

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pohled adolescentů na etnickou šikanu vyčleňováním  
Adolescent views of ethnic bullying by peer exclusion

Matouš Jarolímek

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Kollerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Pohled adolescentů na etnickou šikanu vyčleňováním potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17.4.2023

Touto formou bych rád poděkoval své vedoucí bakalářské práce PhDr. Lence Kollerové, PhD. za její odborné vedení, věcné připomínky, vstřícnost při konzultacích, a především za veškerý čas, který mé práci věnovala.

## ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá postoji adolescentů k šikaně vyčleňováním v etnickém kontextu. Šikana je stále značně rozšířená na českých školách a v současné době může narůstající různorodost školních tříd s sebou někdy přinášet také narůstající výskyt šikany mezi dětmi s různou etnickou příslušností. Z těchto důvodů je zapotřebí znát postoje k šikaně na základě etnicity těch, kterých se to nejvíce týká, tedy adolescentů. V teoretické části jsou definovány hlavní pojmy a následně zasazeny do kontextu tématu bakalářské práce. Navazující praktická část si klade za hlavní cíle kvantitativními postupy popsat postoje adolescentů k šikaně vyčleňováním, mezi které patří ochota zastat se šikanovaného, hodnocení šikany vyčleňováním nebo její vnímané dopady. Následujícím cílem je ověřit, zda v těchto postojích hraje roli to, zda se jedná o šikanu českého studenta směřovanou na spolužáka se stejnou českou etnicitou nebo směřovanou na spolužáka s minoritní, konkrétně ukrajinskou etnicitou. Byl ověřován předpoklad, že dospívající hodnotí šikanu vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity jako přijatelnější než šikanu vyčleňováním vrstevníka etnicity většinové. Dalším cílem je ověřit, zda v těchto popisovaných postojích hraje také roli gender respondenta, přičemž bylo ověřováno, zda dívky hodnotí šikanu vyčleňováním jako méně přijatelnější než chlapci. Instrumentálního šetření se účastnilo 122 respondentů (průměr věku 13,5 let; 50,8 % dívky) a z výsledků vyplývá, že 75 % respondentů šikanu vyčleňováním odsuzuje, 70 % adolescentů si uvědomuje, že má negativní následky a pouze 7 % dospívajících by se šikanovaného nijak nezastalo. U hodnocení šikany vyčleňováním a u vnímaných dopadů se neobjevily žádné rozdíly v posuzování šikany českého a ukrajinského spolužáka. Efekt etnicity vyčleňovaného (český vs. ukrajinský žák) byl pozorován pouze v případě ochoty zastat se šikanovaného spolužáka: bylo pravděpodobnější, že adolescenti zasáhnou do šikany vyčleňováním vrstevníka většinové etnicity než vrstevníka etnicity ukrajinské. Efekt genderu respondenta pozorován nebyl, dívky tedy hodnotí, vnímají a jsou citlivé k šikaně vyčleňováním stejně jako chlapci. Z výsledků plyne, že je potřeba dále zkoumat etnické předsudky a další možné zdroje zjištěné nižší ochoty zastat se spolužáka s minoritní (ukrajinskou) etnicitou. Je proto zapotřebí věnovat více pozornosti etnické šikaně na školách a vzdělávat adolescenty v rámci prevence šikany taktéž o možných předsudcích a jejich dopadech.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

šikana vyčleňováním, etnická šikana, adolescenti, postoje

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis examines adolescents' attitudes towards ethnic bullying by peer exclusion. Bullying is still widespread in Czech schools, and the increasing diversity of school classrooms can sometimes bring with it an increasing incidence of bullying among children with different ethnic backgrounds. For these reasons, it is necessary to know the attitudes towards bullying based on the ethnicity of those most affected, i.e. adolescents. In the theoretical part, the main concepts are defined and then placed in the context of the topic of the bachelor thesis. The following practical part aims to use quantitative methods to describe the attitudes of adolescents towards bullying by peer exclusion, which include the willingness to stand up for the bullied, the evaluation of bullying by peer exclusion or its perceived effects, and to verify whether the role of these attitudes is played by the fact that the bullying is directed by a Czech student against a classmate of the same, Czech ethnicity, or against a classmate of a minority, specifically Ukrainian, ethnicity. The assumption that adolescents rate bullying of minority ethnicity by peer exclusion as more acceptable than bullying of majority ethnicity by peer exclusion was tested. As further objectives, it was tested whether the gender of the respondent also plays a role in these described attitudes, testing whether girls rate bullying by peer exclusion as less acceptable than boys. A total of 122 respondents participated in the questionnaire survey (mean age 13.5 years; 50.8% girls) and the results show that 75% of respondents condemn bullying by peer exclusion, 70% of adolescents are aware that it has negative consequences and only 7% of adolescents would not stand up for the bullied. There were no differences in the evaluation of bullying by peer exclusion and its perceived consequences between Czech and Ukrainian classmates. The effect of the ethnicity of the excluded peer (Czech vs. Ukrainian student) was observed only in the case of willingness to stand up for the bullied classmate: adolescents were more likely to intervene in a bullying peer of majority ethnicity by exclusion than a peer of Ukrainian ethnicity. The effect of respondent gender was not observed, thus girls evaluate, perceive and are sensitive to bullying by peer exclusion in the same way as boys. The results suggest that further research is needed on ethnic prejudice and other possible sources of the observed lower willingness to stand up for a classmate with a minority (Ukrainian) ethnicity.

Therefore, more attention should be paid to ethnic bullying in schools and adolescents should be educated about possible prejudices and their effects as part of bullying prevention.

**KEYWORDS**

bullying by exclusion, ethnic bullying, adolescents, attitudes

## Obsah

Úvod .....	10
1. Etnický kontext.....	11
1.1 Etnicita .....	11
1.2 Národnost.....	11
1.3 Etnické a národnostní menšiny v ČR.....	12
1.3.1 Ukrajinská menšina .....	12
2 Adolescence jako obzvláště důležité období.....	14
2.1 Důležitost vrstevníků v adolescenci .....	15
2.2 Formování postojů v adolescenci .....	15
3 Vymezení šikany jako subtypu agrese.....	18
3.1 Agrese .....	18
3.2 Pojetí a definice šikany .....	19
3.2.1 Co není šikana .....	20
3.3 Šikana v různých prostředích.....	21
4 Druhy a formy školní šikany .....	22
4.1 Šikana vyčleňováním ze skupiny.....	23
4.2 Šikana a vyčleňování na základě etnicity .....	24
4.3 Prevalence šikany .....	25
4.3.1 Prevalence etnické šikany.....	27
5 Specifika školní šikany .....	28
5.1 Klima třídy.....	28
5.2 Role učitele v etnickém kontextu.....	29
5.3 Následky školní šikany .....	29
5.3.1 Negativní následky šikany.....	30



5.3.2	Negativní následky šikany a vyčleňování na základě etnicity .....	31
5.3.3	Posttraumatická stresová porucha .....	33
5.4	Postoje dětí a adolescentů k šikaně.....	34
6	Cíle výzkumu.....	39
6.1	Výzkumné otázky .....	40
6.2	Hypotézy .....	40
7	Výzkumná metoda.....	42
7.1	Výzkumný soubor.....	42
7.2	Sběr dat .....	42
7.3	Výzkumný design .....	43
7.4	Metoda měření .....	44
7.5	Analytický postup .....	46
8	Výsledky.....	47
8.1	Popis postojů adolescentů k šikaně.....	48
8.1.1	Ochota zastat se .....	48
8.1.2	Důvody ochoty se zastat.....	49
8.1.3	Hodnocení šikany vyčleňováním.....	50
8.1.4	Důvody hodnocení šikany vyčleňováním .....	51
8.1.5	Vnímané důvody šikany vyčleňováním .....	52
8.1.6	Vnímané dopady šikany vyčleňováním.....	53
9	Ověření hypotéz.....	54
9.1	Efekt etnicity vyčleňovaného.....	54
9.2	Efekt genderu respondenta.....	55
10	Diskuse .....	57
10.1	Diskuse k výzkumným otázkám .....	57

10.1.1	Zmapování postojů k šikaně vyčleňováním .....	57
10.2	Diskuse k hypotézám .....	59
10.2.1	Efekt etnicity vyčleňovaného .....	59
10.2.2	Efekt genderu respondenta .....	60
11	Limity výzkumu .....	62
11.1	Náměty do praxe .....	63
	Závěr .....	64
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	65
	Seznam příloh .....	78

## Úvod

V současné době se stále zvyšuje etnická diverzita ve třídách a tento trend ustávat pravděpodobně v následujících letech nebude, spíše naopak. S tím se ovšem pojí několik negativních jevů, kterým se dříve odborná veřejnost nemusela zabývat. Jedním z nich je kombinace negativních postojů k etnické menšině a zároveň stále rozšířené školní šikany, což může vyústit v etnickou šikanu. Oba tyto jevy jsou silně zakořeněné a patologické ve školním prostředí, a proto by mu měli pedagogové a školní psychologové věnovat zvláštní pozornost. Etnická šikana je však značně komplexní problematika, která svým rozsahem přesahuje možné cíle jedné bakalářské práce. Proto se ve své práci zaměřím pouze na jednu z možných forem šikany, vztahovou šikanu vyčleňováním, a pokusím se zjistit, jak ji vnímají a co si o ni myslí ti, kterých se nejvíce týká, tedy adolescenti.

Zkoumat různé aspekty šikany je důležité nejen pro aplikaci poznatků do preventivních programů, ale také při jejím řešení a zmírňování jejích následků. Etnická šikana se navíc liší svým motivem i svými dopady na šikanovaného, které jsou horší v porovnání s jinými. Tématem této práce je proto zaměřit se na citlivost a postoje adolescentů k šikaně vyčleňováním vrstevníka většinové etnicity a vrstevníka menšinové, konkrétně ukrajinské etnicity a následně tyto postoje porovnat. Znat postoje adolescentů je naprosto důležité, protože jsou to právě oni, se kterými se pracuje v rámci prevence šikany nebo kteří se při výskytu šikany stávají přihlížejícími a z této pozice ji mohou aktivně zabránit.

Práce je standartně rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická se věnuje definování školní šikany, vztahové šikany a zasazuje je do etnického kontextu. Zároveň se zabývá adolescencí, jejími specifickými projevy a vývojovými úkoly a zasazuje je do vztahové šikany a vytváření postojů. Závěrem jsou zmíněny postoje dětí a adolescentů k šikaně, na což přímo navazuje praktická část, která zkoumá postoje adolescentů metodou instrumentálního šetření na 122 žácích 7.-9. tříd dvou základních škol. Instrument byl převzat a upraven z již provedeného výzkumu zkoumajícího postoje učitelů k etnické šikaně vyčleňováním v rámci Psychologického ústavu Akademie věd České republiky. V českém prostředí ovšem doposud nebyl proveden výzkum, který by zkoumal tyto postoje u adolescentů. Získaná data z instrumentu jsou poté analyzována kvantitativní metodou a výsledky jsou závěrem diskutovány.

## 1. Etnický kontext

V této bakalářské práci v teoretické i praktické části operuji s termínem *etnicita*, a proto je vhodné, aby byl jasně definován a vymezen. Nejedná se však o jádrovou podstatu tématu, tudíž bude představen stručně, nikoliv hloubkově s detailními popisy různých teoretických přístupů, kterých je mnoho. Nejprve je vybrán jeden přístup k etnicitě, poté k národnosti a závěrem pak je shrnutí aktuálního zastoupení menšin v České republice s důrazem na ukrajinskou menšinu, která je důležitá pro pochopení množství lidí, kterých se téma této práce může týkat.

### 1.1 Etnicita

Pojem *etnický* pochází z řeckého *ethnos*, což bylo v dřívějších dobách označení pro barbara nebo pohana. O několik století později se ujal v angličtině pro eufemistické označení menšin a jejich vymezení oproti většinové populaci bílých anglosaských protestantů<sup>1</sup> v USA. Od té doby se mnoho sociologů a sociálních antropologů snažilo o jeho definici, což mělo za následek, že dnes neexistuje jednotná definice, ale spíše několik různých přístupů, které mají společné pouze to, že tento pojem označuje vždy klasifikaci lidí a skupinové vztahy mezi nimi (Eriksen, 2012).

Významný sociální antropolog Frederik Barth chápe etnicitu jako dynamický a flexibilní sociální konstrukt, definovaný prostřednictvím hranic mezi různými skupinami na základě kulturních, jazykových, náboženských nebo jiných rozdílů. Tyto hranice ovšem nejsou pevně dané a neměnné, nýbrž se v průběhu času mohou posouvat a měnit tak, jak se mění i vnímání lidí. Etnická identita tedy není něco, co je zděděno, ale spíše něco, co je konstruováno díky sociálním interakcím a vztahům (Eriksen, 2012). Někteří však zaměňují etnicitu za národnost a naopak, což by se však v odborných pracích nemělo stávat.

### 1.2 Národnost

Oproti etnicitě je *národnost* forma identity, která souvisí s občanstvím a ideou národního státu. S etnicitou mají společnou pouze kulturní spřízněnost a charakteristiku stejného jazyka (Eriksen, 2012), což ale může být problematický pohled vzhledem k národům, které jsou

---

<sup>1</sup> White Anglo-Saxon Protestants (WASPs)

multilingvální jako je například ten švýcarský. Nicméně podle Ernesta Gellnera (1993), britsko-českého sociálního antropologa, si národ a národnostní menšiny nárokují vznik státu, pakliže tento stát ještě neexistuje, a mají své politické snahy a cíle.

