože děti nemají čas se domluvit, aby mluvily nějakou stejnou verzi, a jsou moc malí na to, aby se shodly. Buď by to odpapouškovali všichni stejně anebo prostě řeknou to, jak to bylo.

**14. Takže může říci, že třída se spíš staví za ty zastávce než za ty agresory?**

Ano

**15. Jak hodnotíte účinnost těch zásahů, když do toho jdou. Funguje to, nebo ne?**

Tak oni se teda snaží, jak velký dosah to má na ty agresory, to nejsem schopná říci, protože na druhou stranu oni se jich také bojí. Zvlášť když srovnám tělesné konstituce. Petra ta nemá problém, ta bude proti každému, ale Jana s Lenkou ty řeknou, že bojí.

**16. A přesto do toho jdou?**

Ano.

**17. Jsou ta děvčata zastánkyně ve třídě spíše oblíbený nebo spíš neoblíbený?**

Tak, Lenka patří, ono je to takové střídavě oblačno, podle toho jak se ráno vyspí, ale spíše patří k těm oblíbeným. Lenka s Janou jsou první hodinu nejlepší kamarádky, druhou hodinu se nesnáší a v poledne spolu už jdou na oběd, ale spíš patří k těm oblíbeným.

**18. A i ta Petra?**

I ta Petra více méně ano, i když si ztěžují, že třeba vyrušuje, že kvůli ní mají průšvih, kvůli ní se píše písemma, že ona to rozpoutala a tohle, ale spíš patří k těm oblíbeným.

**19. Jaké je podle Vás rodinné zázemí těch dětí zastánců?**

Jana s Lenkou mají dobré stabilní zázemí, nerozvedení rodiče. Petra je teda z rozvedené rodiny, rodiče mají nové partnery.

**20. Co myslíte, že ty holky vede k pomáhání. Myslíte, že je to záležitost té rodiny toho, jak jim to předali nebo něco jiného?**

No tak, jednak si myslím, že to musí mít částečně v sobě a určitě je to i velká záležitost té rodiny, protože jsou od malička ve stabilním prostředí bez jakýchkoliv velkých výkyvů a jsou vedený ke slušnosti, k takovým těm normálním věcem, které bohužel ale velmi často nefungují u ostatních tříd nebo u ostatních dětí. Je to poznat na chování těch dětí, na stabilitě těch dětí, na tom, když se podíváte do žákovské knížky nebo jak vypadají sešity, jak vypadají učebnice.

**21. V dotaznících byla jedna otázka, „jak by se děti chovaly, když by viděly, že je někomu ubližováno“. Děti uváděly, že by vyhledaly Vás. Já se zeptám, jestli opravdu se na Vás obrací, když jsou nějaké incidenty?**

Ano, obracejí se. Ono to souvisí i s tím, že oni jsou relativně malí, takže oni opravdu se vším chodí, ta šestá třída je vlastně takovýto dokončení toho přestupu z prvního na druhý stupeň. Oni opravdu se vším za mnou chodí, a ví, že se to snažím řešit. Samozřejmě já mám taky nějaký ty pravidla, kam mohu jít, ale říkám, když jsme nepomohli my, bylo to dáno dál ve spolupráci s rodiči.

**22. Čím si to vysvětlujete, takovou důvěru, kterou ve vás ty děcka mají?**

To nevím. Fakt netuším, jako mají teda za úkol se všemi problémy chodit za třídním, nemají to řešit nebo, když je ubližováno někomu, tak za kýmkoli, kdo má třeba dozor nebo kdo je po ruce, nevím. Já je mám, teda už loni jsem učila v této třídě.

**23. Kdybyste jste se podívala na tu třídu jako celek, jak Vám ta třída připadá?**

V této třídě určitě dobrým směrem, oni celkově jako třída fungují a fungovaly už i loni. Já třeba jsem loni končila devítku, takže když já srovnám náladu, atmosféru ve svojí loňské devítce a letos v šestce tak to je černá a bílá. Tady opravdu ten kolektiv je



výborný, oni jsou schopný domluvit se, a nakonec najít nějaký ten kompromis, kterým se budou řídit. Říkám, bylo to vidět, i jak jsme dělali projekt, stavěli jsme stanici a oni se hodinu hádali o to, jak to bude vypadat, ale dokázali se nakonec dohodnout.

Děkuji Vám za rozhovor.