Důležité je také zmínit, že národnost může být založena na etnické příslušnosti nebo na občanství daného státu (Loewenstein, 1997). Proto se v české literatuře pojmem národnost rozumí spíše sounáležitost na základě krve (srov. *ius sanguinis*) zatímco v západní literatuře spíše občanství jako takové (srov. *ius soli*).

Ve své práci vycházím především z konceptů etnicity podle F. Bartha a národnosti podle E. Gellnera, nicméně v některých částech práce cituji statistiky českých úřadů, které používají vymezení dané zákonem č.273/2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů v §2 (AION CS, 2017) a které operují výhradně s pojmy *národnost* a *národností*, tudíž používám paradoxně oba termíny, nicméně vždy odkazují na etnicitu dle F. Bartha.

### **1.3 Etnické a národnostní menšiny v ČR**

Téma bakalářské práce pracuje s etnickou šikanou, tudíž jedna z důležitých otázek zní, jak je velká populace, které se to může týkat. Při sčítání lidu v roce 2021 Českým statistickým úřadem (ČSÚ) byla otázka národnosti dobrovolná a vyplnilo ji celkem 68,4% obyvatel, z toho po odečtení české, moravské a slezské národnosti byla nejčastější národnost slovenská následovaná ukrajinskou. Jako jedinou národnost, nebo v kombinaci s další národností uvedlo v České republice přibližně 162 578 Slováků, 92 892 Ukrajinců, 38 723 Vietnamců, 38 218 Poláků a 34 506 Rusů z celkového počtu 10 524 167 obyvatel. Vzhledem k dobrovolnosti otázky a faktu, že 3 321 058 obyvatel tuto otázku nevyplnilo, je potřeba tyto údaje nebrat definitivně.

#### **1.3.1. Ukrajinská menšina**

Národnostní a etnické složení v České republice se nicméně velmi proměnilo po 24. únoru 2022, tedy po vpádu vojsk Ruské federace na Ukrajinu a tím vzniklé migrační vlně především do zemí Evropské unie. Podle Ředitelství služby cizinecké policie je k datu 31. prosince 2022 na území ČR až 636 282 Ukrajinců s udělenou dočasnou ochranou (ČSÚ, 2023).

Co se týče počtu ukrajinských dětí a adolescentů, tak podle sběru dat na školách vyhlášené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) bylo evidováno na základních školách 50 849 ukrajinských dětí, což je pro představu 5 % z celkového počtu žáků. V mateřských školách se jedná o 10 718 dětí, tedy 2,9 % z celkového počtu a na střední školy dochází 7 062 ukrajinských studentů, což je 1,5 % z celkového počtu těchto studentů (MŠMT, 2022).

Podle výše uvedených dat by se dalo říct, že ukrajinská národnost je druhou nejvíce zastoupenou v České republice hned po té české, přičemž je dokonce více zastoupenou než moravská a slezská národnost. Nicméně vzhledem k problematice sběru dat při sčítání lidu lze toto tvrzení brát spíše orientačně. Toto srovnání slouží pouze k představě, o jak velké množství dospělých, adolescentů a dětí se jedná.

## 2 Adolescence jako obzvláště důležité období

Další oblastí, které se téma bakalářské práce dotýká a které je nutno přestavit a popsat, je adolescence. Období adolescence však není jasně definováno, například podle Světové zdravotnické organizace se jedná o dobu mezi 10-19 rokem života (WHO, 2021). Zatímco podle Vágnerové a Lisé (2021) je to dekáda od 10-20 let, přičemž toto období rozděluje na první, ranou fázi neboli pubescenci a na druhou, starší, pozdní adolescenci, jejichž dělicí hranicí je přibližně 15 let. Někteří autoři první fázi ještě rozdělují na dvě další, a to na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty (Langmeier a Krejčířová, 2006). V neposlední řadě dle Thorové (2015) psychoanalytik Erik Erikson považoval za adolescenty pouze děti ve věku 12-19 let.

Na čem se autoři povětšinou shodnou je, že je to překlenutí dětství a rané dospělosti, je plné změn, dochází k celkové proměně osobnosti, ale také fyzické, emocionální, sociální a kognitivní oblasti. Dle psychosociálního vývoje Eriksona dochází k velmi bouřlivému vývoji identity a jako krizi zde uvádí konflikt mezi identitou a zmatečností rolí. Hnací silou adolescence je věrnost ideálům, vlastním myšlenkám, cílům a hodnotám. A podle Jeana Piageta dochází z kognitivního pohledu v rané adolescenci k postupnému uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě a dospívající začíná uvažovat hypoteticky (Thorová, 2015), což představuje výchozí bod pro schopnost adolescenta posuzovat hypotetické příklady, které jsou použity v praktické části.

Popsané změny uvažování však mění potřeby jedince, náhled na sebe sama nebo na okolní svět. Zvyšuje se potřeba seberealizace a potřeba otevřené budoucnosti. Dochází k posílení kognitivního egocentrismu, které se projevuje nadměrnou kritičností k okolí a k širšímu světu, podléháním klamu, že jejich myšlenky jsou jedinečné, výkyvem v sebepojetí a sebedůvěry, odmítáním výjimek a kompromisů, reagováním zkratkovitými generalizacemi nebo podléháním radikalitě. Obzvláště kvůli změnám v sebepojetí a sebedůvěře jsou adolescenti velmi citliví k jakékoliv kritice jak ze strany dospělých, tak svých vrstevníků (Vágnerová a Lisá, 2021). Během dospívání dochází také k jiným zásadním změnám, například fyzickým, ale ty nejsou pro tuto práci zásadní, a proto jsou vynechány.

## 2.1 Důležitost vrstevníků v adolescenci

Výše uvedené změny v kognitivní a emoční oblasti mají za následek také změny v oblasti sociální, především v podobě částečné desidentifikace s rodiči, čímž se jiné sociální vztahy stávají důležitějšími. Někdy proto bývá dospívání označováno jako druhé období socializace. Neznamená to, že rodina a škola přestávají mít vliv na dospívajícího, ale jejich vliv se zmenšuje ve prospěch vrstevníků, kteří slouží jako zdroj sociálního učení a mají referenční význam. Dospívající se s vrstevníky srovnává a tím tvoří svou sociální identitu. Paradoxní je, že dochází jak k prosociálním, tak i k asociálním tendencím (Vágnerová a Lisá, 2021).

Právě z důvodů vnímané důležitosti vrstevníků jsou dospívající velmi citliví k vyčleňování ze skupiny nebo k ostrakismu, který má na ně negativní dopad (Sebastian et al., 2010), obzvláště pak v sociálním přizpůsobování (Saylor et al., 2013). O tomto také svědčí výsledky longitudinální studie, které prokázaly vztah mezi vnímanou osamělostí v adolescenci a zdravotními obtížemi a například nižšími finančními příjmy v dospělosti (Von Soest et al., 2020).

Thorová (2015) poté adolescenci shrnuje:

Adolescent je ve vztahu k rodičům rozpolcený: Na jedné straně je na rodičích existenčně závislý a má k nim hluboký citový vztah, na straně druhé touží po samostatnosti, ve které ho rodiče stále omezují, na což reaguje vzpourou a kritikou. Vztahy s přáteli nabývají u dospívajícího na důležitosti a ovlivňují jeho chování. S pomocí skupiny se rozvíjí osobní identita (vědět, kdo jsem a být sám sebou), rozvíjí se také skupinová identita, vzniká partnerská identita (s.432).

Z toho je patrné, že vrstevníci mají značný vliv nejen na chování dospívajícího, ale i na jeho sebepojetí, sebevědomí a celkově na jeho sociální identitu, což má také vliv na jejich budoucí já. Je proto zapotřebí, aby dospívající cítili sounáležitost s vrstevníky, nezažívali nespravedlivé vyčleňování a měli zdravé vztahy nejen v rodině, ale také ve škole nebo jiných skupinách.

## 2.2 Formování postojů v adolescenci

Jak již bylo zmíněno, adolescence je období plné změn, které probíhají i v kognitivní oblasti v podobě hypotetického uvažování nebo kognitivního egocentrismu. V tomto období se také formuje morální uvažování a s ním spojené *postoje*, které v této kapitole jako první



představím. Podobně jako u předchozích termínů, je také tento nejednoznačně definován, jelikož se o jeho vymezení snažilo mnoho sociálních psychologů od Thomase a Znanieckeho, přes Osgoda, až po Fishbeina s Ajzenem. Jejich definice se navzájem liší, avšak zároveň se překrývají. Výstižně tento pojem pak definuje Sociologická encyklopedie (Sociologický Ústav AV ČR, 2017), ve které se píše, že postoj je „relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem...“ a jako jedna z mnoha funkcí postoje, která je pro tuto práci důležitá, je tzv. *sociální adjustace*, tedy zprostředkování vztahů člověka k jiným lidem (Výrost et al., 2019). Některé postoje jsou vrozené, ale většina je získaných, a to prostřednictvím přímé osobní zkušenosti nebo sociálním učením, které je jedním z nástrojů socializace (Výrost et al., 2019), která v průběhu adolescence probíhá velmi intenzivně (Vágnerová a Lisá, 2021), z čehož je patrné, že vliv vrstevnické skupiny na formování postojů skrze tyto procesy je značný (Výrost et al., 2019).

V adolescenci dochází k výrazné změně vnímání autority, ať už v podobě dospělých rodičů nebo učitelů, jež se projevuje spíše její devalvací, a to především z důvodu již zmíněné kritičnosti ke svému okolí. K tomu se váže snaha (1) ignorovat společenské hodnoty, pravidla a konvence, které jsou těmito autoritami prosazovány, a (2) vytvořit nové, své vlastní hodnoty a normy, které nejen že budou respektovat, ale budou také vyžadovat od okolí jejich respektování (Vágnerová a Lisá, 2021). Z toho je patrné, že je velmi důležité, jaké normy a hodnoty se ve skupině *vytvoří* a jaký mají vztah k případně vyskytující se šikaně.

Nicméně nejen nově vytvořené hodnoty a normy mají vliv na formování postojů v adolescenci, ale také již vzniklé postoje v dětství nebo gender dospívajícího. Pokud například měli adolescenti agresivní až hostilní postoje již v dětství, přechází poté plynule do období adolescence, avšak pokud se sklon k agresi neobjeví do 11 let, má agresivita v adolescenci pouze přechodný, krátkodobý charakter (Siegler et al., 2011). Taktéž jsou pozorovány genderové rozdíly při utváření postojů, kdy dívky mají větší tendenci zastávat prosociální postoje než chlapci a jsou více empatické. Pro dívky také obvykle bývá, oproti chlapcům, jako jeden z významných cílů dosažení partnerského vztahu (Eagly, 2009), což je dalším důkazem prosociálních tendencí dívek.

Celkově je dospívání velmi náročné, zato důležité období v životě člověka. Je to období významných změn a růstu v oblasti jak fyzické, emocionální, kognitivní, tak i sociální. Dospívající se snaží najít své místo ve světě a vytvořit si vlastní identitu, a proto je důležité, aby je rodiče, učitelé a vychovatelé během tohoto celého období podporovali a poskytovali jim zázemí, které potřebují, aby se mohli správně rozhodovat a zvládat výzvy, kterým čelí.

### 3 Vymezení šikany jako subtypu agrese

#### 3.1 Agrese

Pro porozumění šikany je zapotřebí, aby byl nejdříve představen její nadřazený pojem, kterým je *agrese*. Výrost a kolektiv (2019, s. 202) definují agresi jako „chování, které cíleně směřuje ke způsobení negativních důsledků jiné osobě s úmyslem poškodit ji.“ Přičemž pachatel takového chování věří, že druhá osoba je motivována se takovému jednání vyhnout (Anderson a Bushman, 2002). K agresi se také pojí sémanticky příbuzná slova jako je agresivita, hostilita nebo násilí. Agresivitou se chápe *tendence* chovat se agresivně a ubližovat a chápe se spíše jako rys osobnosti. Pojem hostilita znamená obecný nepřátelský postoj k okolí, který se ale nemusí projevovat ubližováním (Výrost et al., 2019). Poslední, násilí, je agrese, jež má za cíl těžce ublížit fyzickou silou, tedy způsobit například smrt (Anderson a Bushman, 2002).

Problematika pojmů, které se vážou k agresi, je předmětem výzkumníků již po dlouhou dobu. Například etolog Konrad Lorenz (1967) na základě výzkumů na zvířatech tvrdil, že je agrese vrozená, pevně zabudovaná do našeho nervového systému a slouží k přežití druhu. Zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud zase předpokládal, že zdrojem agrese je pud smrti, pud Thanatos (Plháková, 2020). V neposlední řadě behaviorální psycholog Albert Bandura (1961) chápal agresi jako naučené chování, které je ovlivněno vnějším okolím a sociálními faktory. Z toho je patrné, že v některých oblastech pojmu agrese, jako je například její původ, neexistuje odborný konsenzus.

Na čem se ovšem odborníci v zásadě shodnou, jsou faktory, které mají vliv na agresivní chování. Mezi ně patří například biologické faktory, jako jsou dědičnost, pohlaví nebo míra serotoninu, sociální faktory, jako jsou sociální normy nebo masmédia, dále osobnostní faktory, mezi které se řadí zvýšená aktivační úroveň<sup>2</sup>, postoje a hodnoty nebo v neposlední řadě situační faktory, kterými jsou frustrace, nepřímý vliv drog nebo přítomnost agresivních vodítek<sup>3</sup>, předmětů, které jsou v mentální reprezentaci spojeny s agresivním chováním (Anderson a Bushman, 2002). V poslední době se také zkoumají například geografické a

---

<sup>2</sup> *arousal*

<sup>3</sup> Tzv. Aggressive cue theory, jejíž autorem je Leonard Berkowitz

klimatické faktory, kdy oblast bližší rovníku je považována za agresivně podnětné prostředí (Tops a Van Der Linden, 2017). Je tedy popsáno mnoho druhů faktorů ovlivňujících agresivní chování a taktéž mnoho druhů způsobů agrese, přičemž jednou z možných forem agresivního chování vedle násilí a jiných, je právě šikana.

### 3.2 Pojetí a definice šikany

Pojem šikana je celospolečensky hojně užívaný termín, i když by se mnozí neshodli na její přesně definici a vymezení. Český původ slova je z francouzského *chicane*, což se dá přeložit jako byrokratické obstrukce, obtěžování až týrání, a v českém prostředí ho rozšířil psychiatr Petr Příhoda, když popisoval fyzické týrání, ponižování a zneužívání v socialistické armádě (Říčan, 1995).

Ovšem s definicí šikany přišel norskou-švédský psycholog Dan Olweus (1993), který je zároveň průkopníkem v oblasti školní šikany, kdy ji popisuje jako chování jednoho nebo více žáků, které vystavuje někoho jiného opakovanému negativnímu jednání, jemuž je těžké se bránit. Zdůrazňuje také, že se vyznačuje nerovnováhou sil ve vztahu mezi agresorem a obětí. Takové chování má také za cíl ublížit, což ale vychází ze samotné definice agrese uvedené dříve.

Tato definice byla ovšem v průběhu let, po značném empirickém výzkumu po prvním zkoumání v 70. letech 20. století, rozvinuta do novějších a přesnějších. Jedna z nich, z Národního centra kontroly a prevence nemocí v USA, zní (Gladden et al., 2014):

Šikana je jakékoliv nežádoucí agresivní chování ze strany mladistvého nebo skupiny mladistvých, kteří nejsou sourozenci nebo současní partneři, které zahrnuje pozorovanou nebo vnímanou nerovnováhu moci a je opakované nebo je vysoce pravděpodobné, že se bude opakovat. Šikana může mládeži, která je jejím cílem, uškodit nebo způsobit újmu, včetně fyzické, psychické, sociální nebo vzdělávací (s.7)<sup>4</sup>.

Rozdíly mezi klasickou definicí Olweuse a novější definicí je užší vymezení vztahu mezi obětí a agresorem, aby se například odlišila šikana od domácího násilí, a také fakt, že i *jediný*

---

<sup>4</sup> Bullying is any unwanted aggressive behavior(s) by another youth or group of youths who are not siblings or current dating partners<sup>6</sup> that involves an observed or perceived power imbalance and is repeated multiple times or is highly likely to be repeated. Bullying may inflict harm or distress on the targeted youth including physical, psychological, social, or educational harm.

agresivní projev může být šikanou, pakliže je zde vysoká pravděpodobnost opakování. Taktéž jsou definovány oblasti, ve kterých dochází k negativním následkům u oběti. Nicméně většina výzkumů šikany používá a řídí se klasickou definicí vytvořenou Olweusem z roku 1993.

Do značné míry také záleží na tom, jak šikanu vnímá právě oběť, nikoliv agresor. Pokud oběť zažije vícero samostatných projevů agrese, vždy od jiného agresora, a vnímá toto jako související, považuje se to za opakovaný projev agrese. Pokud ovšem oběť tyto projevy nevnímá jako související, nemělo by se na to nahlížet jako na opakovanou agresi (Gladden et al., 2014) a tudíž jako na šikanu. Šikana tedy může být dost komplikovaným jevem a pro posuzování je vždy potřeba vědět, jak takové chování vnímá, kromě jiných, také oběť.

Existuje tedy mnoho vymezení a popisů šikany, v českém prostředí lze nalézt popis vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky ([MŠMT] 2016) v manuálech a příručkách pro řešení šikany ve školním prostředí, která rozšiřuje a více specifikuje původní definici podle Olweuse. Ovšem navzdory zdání, že alespoň základní rysy šikany jsou jasně definovány, se v odborných kruzích stále vede debata o změně novější, respektive klasické definice (Hellström et al., 2021).

### **3.2.1. Co není šikana**

Hranice rozpoznání, co není a co už je šikana, je někdy velmi tenká a těžko rozpoznatelná. Obecně lze říci, že „škádlení“ a jednorázová agrese, která nenaplnuje další charakteristiky šikany, nelze označit jako šikanu. Škádlení velmi trefně charakterizuje Kolář (2011) v mnoha oblastech, kde jsou jasně viditelné rozdíly s šikanou. Jedná se o oblasti záměru, motivu, postoje, citlivosti, zranitelnosti, hranice, práva a svobody, důstojnosti, emočního stavu a dopadu. Celkově poté shrnuje, že: „škádlení patří k rovnocenným, kamarádkým nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a není v něm vítěz ani poražený“ (s. 65). V této souvislosti však může dojít k vyvození chybných závěrů, kdy škádlení na první pohled vypadá jako šikana a naopak.

### **3.3 Šikana v různých prostředích**

Se šikanou se můžeme setkat v mnoha různých prostředích, jako je armáda, pracoviště, církve nebo škola a podle toho se také může dělit. Co se týče druhů, typů nebo forem, tak se odborníci mírně rozcházejí jak v názvosloví, tak i v konkrétních druzích. Šikana na pracovišti přímo vychází z výzkumů školní šikany, a dělí se na „mobbing“ – šikanu mezi spolupracovníky, „bossing“ - šikanu z pozice nadřízeného, a „staffing“ – šikanu z pozice podřízeného k nadřízenému (Branch et al., 2013). Kolář (2011) například v této souvislosti dodává, že školní šikana může být „vynikajícím nácvikem pro domácí násilí a mobbing...“ (s.155). V armádě je šikana do značné míry také rozšířena, ovšem její projevy se liší od školní šikany nebo na šikany pracovišti, ale její podobná forma se vyskytuje např. ve věznicích, výchovných ústavech apod. (Bendl, 2003). Tato práce se však zabývá šikanou ve škole, a proto budou ostatní prostředí opomenuta.

## 4 Druhy a formy školní šikany

Šikana jako subtyp agrese může být realizována mnoha způsoby, které se navzájem liší například formou nebo prostorem, ve kterém se vyskytují. Mnoho odborných publikací dělí šikanu primárně právě podle prostoru na *online*, jinými slovy kyberšikanu a na *offline*, tedy tradiční šikanu (Casper, 2021). Kyberšikana se vyskytuje především ve virtuálním prostředí internetu a na sociálních sítích a je proto zkoumána až později s rozvojem nových technologií, zatímco tradiční šikana se odehrává v reálných prostředích a je proto zkoumána již delší dobu, což naznačuje samotný název. Tradiční šikana však nevyklučuje kyberšikanu a naopak, a proto se mohou vyskytovat současně. Pro účely této práce se však zaměřím výhradně na tradiční šikanu a její formy.

V českém prostředí je známé dělení tradiční šikany na základě klinické praxe podle Koláře (2011), který rozlišuje její *druhy a formy*. Druhy šikanování dělí podle projevů ve třech dimenzích: přímé a nepřímé, fyzické a verbální, aktivní a pasivní, jejichž kombinací vzniká osm druhů šikany, které dále podrobněji popisuje. Formou vnímá vnější obraz šikany, kterou dělí do pěti forem podle typu agrese, věku a typu školy, typu řízení škol z genderového hlediska a podle specifických vzdělávacích potřeb aktérů.

Nicméně tento pohled není podložen výzkumem a je značně ojedinělý. Jiní odborníci (Gladden et al., 2014) na základě studií nahlíží na formy<sup>5</sup> šikany jako na *přímou*, ke které dochází v přítomnosti oběti, a *nepřímou*, která se děje za zády oběti jako jsou pomluvy, šíření nepravdivých a škodlivých zpráv apod. Samozřejmě první forma nevyklučuje druhou, a tak dochází k jejich kombinaci. Druhy<sup>6</sup> šikany vymezují následovně:

- 1) Fyzický, který zahrnuje jakékoliv tělesné útoky směrem k oběti.
- 2) Verbální, který zahrnuje jakoukoliv ústní i psanou komunikaci proti oběti, kterou to poškozují.
- 3) Vztahový/relační, kdy dochází k takovému chování, které poškozují vztahy oběti a její sociální status a pověst. V „přímé“ formě dochází k zabránění sociálním interakcím oběti a její izolaci, například prostřednictvím vyčlenění ze skupiny. V

---

<sup>5</sup> Modes of Bullying

<sup>6</sup> Types of Bullying

„nepřímé“ formě dochází k šíření pomluv, intimních informací nebo fotek bez souhlasu oběti.

- 4) Poškození majetku oběti, který zahrnuje poškození věci, její krádež nebo například vymazání „online“ informací.

Z výše uvedeného je zřejmé, že jednoznačný náhled na problematiku druhů a forem šikany neexistuje, avšak pohledy se různým způsobem překrývají nebo doplňují jako je příklad fyzické a verbální šikany, která je shodná v obou uvedených příkladech. V následujícím textu však používám druhy a formy podle Gladden a kolektivu (2014), jelikož jsou podloženy výzkumem a přiřkládám jim proto větší váhu.

#### **4.1 Šikana vyčleňováním ze skupiny**

Jak již bylo zmíněno, šikana se projevuje různými formami a druhy a jedním z nich je vyčleňování ze skupiny, které spadá pod vztahovou, relační šikanu, i když se pro ni používají různé termíny jako například v češtině „vylučování ze skupiny, ignorování nebo demonstrativní přehlížení“ (Česká školní inspekce [ČŠI], 2022), „ostrakismus“ (Kolář, 2011) anebo v angličtině „peer exclusion, group exclusion, social exclusion“ (Killen a Rutland, 2011), „social rejection“ (Beeri a Lev-Wiesel, 2012), nebo „ostracism“ (Williams et al., 2005). Vyčleňování může mít jak přímou, tak nepřímou formu v závislosti na přítomnosti nebo nepřítomnosti vyčleňovaného.

Nejprve je zapotřebí představit vnímání šikany vyčleňováním ze skupiny podle odborníků, které se jí věnují. V českém prostředí například Kolář (2011) vyčlenění ze skupiny chápe jako první z pěti fází vzniku šikany, přičemž se poté vyskytuje ve všech dalších fázích. Vnímá ji jako odmítání žáka, který není oblíben ani uznáván. Ostatní ho dokonce pomlouvají a dělají se na jeho účet legraci. Jiný, detailnější, pohled Killen a Rutland (2011) nahlíží na vyčleňování ze skupiny podle čtyř přístupů. První z nich, intrapersonální, se dívá na osobnostní rysy vedoucí k vyčlenění a druhý, interpersonální, naopak zkoumá psychologickou dynamiku vyčleňování. Třetí se zaměřuje na skupinovou dynamiku, která vzniká vyčleňováním z vlastní skupiny („ingroup“) a poslední opět na skupinovou dynamiku, která však vzniká, když skupina vyčleňuje někoho, kdo patří k jiné skupině („outgroup“). Vyčleňování *outgroup* se vyznačuje odmítnutím z důvodu zaujatosti nebo předsudků například k etnickému nebo socioekonomickému původu jedince a jako takové



má velmi negativní dopad nejen na psychické zdraví, ale i sociální dovednosti a horší akademické výsledky (Killen et al., 2013). Právě tomuto konkrétnímu typu vyčleňování se věnuje praktická část bakalářské práce.

Avšak při vyčlenění ze skupiny se ne vždy jedná o šikanu. Například je v pořádku, když ze sportovního týmu je vyloučen někdo z důvodu nízkého sportovního výkonu, problém nastává až tehdy, pakliže je to z důvodu etnicity nebo náboženství (Mulvey et al., 2010). Proto je potřeba nahlížet na takové chování v různých souvislostech a kontextu, aby nebylo nesprávně vyhodnoceno jako šikana podobně, jako je to u rozdílu mezi škádlením a šikanováním.

Zajímavé je, že u vyčleňujících můžeme pozorovat, kromě jiného, genderové rozdíly. Například jeden z experimentů dokázal, že dospělé ženy mají větší tendenci používat vyčleňování ze skupiny k dosažení svých cílů než muži (Benenson et al., 2011). Jako prevence vzniku nebo odhalení šikany vyčleňováním ze skupiny ve třídě může posloužit *sociometrická ratingová metoda* (SORAD) nebo *sociomapování* od Radvana Bahbouha, jejichž výsledky mohou identifikovat rizikového jedince nebo právě začínající vztahovou šikanu.

## **4.2 Šikana a vyčleňování na základě etnicity**

Jak již bylo výše naznačeno, ke vztahové šikaně může docházet také z důvodu odlišné sociální identity, jako je například rozdílná etnicita nebo sexuální orientace, a to obzvláště z řad minoritních skupin. Kultas a kolektiv (2021) uvádí, že k etnické šikaně dochází při střetu dvou a více různých etnicit, které se mohou lišit jak geneticky, například barvou pleti, tak kulturně, tedy mateřským jazykem, náboženstvím nebo uznávanými hodnotami. Právě rozdíly mohou být agresory vnímány jako odchylky od sociálních norem příslušníků jejich vlastní etnicity, což může fungovat jako ospravedlňování šikany, potažmo vyčlenění ze skupiny. Při posuzování etnické šikany je ovšem důležité, že agresor i oběť vnímají etnický motiv takového chování (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019).

Právě příslušnost k etnické menšině ve třídě může být rizikovým faktorem vedoucí k vyčleňování nebo jinému druhu šikany, což potvrzuje několik studií. Výzkum ze Švédska přišel se zjištěním, že děti přistěhovalců jsou vystaveni většímu sociálnímu vyčlenění a

šikaně v porovnání s jinými vrstevníky, obzvláště v případech, kdy se jednalo o přistěhovalce neevropského původu (Plenty a Jonsson, 2017). K podobnému závěru došla i studie ze Spojeného království, která zjistila, že je na školách mezi adolescenty vyšší pravděpodobnost šikany pákistánské dívky než britské (Tippett et al., 2013). Taktéž i na základních školách ve Spojených státech amerických jsou Afroameričané vystaveni častější verbální šikaně v porovnání s Euroameričany (Morales et al., 2019). Především vyšší salience, tedy nápaditost takové identity u studentů je pak spojena s vyšší ostrakizací než u těch, kteří se sice také liší od majority, ovšem méně nápadnými charakteristikami, které se netýkaly sociální identity (Janke et al., 2023). Stejně tak, jako je geneticky podmíněná rozdílnost v podobě barvy pleti rizikovým faktorem, tak i kulturní odlišnosti hrají svou roli. Děti, které používají svůj rodný jazyk, jenž je odlišný od jazyka majoritní společnosti, budou pravděpodobněji vnímáni jako přistěhovalci a v důsledku toho i šikanováni (Lee et al., 2021).

Odborníci si také kladli otázku, jaký je vliv etnické diverzity ve školách a třídách na míru etnické šikany a na toto téma bylo provedeno mnoho výzkumů. Ty ovšem přicházely s různými, navzájem se popírajícími, výsledky, na základě čehož se dá říct, že nebyl prokázán vliv vyšší nebo naopak nižší etnické diverzity na vyšší nebo nižší míru výskytu etnické šikany (Kuldass et al., 2021). Je pravděpodobné, že do značné míry zde hrají roli jiné faktory, jako je například míra začlenění etnicky odlišných žáků, tedy zdařilost sociální integrace (Juvonen et al., 2019). Ačkoliv je obecně šikana na základě etnicity relativně prozkoumaným jevem, tak etnická šikana sociálním vyčleňováním je jev, který vyžaduje stále pozornost, a právě tato práce se zabývá průnikem šikany vyčleňováním a šikany na základě etnicity jako jedné se sociálních identit.

### **4.3 Prevalence šikany**

Zkoumat výskyt šikany je do jisté míry složité a závěry mnohých studií se liší nejen z důvodu odlišné metodologie, nejednoznačného konsenzu, co je a co není šikana, jak již bylo zmíněno, ale také kvůli typu školního zařízení nebo demografickým a socioekonomickým faktorům. Výsledky se také liší podle kulturních prostředích, věku zkoumaných studentů nebo podle roku sběru dat. Následující přehled prevalence šikany je výhradně v rámci České republiky.

Na českých školách se výskyt šikany udává tradičně v rozptylu, který je v značně veliký, přičemž se jedná od 10 % do 41 % (MŠMT, 2016). Příkladem mohou být mezinárodní srovnávací studie s výsledky od 6,6 % u dívek a 9,7 % u chlapců (Craig et al., 2009) nebo výzkumná studie zadaná MŠMT s výsledkem až 41 % (Havlíková a Kolář, 2001). Výzkumy se nicméně velmi liší svou metodologií a datem, a proto nelze určit, zdali se výskyt šikany zvyšuje nebo naopak snižuje.

Z novějších dat uvedu výsledky mezinárodní studie PISA v roce 2015 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017), která zjistila, že *často* šikanovaných studentů v České republice bylo 11,7 % a studentů, kteří byli šikanováni *párkrát do měsíce* bylo dokonce 25,4 %. Dalším, pro tuto práci zajímavým zjištěním bylo, že 9,8 % studentů zažilo vyčleňování ze skupiny *párkrát do měsíce*. O tři roky později, studie PISA přišla se zjištěním, že *často* šikanovaných studentů bylo 8 %, *párkrát do měsíce* zažívalo šikanu celých 30 % a vyčleňování ze skupiny 12 % (OECD, 2019). Bohužel v obou měřeních jsou výsledky České republiky horší než průměr všech měřených zemí a na základě těchto dat ani nelze naznačit určité zlepšení situace v tuzemských školách. Výsledky nejnovější studie PISA z roku 2022 budou zveřejněny bohužel až na konci roku 2023, a tak nejsou uvedeny v této práci.

Nicméně údaje výskytu šikany z mezinárodních studií se liší od údajů českých institucí jako je například Česká školní inspekce, podle které se v letech 2018-2019 šikana týkala 41,4 % základních škol a 36,7 % středních škol, nicméně v letech 2020-2021 to bylo 28,4 % respektive 16,5 % (ČŠI, 2022). Nutno ovšem dodat, že za poklesem četnosti jevu stojí pravděpodobně covidová opatření trvající několik měsíců, která bránila osobnímu kontaktu ve škole, v jednom z možných prostředí tradiční šikany, a z tohoto důvodu není vhodné roky srovnávat.

Česká školní inspekce nezkoumala pouze výskyt šikany jako takové, ale také výskyt různých forem a druhů šikany. Pro tuto práci stojí za zmínku, že v letech 2019-2022 byl podíl vztahové šikany vyčleňováním ze skupiny včetně ignorování a přehlížení 33,7 %, tedy třetí nejvyšší po slovní šikaně a kyberšikaně (ČŠI, 2022). Z výše zmíněných údajů vyplývá, že se jedná o poměrně rozšířený jev na školách, kterému je potřeba věnovat pozornost.

#### 4.3.1. Prevalence etnické šikany

Vzhledem k tomu, že prevalence šikany zahrnuje jakoukoliv šikanu, tedy včetně šikany na základě sexuální orientace, vzhledu, socioekonomického statutu, náboženství nebo etnicity, je patrné, že prevalence etnické šikany bude menší než celková, jejíž je „pouze“ součástí. Nicméně jakákoliv *jinakost* dítěte, včetně příslušnosti k etnické menšině, zvyšuje pravděpodobnost, že právě kvůli ní bude šikanováno. Následující přehled prevalence etnické šikany je vždy podíl šikany na základě etnicity a ostatních druhů.

Ve světě je etnická šikana v průměru druhá nejčastější s 10,9 % následující šikanu kvůli vzhledu a váze. Nejhůře postižen je region Pacifiku se 14,2 % a Subsaharské Afriky s 13,5 %. V Evropě je 8,2 % studentů, kteří byli šikanováni z důvodu etnicity (Attawell, 2019). Zajímavé také je, že v USA jsou děti, které se narodily v zahraničí, vystaveny častěji etnické šikaně než ty, které sice patří do etnické menšiny, ale narodily se v USA (Cardoso et al., 2018). V České republice byl podíl šikany na základě etnicity mezi lety 2012-2015 na základních školách 4,8 % a na středních školách 4,2 % (ČŠI, 2016). Výsledky však není vhodné srovnávat nejen kvůli již dříve zmíněným důvodům odlišné metodologie apod., ale v tomto případě také kvůli naprosto jinému etnickému složení a podílovému zastoupení etnicity napříč zeměmi.

## 5 Specifika školní šikany

V rámci zkoumání šikany je také dobré znát prostředí, ve kterém k ní dochází. Ve škole je zcela jiná hierarchie, vedení a přístup než například na pracovišti či ve vězení<sup>7</sup>. Proto má školní šikana svá specifika, mezi která patří klima třídy, role učitele, postoje dětí k šikaně nebo vliv vrstevnické skupiny. Zcela jistě jich je více, ale to by již bylo nad rámec této práce, a proto se pokusím přiblížit pouze tři první zmíněné.

### 5.1 Klima třídy

Důležitou otázkou je, co se myslí pod širokým, až vágním pojmem *klima třídy*. Dle Gillernové a Krejčové (2012, s. 86) klima třídy „vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy zde probíhající. Je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy.“, zatímco Čapek (2010) ve své definici klimatu třídy spíše zdůrazňuje subjektivní hodnocení vnímání, prožitků a emocí a vzájemného působení všech účastníků. Nicméně oproti třídní atmosféře má klima dlouhodobější působení.

Rozvoj pozitivního klimatu třídy je považován za významný zdroj snížení prevalence šikany nebo zneužívání návykových látek, na čemž také staví primární prevence (Gillernová a Krejčová, 2012). Toto tvrzení podporují i nejnovější výzkumy v této oblasti, jelikož například studie zaměřená na vliv vztahu učitel-žák a klima třídy potvrdila, že pozitivní, podporující vztahy a klima ve třídě jsou spojeny s menší pravděpodobností vzniku šikany (Thornberg et al., 2022). K podobným závěrům došla také jiná, longitudinální studie mezi ranými adolescenty, potvrzující, že čím více pozitivních vztahů studenti měli, tím menší byla pravděpodobnost výskytu agrese v třídách (Behrhorst et al., 2020).

Nicméně šikana může vzniknout i ve třídách s dobrými vztahy a pozitivním klimatem, ovšem v takových případech mohou fungovat jako faktory snižující negativní dopad šikany. Pokud mají šikanovaní dobré vztahy ve třídě, případně v rodinném prostředí, zvládají lépe šikanu a je pro ně méně traumatizující. Značný vliv v tomto ohledu má spolužák, který je

---

<sup>7</sup> S tímto by jistě nesouhlasil Peter Gray na Boston College se svou publikací *Free to learn*

zároveň kamarádem šikanovaného, jenž ho vnímá jako účinného ochránce před agresory (Janošová et al., 2016).

## **5.2 Role učitele v etnickém kontextu**

Význam vlivu učitele na klima a vztahy ve třídě je již zcela nezpochybnitelný (Čapek, 2010; Mertin a Krejčová, 2013) a z výše uvedené definice třídního klimatu je patrné, že učitel hraje přímo ústřední roli při jeho budování. V této části se nicméně pokusím vystihnout roli učitele v souvislosti s žáky s menšinovou etnicitou, která byla v poslední době zkoumána mnoha výzkumy.

Dobrym příkladem postoje učitelů poskytuje nedávná studie z Německa, která zjistila, že učitelé vnímají vyčlenění žáka etnické menšiny jako méně přijatelnější než žáka etnické většiny (Beißert a Bonefeld, 2020) a je dost pravděpodobné, že děti změní názor, pokud je v přímém rozporu s názorem učitele (Walker et al., 2022). Také je zcela prokázán vliv učitelů na vytváření mezietnických vztahů ve třídě, pakliže žáci vnímají jejich podporu (Grütter et al., 2021), jinými slovy se dá říct, že učitel funguje jako katalyzátor těchto vztahů. V neposlední řadě analytická studie problémů v sociální inkluzi a integraci studentů různého etnika, sexuální orientace nebo BMI ve svém závěru klade důraz na pedagogy a vedení škol, aby rozuměli skupinové a mezilidské dynamice a vyhýbali se těm aktivitám, které zdůrazňují rozdíly, posilují negativní stereotypy nebo segregují studenty (Juvonen et al., 2019). Z toho je zřejmé, že učitel má přímý vliv na vztahy a klima ve třídě a měl by si ho být vědom obzvláště v případech, kdy jsou třídy různorodě etnicky složeny.

## **5.3 Následky školní šikany**

Zřejmě není pochyb o tom, že školní šikana, může mít negativní vliv na jakéhokoliv z účastníků, tedy nejen na oběť, ale i na agresory, ostatní spolužáky, pedagogy nebo rodiče. U agresorů může dojít k negativním vzorcům chování, k fixování antisociálních postojů a u ostatních spolužáků, přihlížejících může dojít ke ztrátě iluzí o společnosti nebo snížení efektu pedagogického působení (Kolář, 2011). Také dochází k jiným následkům u různých účastníků, například deprese a sociální úzkosti jsou možnými následky jak u obětí, tak u šikanujících obětí neboli bully-victims, s tím rozdílem, že druhá skupinu postihují v menší míře (Juvonen et al., 2003). V této části práce se ovšem zaměřím na spektrum negativních

dopadů výhradně na oběť v případě šikany a etnické šikany a závěrem podrobněji popíšu jeden možný následek takového chování.

### 5.3.1. Negativní následky šikany

Následky dlouhodobé a pokročilejší šikany bez ohledu, jestli je tělesná nebo vyčleňováním z kolektivu, se dají srovnat s následky týrání. Hraje zde ovšem roli mnoho faktorů, které se týkají těchto oblastí (Janošová et al., 2016):

- 1) Závažnost šikany, která je charakterizována trváním, brutalitou nebo frekvencí
- 2) Širší sociální kontext šikany, ve kterém mají slovo učitelé, rodiče, spolužáci a podpora a postoj k šikaně a šikanovanému nebo počet agresorů a obětí
- 3) Osobnost šikanujících a šikanovaných, čímž se myslí emoční stabilita, sociální schopnosti, morální vyspělost, otázka seberegulace nebo například motiv šikany

Jiní autoři ještě přidávají k individuálním faktorům věk, pohlaví a druh šikany (Guzman-Holst a Bowes, 2021) nebo ke kontextu šikany její pokročilost, jinými slovy stádium šikany (Kolář, 2011).

Negativní následky šikany u oběti se mohou základně dělit na *internalizační symptomy*<sup>8</sup> a *externalizační symptomy*<sup>9</sup> (Guzman-Holst a Bowes, 2021). Liší se nejen způsobem zpracování šikany ale i svým projevem a dopadem na oběť, respektive na okolí oběti v behaviorální, emoční a sociální rovině.

Internalizační symptomy, jak z názvu vyplývá, se projevují orientací problému dovnitř a tím pádem jsou hůře rozpoznatelné. Mezi tyto příznaky patří pocity osamělosti a smutku, strach, nedostatečné sebevědomí, potíže se soustředěním a spánkem, které mohou vést až k depresi nebo úzkosti se sebevražednými myšlenkami. (Guzman-Holst a Bowes, 2021). Tendence k těmto symptomům může být predikována na základě určitých znaků již v dětství (Doering et al., 2022). Prokázána je také dvakrát až devětkrát vyšší míra prevalence deprese mezi šikanovanými adolescenty než mezi nešikanovanými (Guzman-Holst a Bowes, 2021).

Externalizační symptomy se projevují orientací problému navenek a jsou spíše nepříjemné pro okolí. Jedná se například o hněv, hyperaktivitu, nepozornost, vzdorovitost nebo

---

<sup>8</sup> Internalizing behaviors, disorders, or symptoms

<sup>9</sup> Externalizing behaviors, disorders, or symptoms

nejrůznější delikvence, asociální a antisociální jednání včetně rizikového chování (Sigurdson et al., 2021). Tyto příznaky jsou zpravidla vidět na první pohled, a proto jim také byla v historii věnována větší pozornost (Guzman-Holst a Bowes, 2021).

Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že vztah mezi obětí šikany a internalizačními nebo externalizačními symptomy není přímočarý a jednosměrný. Jinými slovy tyto symptomy mohou být jak důsledkem šikany, tak její příčinou nebo rizikovým faktorem. Například deprese je u chlapců spíše následkem šikany, zatímco u dívek její příčinou (Kaltiala-Heino a Fröjd, 2011). U externalizačních symptomů je navíc spíše spojitost s agresory než oběťmi (Guzman-Holst a Bowes, 2021). Studie zkoumající tyto souvislosti jsou ale do jisté míry metodologicky omezené a nejednoznačné.

Šikanovaný žák se také někdy snaží chovat tak, aby nevznikaly situace, které by mohly být důvodem k nevhodným poznámkám nebo legracím na jeho účet. Tomu věnuje značnou *pozornost*, což je jeden z kognitivních procesů, který poté chybí ve školním výkonu a může se tím jeho prospěch či jiný výkonový aspekt zhoršit (Janošová et al., 2016). Šikana je tedy často spojována s nižším akademickým výkonem skrze internalizační, externalizační a kognitivní faktory, které poté vyústí v behaviorální odpověď projevující se vysokou absencí nebo nezájmem o školu. Tento pohled však, podobně jako u předchozích negativních následků šikany, není jednosměrný. Nízký nebo naopak vysoký akademický výkon může být příčinou šikany, ne pouze jejím následkem v případě nízkého výkonu (Kochenderfer-Ladd et al., 2021). Dá se ovšem s jistotou říct, že následkem šikany není lepší školní výkon.

Z mnoha studií a metaanalýz vyplývá, že asociace mezi šikanou, sebepoškozováním a sebevraždou je více než jasná. Šikanovaní studenti ve vyšší míře prožívají sebevražedné myšlenky, které mohou vést až k sebevražednému chování. Ve snaze uniknout anebo alespoň zmírnit svou prožívanou bolest se také sebepoškozují. Toto chování je ale komplexnější a šikana je významným činitelem, ovšem ne jediným (Gunn a Goldstein, 2021).

### **5.3.2. Negativní následky šikany a vyčleňování na základě etnicity**

Na první pohled se zdá, že šikana má obecně dané, již prozkoumané, konkrétní negativní následky na oběť nebo případně jiné aktéry. Ovšem negativní následky se liší podle mnoho faktorů, jako je vnitřní odolnost jedince, druh a forma šikany nebo její důvod. V této části se



zaměřím výhradně na dopady etnické šikany a případně šikany vyčleňováním na základě etnicity. Oběti z důvodu takové šikany zažívají nejen nižší akademické výsledky nebo chut' chodit do školy, ale také se, na rozdíl od obětí obecné šikany, kdy je dítě šikanováno například z důvodu stylu oblékání nebo studijních výsledků, více zapojují do delikventního chování, což platí zejména pro starší adolescenty (Sapouna et al., 2022). Dle jedné studie funguje tento mechanismus tak, že vztahová šikana na základě etnicity má přímý vliv na vznik deprese, která má poté nepřímý vliv na suicidální ideace nebo zneužívání alkoholu a jiných návykových látek a zároveň tento mechanismus nebyl pozorován u obecné šikany (Cardoso et al., 2018).

Důležité je si uvědomit, že dopady šikany na základě sociální identity, do které etnicita spadá, jsou dokonce horší než následky obecné šikany. Studie, která zkoumala negativní následky u třech skupin podle (1) šikany na základě vícero sociálních identit jako je například etnicita a zároveň gender, (2) šikany na základě jedné sociální identity a (3) obecné šikany, zjistila, že v oblastech strachu z ublížení, vyhýbání se škole a fyzické, psychické nebo studijní pohody dopadly nejhůře právě oběti šikany na základě vícero sociálních identit následované oběťmi šikany na základě jedné identity. Oběti obecné šikany vykazovaly také negativní dopady na jejich duševní zdraví i změnu chování, v porovnání s jinými skupinami ale byly dopady nejmenší. Rozdíly byly pozorovány také u účinnosti ochranných faktorů, jako je podpora ze strany učitele, rodiny nebo vrstevníků, kdy v případě šikany na základě jedné i vícero sociálních identit efektivita těchto obecně uznávaných ochranných faktorů nebyla pozorována, zatímco u obecné šikany ano (Mulvey et al., 2018).

Svou roli hraje i samotný typ sociální identity oběti, kvůli které je terčem šikany. Jiné následky budou pozorovány v případě šikany na základě sexuální orientace, jiné na základě genderu a podobně je to u etnické šikany (Hitti et al., 2016). Například u homofobní šikany je vyšší pravděpodobnost vyhýbání se škole a případně suicidální tendence, zatímco u etnické šikany je pravděpodobnější zneužívání návykových látek (Mulvey et al., 2018) a větší agresivní chování, jakožto obranné reakce, která zároveň umožňuje vyčleňovanému zachovat se zdravé a pozitivní sebehodnocení (Juvonen, 2013). Obě změny v chování se pak připisují externalizačním problémům.

U negativních následků etnické šikany jsou také pozorovány nejen psychické a behaviorální negativní změny, ale také sociální, některé i mnoho let po skončení šikany. Vyčleňování studenta etnické minority brání zdárné inkluzi (Juvonen et al., 2019) a v dlouhodobějším horizontu také úspěšnému začlenění do společnosti jak v pracovní, tak v sociální sféře (Plenty a Jonsson, 2017). Mezietská šikana má také negativní vliv na vytváření mezietských vztahů v pozdní adolescenci nebo dokonce dospělosti kvůli předsudkům a zažitým negativním zkušenostem (Aberson a Gaffney, 2009). V jiném případě může dojít k vyššímu tlaku na nucenou asimilaci, při které oběť může opustit nebo popřít svou etnickou identitu, aby splynula s většinovou společností (Hitti et al., 2016). Jak je patrné, negativní následky etnické šikany a vyčleňování mají mnoho podob a jsou pro oběť závažnější než následky obecné šikany, přičemž následky se mohou projevit i v dospělosti a v mezilidských vztazích. Z těchto důvodů potřebuje etnická šikana a vyčleňování svou zvláštní pozornost.

### **5.3.3. Posttraumatická stresová porucha**

Jedním z mnoha možných negativních následků šikany může být posttraumatická stresová porucha, a to především v případech, kdy se naplní nepříznivé faktory a jejich kombinace. Šikana může být totiž u některých žáků značně traumatizující, a to z důvodu její intenzity nebo délky trvání. Dokonce až 57 % osob, které zažili šikanu, vykazují posttraumatické stresové symptomy (Nielsen et al., 2015), přičemž ve školách se čísla pohybují mezi 27 % až 40 % (Idsoe et al., 2012). Tato porucha pod označením F43.1 dle MKN-10 (Slovák et al., 2017):

Začíná jako opožděná nebo protražovaná odpověď na stresovou událost nebo situaci (krátkého nebo dlouhého trvání) mimořádně ohrožující nebo katastrofické povahy, která je schopná způsobit silné rozrušení téměř u každého... Typické jsou epizody znovuožívání traumatu v neodbytných vzpomínkách („flashbacks“), snech nebo nočních můrách, které se objevují na přetrvávajícím pozadí pocitu tuposti a emoční oploštělosti, stranění se od lidí, netečnosti vůči okolí, anhedonie a vyhýbání činnostem a situacím, upomínajícím na traumatický zážitek (s.222).

Jinými slovy řečeno, energie a tenze vznikající v organismu při expozici nebezpečí (šikany), která má v obvyklých situacích sebezáchovnou funkci v podobě útěku nebo útoku, se tímto způsobem nevyužívá a tím se hromadí v organismu. Po určité době může dojít k jejímu zablokování v rámci obranného mechanismu, což by se dalo přirovnat k sešlápnutí plynu a zároveň brzdy v autě (Janošová et al., 2016).

Při tomto stavu může dojít k *vegetativní hyperaktivitě*, nespavosti a neklidu (Slovák et al., 2017). Dalším projevem jsou *stažení*, nebo *disociace*, při které dochází k přerušení spojení mezi některými psychickými složkami, jako jsou myšlení, emoce, fyzické prožívání. Může také dojít k *útlumu*, *ztuhnutí*, které provází pocit bezmoci. U většiny lidí také převládá při těchto potížích buď *posttraumatický hněv*, který je běžný u agresivních obětí neboli bully victims (šikanovaní agresoři), anebo *posttraumatická úzkost*, která je naopak u obětí, které se zpravidla nebrání (Janošová et al., 2016).

#### **5.4. Postoje dětí a adolescentů k šikaně**

Pro lepší pochopení problematiky šikanování, jejímu předcházení nebo řešení, je důležité vědět, jak ji *vnímají*, *hodnotí* a *co si o ní myslí* aktéři a všichni, kteří s ní přijdou do kontaktu. Nejen agresoři a oběti, ale také vrstevníci, učitelé, vedení školy nebo rodiče. To je také důležité při měření prevalence šikany metodou self-report instrumenty. V této části se zaměřím na postoje dětí a adolescentů k šikaně a pokusím se tak přiblížit jejich pohled.

S vnímáním šikany se do značné míry pojí genderové, a ještě více věkové rozdíly. Například mladší ročníky ne vždy rozumí rozdílům mezi škádlením a šikanováním, což se s rostoucím věkem mění a s vyšším věkem se vnímání pojmu šikana zpřesňuje (Smith et al., 2002). Dle explorační studie ze Švédska dospívající ve věku 11-13 let příliš nevnímají vztahovou šikanu, do které patří vyčleňování ze skupiny, jako šikanu (Hellström a Lundberg, 2020). Dle Smithe a kolektivu (2002) vyčleňování ze skupiny jako jednu z možných forem šikany považují až čtrnáctiletí adolescenti.

#### **Ochota dětí a adolescentů zastat se šikanovaného**

Nyní se pokusím odpovědět na otázku, jak moc je pravděpodobné, že se děti a adolescenti postaví za šikanovaného a budou jej bránit proti agresorovi a jaký významný faktor může přispívat k tomuto prosociálnímu chování. Tato otázka se však vztahuje na všechny formy šikany.

Výsledky jedné z observačních studií dětí ve školním prostředí v průběhu dne ukazují, že děti zasáhly a bránily šikanovaného v 19 % případů výskytu té šikany, u níž byly přítomny (Lynn Hawkins et al., 2001). K podobnému číslu došla i Pouwels et kolektiv (2018), konkrétně celkem 21-23 % zastánců šikanovaného mezi adolescenty. Nicméně i zde se

vyskytují značné věkové a genderové rozdíly. Mezi zastánci jsou totiž daleko častější dívky než chlapci a mezi chlapci jsou také častější ti mladší než ti starší. K podobnému závěru, že je tendence k zastání se šikanovaného větší u dívek a mladších studentů, přišla i jiná studie (Lambe et al., 2017).

Při úsudcích, které vedou k rozhodnutí dospívajícího, zdali se zastane šikanovaného či nikoliv, hraje kromě jiného značnou roli morální uvažování. Silné morální uvažování adolescentů se totiž pojí s prosociálním chováním, které se v případě šikany projevuje zastáním se slabšího (Patrick et al., 2019). A naopak na základě výsledků longitudinální studie z Kanady je prokázáno, že slabé morální uvažování vede spíše k pasivnímu přihlížení šikaně (Doramajian a Bukowski, 2015).

### **SRD model**

Vysvětlit uvažování dětí a adolescentů při hodnocení šikany nebo přemýšlení, zda do ní zasáhnout či nikoliv, lze mnoha způsoby, mezi které patří jeden ucelený teoretický model, jenž se osvědčil jako užitečný při vysvětlování postojů k vyčleňování a který v současné době použilo mnoho zahraničních výzkumů (Gönültaş a Mulvey, 2022; Palmer et al., 2022). Autoři Rutland a kolektiv (2010) při výzkumu předsudků u dětí tvrdí, že je potřeba postoje zkoumat jako souhru mezi morálkou a skupinovými normami v sociálně kognitivním kontextu. Vytvořili proto model *vývoje sociálního uvažování* (Social Reasoning Developmental perspective [SRD model]), který vychází z *teorie sociální domény* Elliota Turiela i z *teorie sociální identity* Henriho Tajfela a kombinuje tak poznatky vývojové i sociální psychologie. Tento model vysvětluje rozpor mezi předsudky v brzkém věku dítěte a vývojem morálky tím, že děti dokáží přemýšlet o sociálním světě za použití různých typů úsudků. Dítě je tedy při uvažování o různých sociálních situacích ovlivněno jak morálkou, tak skupinovými procesy, mezi které patří skupinová identita a normy.

Model SRD zahrnuje tři dimenze uvažování dětí o vyčlenění ze skupiny: morální, sociálně-konvenční a psychologickou dimenzi. Do morální patří *spravedlnost* („není fér ostatní vyčlenit ze skupiny“), *diskriminace* („zachází se s nimi jinak, jen kvůli jejich rase“), nebo například *psychologický distres* („jak bolestivé může být nepřijetí do skupiny?“). Ze sociálně-konvenční oblasti mohou být důvody na základě *skupinové identity* („je v pořádku ji vyloučit, protože do této skupiny nezapadá“), *skupinového fungování* („nepřijetí do

skupiny je v pořádku, pokud nepřispívá k lepšímu výkonu“), nebo na základě *konvencí* („ta hra je pro kluky, holky sem nepatří“). Do poslední, psychologické dimenze spadá *osobní volba* („každý si může vybrat koho chce do skupiny“), *teorie mysli* („nemyslí na to, na co myslí ostatní při vyčleňování“), nebo autonomie („je to jeho život a může si dělat co chce“). Nelze proto vyčlenění označit vždy za jednoznačně nemorální (Killen a Rutland, 2011). Dále je z toho patrné, že existuje opravdu mnoho způsobů, jak hodnotit vyčlenění vrstevníka ze skupiny negativně nebo naopak pozitivně.

### **Studie postojů k vyčleňování ze skupiny**

Výše zmíněný SRD model se v praxi hojně využívá a v této části blíže představím tři studie, z nichž dvě jej implementovaly do svého výzkumu. Například Gönültaş a Mulvey (2022) zkoumali postoje dospívajících Turků k příslušníkům syrské minority v Turecku. Při této studii použili dva příběhy o šikaně Turka (vnitroskupinová šikana) nebo Syřana (mezi skupinová etnická šikana) a pro zkoumání postojů adolescentů vycházeli ze SRD modelu. Dospívající sice považovali šikanu za nepřijatelnou v obou případech, nicméně etnickou šikanu (Syřana) vnímali za přijatelnější než vnitroskupinovou (Turka). Lišily se také důvody nepřijatelnosti šikany, jelikož v případě etnické šikany poukazovali spíše na spravedlnost, diskriminaci nebo status uprchlíka, zatímco v případě vnitroskupinové spíše na sociální normy nebo ublížení šikanovanému. Nicméně z výsledků je také patrné, že adolescenti zasáhnou stejně pravděpodobně u šikany Syřana jako u šikany Turka.

Podobná studie zkoumala postoje adolescentů k třem příběhům o začlenění vrstevníka do týmu a vyčlenění jiného na základě etnicity na Kypru. Konkrétně šlo o vrstevníka s příslušností etnické většiny nebo etnické menšiny nebo bez etnické příslušnosti jako kontrolní skupina. Výzkum zjistil, že Kypřané mají tendenci více zasáhnout do takové situace, ve které se jedná o vyčlenění příslušníka vlastní etnicity v porovnání s etnicitou menšinovou a kontrolní skupinou. Ti, kteří měli tendenci spíše zasáhnout, činili tak především z morálního hlediska, zatímco ti, kteří by spíše nezasáhli, konali tak z důvodu práva na osobní volbu při výběru vrstevníka do skupiny (Palmer et al., 2022).

Na druhou stranu jiná studie z Dánska, zkoumající postoje dětí a adolescentů k vyčlenění vrstevníka etnické menšiny, konkrétně z muslimského prostředí, zjistila, že jsou respondenti značně citliví k nerovnováze sil mezi účastníky v hypotetickém příkladu. Považovali proto

vyčlenění vrstevníka etnické menšiny jako horší než vrstevníka majoritní dánské etnicity a uvažovali o tom především z morálního hlediska. Vyčlenění na základě etnicity dokonce odsuzovali více než na základě genderu, o kterém uvažovali v sociálně-konvenční rovině, což může naznačovat jisté problémy ve vnímání genderové rovnosti (Møller a Tenenbaum, 2011). Z toho je zřejmé, že ne vždy lze u adolescentů předpokládat preferenci vlastní skupiny, která se mimo jiné projevuje uvažováním o vnitroskupinové a meziskupinové šikaně.

### **Vývoj postoje k vyčleňování ze skupiny**

Jak již bylo zmíněno, s rostoucím věkem dospívající zpřesňují chápání šikany a zhruba ve 14 letech vnímají i vyčleňování ze skupiny jako formu šikany. Nicméně o něm přemýšlí v širších souvislostech zahrnujících mnoho aspektů (Mulvey, 2015) a hodnotí ho jako přijatelnější především z důvodů svobody výběru člena v týmu, dokonce i pokud se jedná o vyčleňování na základě genderu nebo etnicity. Jako nepřijatelné ovšem vnímají vyloučení na základě etnicity například z nočního klubu nebo z různých institucí jako je škola apod. (Killen a Rutland, 2011). Přestávají tedy uvažovat o těchto situacích v morální rovině a začínají přemýšlet v rovině fungování skupiny. Uvědomují si, že za určitých okolností může mít vyloučení vrstevníka ze skupiny pozitivní vliv na její výkon a v takovém případě je vyloučení ospravedlnitelné (Cooley a Killen, 2015). Jako pomyslnou věkovou hranici dělící nepřijatelnost vyčlenění vrstevníka z morálního hlediska a přijatelnost vyčlenění z hlediska fungování skupiny lze označit věk 13 let (Killen a Stangor, 2001). Z toho vyplývá, že ačkoliv nemusí adolescenti v určitém věku chápat, že vyčleňování ze skupiny je formou šikany, vnímají toto chování negativně, a to především z morálního důvodu. A paradoxně poté, kdy toto chování chápou jako formu šikany, jej mohou ospravedlňovat ze sociálně-konvenčních a skupinových důvodů. Tento vývoj uvažování by také mohl vysvětlit výsledky výzkumu, ze kterých Varjas a kolegové (2009) zjistili, že výskyt vztahové šikany mezi adolescenty neměl vliv na jejich pocit bezpečí ve škole.

### **Pohled na škodlivost vyčleňování**

Obecně se dá říct, že adolescenti považují šikanu vyčleňováním za škodlivou, mající negativní následky. Avšak podobně jako u ochoty zastat se šikanovaného i zde jsou značné věkové a genderové rozdíly, přičemž dívky a mladší adolescenti vnímají vyčleňování jako

škodlivější než chlapci a starší adolescenti (Hitti et al., 2016). Ovšem agresor je vnímán negativně téměř všemi, například jedna z kvalitativních studií, která zkoumala, jak dospívající chápou šikanu, popisuje, že se všichni zúčastnění víceméně shodli na popisu agresora jako někoho, „kdo záměrně způsobuje fyzickou a emocionální újmu ostatním<sup>10</sup>“ (Hopkins et al., 2013, s.690). Dospívající dokonce považovali způsobené negativní, škodlivé následky šikany jako jedno z jejích hlavních kritérií (Hellström et al., 2015). Na druhou stranu, když uvažují o přijatelnosti vyčlenění, tak spíše zohledňují svou osobní přízeň s vyčleňovaným než způsobení škodlivosti takového chování, přesto že si ji uvědomují (Mulvey, 2015).

---

<sup>10</sup> who deliberately cause physical and emotional harm to others

## 6. Cíle výzkumu

Školní šikana je celosvětově rozšířeným jevem (OECD, 2017, 2019), který se kromě fyzické nebo psychické podoby projevuje také ve vztahové oblasti (Gladden et al., 2014), do níž patří pomluvy, ostrakizace (Williams et al., 2005) nebo vyčleňování ze skupiny (ČŠI, 2022). Děti a adolescenti šikanují především z důvodu jinakosti a odlišnosti (Janošová et al., 2016) a právě příslušnost k etnické menšině může být výraznou odlišností od většinové společnosti a ta ji může vnímat jako odchylku od sociálních norem (Kuldás et al., 2021). Ve své práci se snažím propojit šikanu na základě etnicity a jednu z jejích konkrétních forem, kterou je vyčleňování ze skupiny. Cílem mého výzkumu je zjistit *citlivost* dospívajících ve vztahu k vyčleňování mezi vrstevníky v závislosti na tom, zda se jedná o vyčleňování zaměřené na studenta se stejnou etnicitou, jakou mají vyčleňující, nebo studenta s rozdílnou etnicitou, konkrétně ukrajinskou. Ze současných studií víme, že adolescenti mají tendenci vnímat vyčlenění žáka etnické minority jako přijatelnější než žáka etnické majority (Gönültaş a Mulvey, 2022; Palmer et al., 2022), nicméně za jiných okolností může být tendence vnímat podobnou situaci přesně opačná (Møller a Tenenbaum, 2011).

V současné době, po migrační vlně z Ukrajiny způsobené vpádem vojsk Ruské federace, je na českých základních školách přibližně 5 % dětí původem z Ukrajiny (MŠMT, 2022). Jedná se o bezprecedentní skokový nárůst dětí z jiné kultury v českém školství, které mohou být terčem šikany právě kvůli svému původu a etnické identitě. Etnická šikana má navíc vážnější negativní dopady na šikanovaného než obecná šikana (Mulvey et al., 2018). Z těchto několika důvodů je zapotřebí vědět, jak dospívající na českých školách vnímají etnickou šikanu vyčleňováním, co si o ní myslí a jak ji hodnotí, jelikož mohou být nejen obětí nebo agresorem, ale také přihlížejícím, který může takovému chování zabránit (Janošová et al., 2016). Na toto téma navíc nejsou v České republice téměř žádné zdroje informací, vzhledem k jeho novosti a specifičnosti.



### 6.3. Výzkumné otázky

Tento výzkum se zabývá postoji adolescentů k šikaně vyčleňováním nebo vnímáním dopadů takového chování na vyčleňovaného. Jedná se o tyto výzkumné otázky:

- 1 a) Jak je pravděpodobné, že by se adolescenti zastali opakovaně vyčleňovaného vrstevníka?
- 1 b) Jaké jsou důvody adolescentů, které vedou k zastání se opakovaně vyčleňovaného vrstevníka?
- 2 a) Jak adolescenti hodnotí vyčleňování vrstevníka ze skupiny?
- 2 b) Jaké jsou důvody adolescentů, které vedou k jejich hodnocení vyčleňování vrstevníka ze skupiny?
- 3) Jako jaké hlavní důvody, které vedou k vyčleňování vrstevníka ze skupiny, adolescenti vnímají?
- 4) Jak adolescenti hodnotí důsledky vyčleňování ze skupiny vrstevníků na vyčleňovaného?

### 6.4. Hypotézy

Z výsledků zahraničních studií ohledně etnické šikany vyčleňováním byly zformulovány dvě oblasti hypotézy, které budou ze získaných dat ověřeny nebo vyvráceny. Jedná se o tyto hypotézy:

- 1) Efekt etnicity vyčleňovaného: Dospívající hodnotí šikanu vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity jako přijatelnější než šikanu vyčleňováním vrstevníka etnicity většinové.

H1: Dospívající prokazují menší ochotu zastat se vrstevníka menšinové etnicity šikanovaného vyčleňováním než vrstevníka etnicity většinové.

H2: Dospívající odsuzují šikanu vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity méně než vrstevníka etnicity většinové.

H3: Dospívající vnímají dopady u šikany vyčleňování vrstevníka menšinové etnicity jako méně negativní než u vrstevníka etnicity většinové.

2) Efekt genderu respondenta: Dívky hodnotí šikanu vyčleňováním jako méně přijatelnější než chlapci.

H4: Dívky prokazují větší ochotu zastat se vrstevníka šikanovaného vyčleňováním než chlapci.

H5: Dívky odsuzují šikanu vyčleňováním vrstevníka více než chlapci.

H6: Dívky vnímají dopady u šikany vyčleňování vrstevníka jako více negativní než chlapci.

## 7. Výzkumná metoda

### 7.3. Výzkumný soubor

Osloveno bylo šest tříd s celkovým počtem 159 žáků, z čehož 20 studentů nedostalo souhlas rodiče k vyplnění instrumentu a dalších 17 žáků nebylo přítomno v den instrumentálního šetření. Instrument tedy vyplnilo celkem 122 adolescentů, což činí 76,7 % pozvaných žáků, z toho 62 dívek (50,8 %) a 57 chlapců (46,7 %). Zbylí 3 respondenti (2,4 %) uvedli „jiné“ pohlaví, konkrétně 2 FTM (transgender „female to male“) a 1 nebinární. Dva respondenti FTM byli zařazeni do skupiny chlapců, která má tedy celkově 59 adolescentů (48,3 %).

Respondenti pochází ze 7. – 9. tříd dvou základních škol v Praze. Ze 7. třídy pochází 42 (34,4 %) respondentů, z 8. třídy pochází 37 (30,3 %) respondentů a z 9. třídy pochází 43 (35,2 %) respondentů. Věk respondentů se pohyboval od 11 do 16 let s průměrem 13,5 let. Instrument vyplnilo 107 respondentů české etnicity (87,7 %), 9 respondentů ukrajinské (7,3 %), 3 respondenti vietnamské (2,4 %), 2 respondenti slovenské (1,6 %) a 1 respondent čínské etnicity (0,8 %).

### 7.4. Sběr dat

Sběr dat probíhal instrumentálním šetřením na dvou základních školách v Praze po řádné domluvě s vedením školy. Ještě před samotným sběrem dat byl poslán email se základními informacemi o výzkumu a žádostí o souhlas k vyplnění ředitelům škol, kteří jej následně rozeslali zákonným zástupcům studentů dotčených tříd skrze aplikaci Bakaláři. Vedení školy následně vytvořilo u každé třídy seznam studentů, kteří potřebný souhlas měli a pouze těmto studentům byl instrument rozdán.

Papírová forma instrumentu byla zvolena proto, aby byl zachován osobní kontakt a komunikace zadávajícího, tedy autora, s respondenty přímo ve třídách a aby bylo rozdávání instrumentu řízené, jinými slovy, aby byly instrumenty dle svého typu a dle pohlaví respondenta rovnoměrně rozděleny. Existovaly obavy, že otázka na pohlaví bude možností „jiné“ v legraci adolescentů zneužita, a proto byl každý instrument označen malým průsvitným písmenem podle pohlaví. Pakliže byl respondent *vizuálně* chlapec, dostal instrument s písmenem A, pokud se jednalo *vizuálně* o dívku, dostala instrument s písmenem B. Pouze v jednom případě se stalo, že respondent vyplnil kolonku „jiné“ se slovy „kočka“

a tudíž mu bylo přiřazeno pohlaví podle rozlišovacího písmena. Ostatní instrumenty s položkou pohlaví „jiné“ byly vyplněny zcela legitimním způsobem, a proto byly započítány podle odpovědi respondenta. Jednalo se o odpovědi „FTM“ a „nebinární“.

Před samotným vyplňováním instrumentu byly studentům vysvětleny základní principy vyplňování, které byly také obsaženy v průvodním textu k instrumentu a mezi které patří například kroužkování pouze jedné odpovědi u každé otázky. Byl jim zdůrazněn princip neprosté anonymity a apel na vyplňování podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Studenti měli taktéž možnost kdykoliv se v průběhu vyplňování zeptat a doptat na cokoli, co jim nebylo jasné. Tato možnost byla několikrát využita. Celý proces vyplňování trval vždy do 20 minut. Domnívám se, že díky důraznému vysvětlení principů vyplňování, osobnímu kontaktu, informační podpoře během vyplňování a dobré spolupráci se studenty byly pouze 4 instrumenty vyplněny s jednou chybějící nebo dvojitou odpovědí.

## **7.5. Výzkumný design**

Měřicím nástrojem byla adaptace instrumentu, který byl převzat z experimentální studie zkoumající, jak učitelé hodnotí vyčleňování vrstevníka ve třídě (Kollerová a Killen, 2020) a následně byl upraven vzhledem k odlišné cílové skupině. Otázky byly přeformulovány do 2. osoby jednotného čísla, byl připsán průvodní text a byla odstraněna jedna otevřená otázka, kde měli respondenti vypsát čtyři možné důsledky na vyčleňovaného. Taktéž byly pozměněny dva možné úvodní příběhy, na které navazují otázky v instrumentu a které se liší podle etnicity vyčleňovaného chlapce, což je zmíněno nejen ve jméně, ale taktéž v případě ukrajinského chlapce je dvakrát explicitně zmíněn jeho původ. Z důvodu eliminace nežádoucí proměnné jsou všichni protagonisté příběhu chlapci. Každý instrument pracoval jen s jedním příběhem, čímž vznikly dvě varianty instrumentu.

### **Varianta A vyčleňování českého chlapce českým chlapcem:**

Učitel/ka při vyučování řekne žákům, ať se sami rozdělí do skupinek po čtyřech, aby každá skupinka mohla společně pracovat na projektu. Pavel sedí vedle Vojty, a dvou dalších kluků. Pavel řekne těm dvěma dalším klukům: „Pojďme to udělat spolu“ a úplně ignoruje Vojtu. Když se Vojta zeptá, jestli se k nim může připojit, Pavel řekne: „Ne, ve skupince tě nechceme.“ Ti další dva kluci mlčí. Vojta teď sedí sám v lavici a cítí se hrozně. Pavel se k němu takhle už choval mnohokrát, protože si myslí, že by Vojta mezi ostatní nezapadl.

## **Varianta B** vyčleňování ukrajinského chlapce českým chlapcem:

Učitel/ka při vyučování řekne žákům, ať se sami rozdělí do skupinek po čtyřech, aby každá skupinka mohla společně pracovat na projektu. Pavel sedí vedle Oleksandra, a dvou dalších kluků. Pavel řekne těm dvěma dalším klukům: „Pojďme to udělat spolu” a úplně ignoruje Oleksandra. Když se Oleksandr zeptá, jestli se k nim může připojit, Pavel řekne: „Ne, ve skupince tě nechceme.“ Ti další dva kluci mlčí. Oleksandr teď sedí sám v lavici a cítí se hrozně. Pavel se k němu takhle už choval mnohokrát, protože si myslí, že Oleksandr by mezi ostatní nezapadl, protože je z Ukrajiny.

Z příběhu je zcela evidentní, že se jedná o šikanu, jelikož zde byly naplněny všechny její znaky, konkrétně záměrné, opakované chování, které způsobuje újmu a v němž je nerovnováha sil mezi obětí a agresorem. V případě příběhu ukrajinského chlapce je navíc explicitně popsán etnický motiv šikany. Jedná se tedy o experimentální design, kdy byly vytvořeny dvě varianty instrumentu lišící se etnicitou vyčleňovaného a v každé třídě náhodně určená polovina respondentů dostala jednu variantu a druhá náhodně určená polovina druhou variantu.

### **7.6. Metoda měření**

Instrument měřil pomocí otázek celkem 3 intervalové a 4 nominální proměnné, přičemž každá proměnná byla zkoumána pomocí jedné otázky. První z nominálních proměnných byla otázka na pohlaví respondenta. U otázek intervalových proměnných byly odpovědi sestaveny pomocí pětibodové Likertovy škály, zatímco u otázek zbývajících třech nominálních proměnných byly na základě SRD modelu předloženy čtyři pravděpodobně nejčastější odpovědi doplněné pátou možností „jiné“, kterou měli respondenti možnost stručně vypsát. Odpovědi vycházející ze SRD modelu byly rozděleny podle důvodů na morální, osobní, skupinové nebo pragmatické odůvodňování. Proměnné jsou podrobněji popsány níže.

**Pohlaví** je první nominální proměnnou, která byla zkoumána pomocí prosté otázky na pohlaví, na níž mohli respondenti odpovědět pomocí odpovědí (a) Muž (b) Žena nebo (c) jiné, která nabízela možnost vypsát libovolnou odpověď.

**Ochota zastat se** je první intervalovou proměnnou, která byla zkoumána otázkou „Kdyby se něco takového stalo u tebe ve třídě, jak je pravděpodobné, že by ses Vojty/Oleksandra<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Otázky se lišily podle varianty instrumentu

nějak zastal/a?“, na kterou byla odpověď vybírána z 0 % (skór 1) - 25 % (skór 2) - 50 % (skór 3) - 75 % (skór 4) - 100 % (skór 5). Procentuální míra v odpovědi představuje pravděpodobnost, že by respondent zasáhl do šikany vyčleňováním.

**Důvody ochoty se zastat** je druhou nominální proměnnou, která přímo navazovala na první otázku a zněla „Proč?“, přičemž na ní bylo možné odpovědět za (a) Protože lidé ve třídě by se měli naučit spolupracovat se spolužáky (b) Protože cílem je vytvořit efektivně pracující týmy (c) Protože lidé ve třídě si mohou vybrat do skupinky, koho chtějí (d) Protože ta situace může ubližovat (e) Jiné (stručně vypiš). První odpověď vychází ze skupinových důvodů, druhá z pragmatických, třetí z osobních a poslední z morálních důvodů.

**Hodnocení šikany vyčleňováním** je druhou intervalovou proměnnou, jejíž hodnota byla zjišťována pomocí otázky „Co si o tom myslíš – bylo nebo nebylo v pořádku, že Vojta/Oleksandr<sup>12</sup> nebyl přijat do skupinky?“, na níž bylo možné odpovědět pomocí pětibodové Likertovy škály (1) zcela v pořádku (2) spíše v pořádku (3) neutrální (4) spíše to nebylo v pořádku (5) vůbec to nebylo v pořádku.

**Důvody hodnocení šikany vyčleňováním** je třetí nominální proměnnou, která přímo navazovala na předchozí otázku hodnocení šikany vyčleňováním a zněla „Proč?“. Respondentů se tedy ptala na důvod jejich hodnocení ať bylo jakékoliv. Vybírat na tuto otázku bylo možné z odpovědí (a) Protože to nebylo slušné (b) Protože lidé ve třídě mají svobodnou volbu, s kým chtějí spolupracovat (c) Protože skupinka, kam všichni dobře zapadají, může mít lepší výkon (d) Protože to nebylo fér (e) Jiné (stručně vypiš). Podobně jako u otázky druhé nominální proměnné, odpovědi se týkaly popořadě skupinových, osobních, pragmatických a morálních důvodů. Poslední odpověď umožňovala jakoukoliv jinou variantu respondenta.

**Vnímané důvody šikany vyčleňováním** je čtvrtá nominální proměnná, která byla zkoumána otázkou „Jaký si myslíš, že mohl být hlavní důvod toho, proč Vojta/Oleksandr<sup>13</sup> nebyl přijat do skupinky?“. Odpovědi opět vycházely z oblastí skupinových, osobních, pragmatických a morálních důvodů a byly (a) Skupinka netolerovala, když někdo vybočoval

---

<sup>12</sup> Otázky se lišily podle varianty instrumentu

<sup>13</sup> Otázky se lišily podle varianty instrumentu

z jejich norem (b) Vojta/Oleksandr<sup>14</sup> nebyl oblíbený (c) Vojta/Oleksandr<sup>15</sup> by nepřispěl k výkonu skupinky (d) Skupinka postrádala ohleduplnost k druhým (e) Jiné (stručně vypiš).

**Vnímané dopady šikany vyčleňováním** je třetí intervalovou proměnnou, která byla zjišťována pomocí otázky „Jaké si myslíš, že budou následky této situace, kdy Vojta/Oleksandr<sup>16</sup> nebyl přijat do skupinky?“. Odpovědi byly podle pětibodové Likertovy škály (1) zcela negativní (2) spíše negativní (3) neutrální (4) spíše pozitivní (5) určitě pozitivní.

### 7.7. Analytický postup

Výzkumné otázky mohou být zodpovězeny různými metodami v závislosti na charakteru dat a cílům výzkumu. Jednou z možností je využití deskriptivní statistiky, která je použita u výše uvedených výzkumných otázek a která poskytuje přehled o rozložení dat nebo četnosti výskytu jevů a hodnot.

Dále byla zkoumána **souvislost mezi hodnocením nepřijatelnosti a etnicitou vyčleňovaného** s pomocí dvouvýběrového T-testu, který zjišťoval, zdali je rozdíl mezi hodnocením nepřijatelnosti šikany u etnického Čecha a u etnického Ukrajince v oblastech ochoty zastat se, hodnocením šikany vyčleňováním a vnímanými dopady šikany vyčleňováním.

Jako poslední byla také zkoumána **souvislost mezi hodnocením nepřijatelnosti a genderem respondenta** pomocí dvouvýběrového T-testu, který zjišťoval, zdali je rozdíl mezi chlapci a dívkami při hodnocení nepřijatelnosti šikany vyčleňováním, a to opět v oblastech ochoty zastat se, hodnocením šikany vyčleňováním a vnímanými dopady šikany vyčleňováním.

---

<sup>14</sup> Odpovědi se lišily podle varianty instrumentu

<sup>15</sup> Odpovědi se lišily podle varianty instrumentu

<sup>16</sup> Otázky se lišily podle varianty instrumentu

## **8. Výsledky**

V této části představím výsledky mého výzkumu, přičemž nejprve provedu deskripci u všech šesti výzkumných otázek a poté ověřím formulované hypotézy. Pro zpracování dat byl použit program Jamovi verze 1.6.16.



## 8.3. Popis postojů adolescentů k šikaně

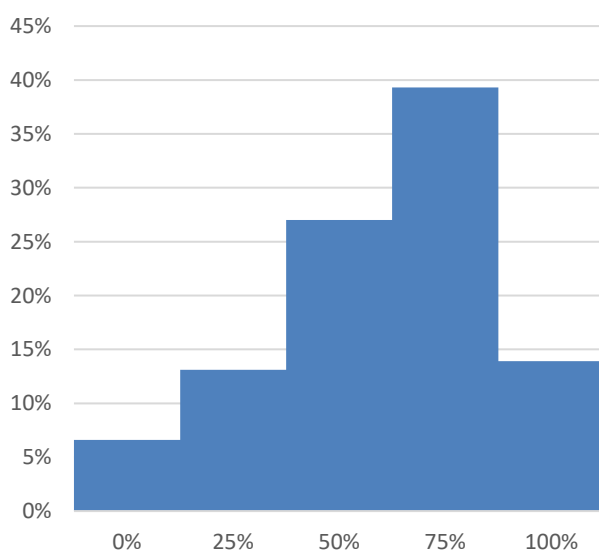
### 8.3.1. Ochota zastat se

Ochota zastat se byla zkoumána otázkou, která se respondentů ptala na pravděpodobnost, že by zasáhli, kdyby byli svědky šikany vyčleňováním. Odpovědi byli formulovány v procentuálním vyjádření pravděpodobnosti. Dle tabulky 1 je patrné, že průměr všech odpovědí je 3,41, jinými slovy dospívající jsou průměrně ochotni zastat se vyčleňovaného na 60 %. Jak ukazuje Graf 1, z celkového počtu 122 respondentů uvedlo 8 (6,6 %) dospívajících, že by v takové situaci nezasáli. Na 25 % by zasáhlo 16 (13,1 %) dospívajících a na 50 % by zasáhlo celkem 33 (27 %) dospívajících. Nejvíce, tedy 48 (39,3 %) dospívajících by zasáhlo na 75 % pravděpodobnost a na 100 % by zasáhlo 17 (13,9 %) z respondentů.

**Tabulka 1.** Deskriptivní tabulka Ochota zastat se

<i>N</i>	122
Průměr	3.41
Medián	4.00
<i>SD</i>	1.09

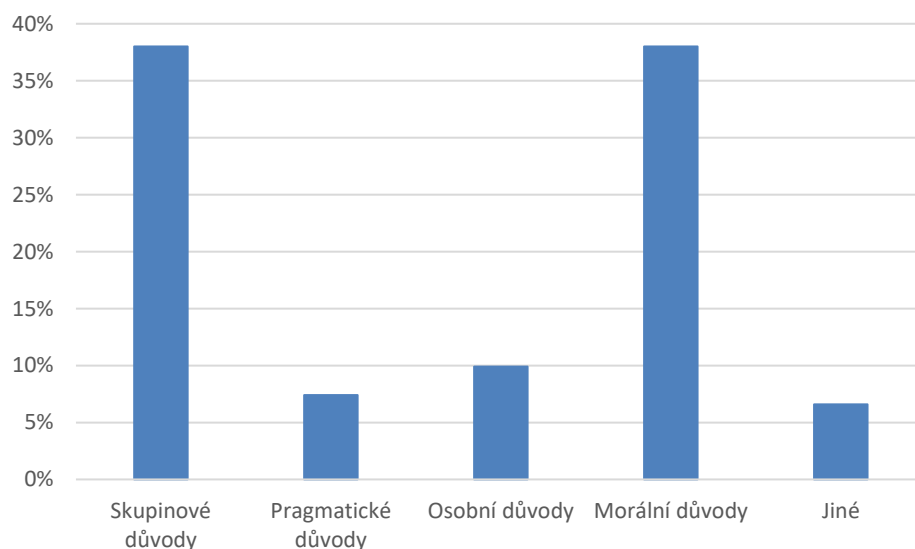
**Graf 1.** Ochota zastat se



### 8.3.2. Důvody ochoty se zastat

Důvody ochoty se zastat byly zkoumány otázkou, která se ptala na důvod odpovědi v otázce ochoty se zastat, ať už byla jejich odpověď jakákoliv. Ze 122 respondentů na tuto otázku odpovědělo 121 a Graf 2 znázorňuje, že z nich 46 (38 %) uvedlo, že důvodem jejich ochoty se zastat vyčleňovaného jsou skupinové důvody (*protože lidé ve třídě by se měli naučit spolupracovat se spolužáky*). Dalších 9 (7,4 %) respondentů uvedlo, že by se nezastali vyčleňovaného z pragmatických důvodů (*protože cílem je vytvořit efektivně pracující týmy*) a 12 (9,9 %) respondentů uvedlo osobní důvody (*protože lidé ve třídě si mohou vybrat do skupinky koho chtějí*). Stejně jako u první odpovědi, 46 dospívajících (38 %) uvedlo morální důvody (*protože ta situace může ubližovat*) vedoucí k zastání se. Nejméně respondentů, 8 (6,6 %) zvolilo svou vlastní odpověď (*jiné: stručně vypiš*), ve které se vyskytovaly odpovědi jiného důvodu (například *Protože by lidi neměli být souzeni podle národnosti, nebo protože by každý měl mít šanci zapadnout mezi ostatní, i když je jiný*).

**Graf 2.** Důvody ochoty se zastat



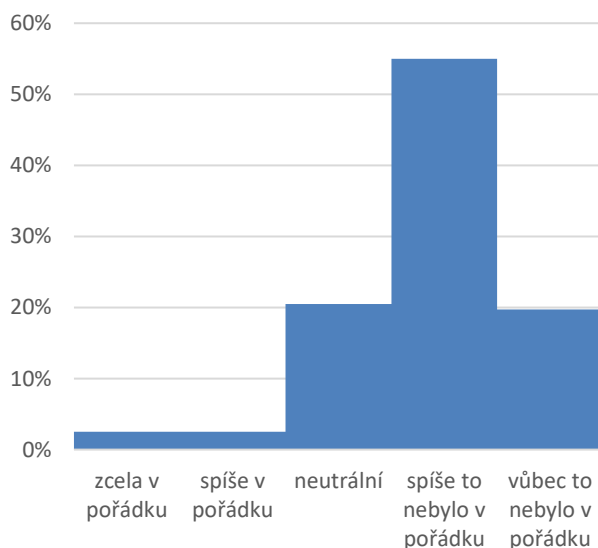
### 8.3.3. Hodnocení šikany vyčleňováním

Hodnocení šikany vyčleňováním bylo zkoumáno pomocí uzavřené otázky, která se ptala, zdali takové chování je nebo není v pořádku. Jak uvádí tabulka 2, průměr hodnocení šikany vyčleňování je 3,87, což je výrazně blíží odpovědi *spíše to nebylo v pořádku* než odpovědi *neutrální*. Jak je vidět v Grafu 3, ze 122 respondentů pouze 3 (2,5 %) dospívající uvedli, že je takové chování *zcela v pořádku* a další 3 (2,5 %) respondenti uvedli, že je to *spíše v pořádku*. Následně 25 (20,5 %) respondentů uvedlo, že takové chování považují za *neutrální* a nejvíce, 67 (54,9 %) respondentů uvedlo, že *spíše to nebylo v pořádku*. Podobně jako u třetí odpovědi 24 (19,7 %) respondentů uvedlo, že *vůbec to nebylo v pořádku*.

**Tabulka 2.** Deskriptivní tabulka Hodnocení šikany vyčleňováním

<i>N</i>	122
Průměr	3.87
Medián	4.00
<i>SD</i>	0.84

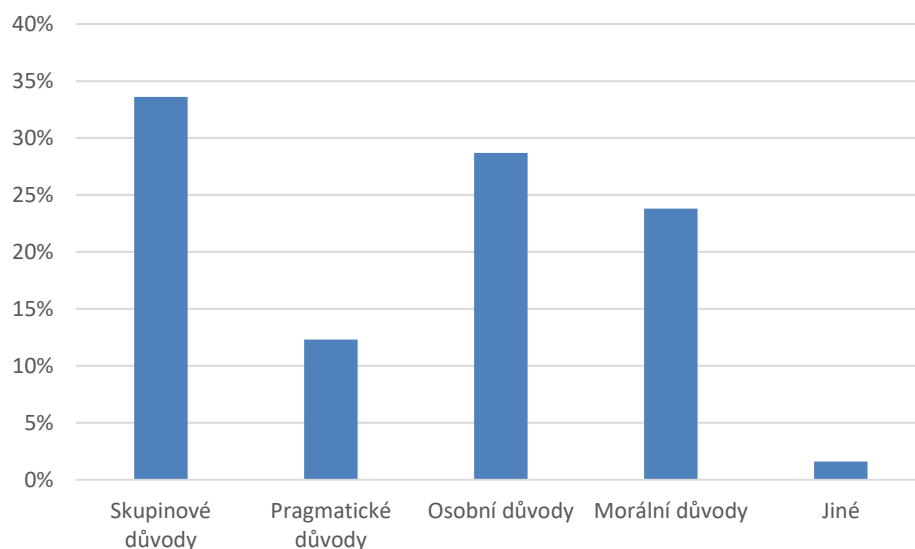
**Graf 3.** Hodnocení šikany vyčleňováním



### 8.3.4. Důvody hodnocení šikany vyčleňováním

Důvody hodnocení šikany vyčleňováním byly zkoumány otázkou, která se ptala na důvody volby odpovědi v předchozí otázce, jež se ptala na hodnocení šikany vyčleňováním. Graf 4 znázorňuje, že ze 122 respondentů 41 (33,6 %) dospívajících uvedlo jako důvod jejich hodnocení skupinové důvody (*protože to nebylo slušné*), 15 (12,3 %) zvolilo pragmatické důvody (*protože skupinka, kam všichni dobře zapadají, může mít lepší výkon*) a dalších 35 (28,7 %) uvedlo osobní důvody (*protože lidé ve třídě mají svobodnou volbu, s kým chtějí spolupracovat*). Dalších 29 (23,8 %) respondentů uvedlo morální důvody (*protože to nebylo fér*) a pouze 2 (1,6 %) uvedli svou vlastní odpověď (*jiné: stručně vypiš*), mezi které byly odpovědi *měli by se naučit pracovat i s lidmi, které nemají nejradši* a *bylo by jim to jedno*.

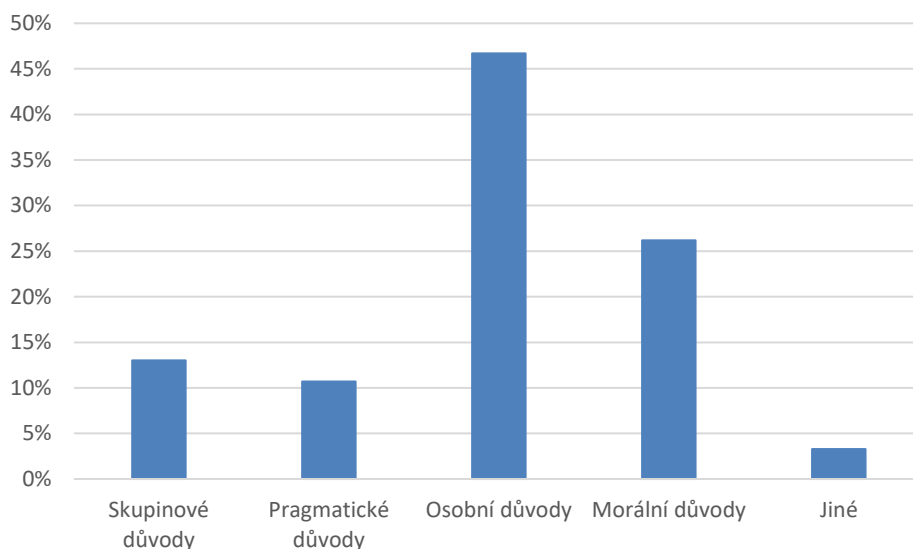
**Graf 4.** Důvody hodnocení šikany vyčleňováním



### 8.3.5. Vnímané důvody šikany vyčleňováním

Vnímané důvody šikany vyčleňováním byly zkoumány otázkou, která se ptala na hlavní důvod, proč nebyl dotyčný přijat do skupinky. Jak je patrné z Grafu 5, z celkového počtu 122 respondentů 16 (13,1 %) dospívajících vnímalo jako hlavní důvod vyčleňování skupinové důvody (*skupinka netolerovala, když někdo vybočoval z jejích norem*) a dalších 13 (10,7 %) respondentů uvedlo pragmatické důvody (*Vojta/Oleksandr<sup>17</sup> by nepřispěl k výkonu skupinky*). Ovšem nejvíce respondentů, 57 (46,7 %) zvolilo osobní důvody (*Vojta/Oleksandr<sup>18</sup> nebyl oblíbený*) a 32 (26,2 %) dospívajících zvolilo morální důvody (*skupinka postrádala ohleduplnost k druhým*). Jen 4 (3,3 %) respondentů zvolilo svou vlastní odpověď (*jiné: stručně vypiš*), mezi kterými byly jiné důvody (například *protože to byl Ukrajinec* nebo *kvůli rasismu* nebo *protože skupinka podlehla Pavlovi*).

**Graf 5.** Vnímané důvody šikany vyčleňováním



<sup>17</sup> Odpovědi se lišily podle varianty instrumentu

<sup>18</sup> Odpovědi se lišily podle varianty instrumentu

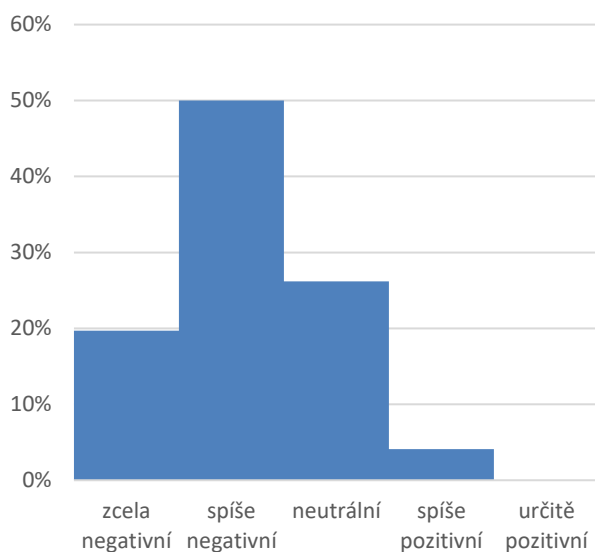
### 8.3.6. Vnímané dopady šikany vyčleňováním

Vnímané dopady šikany vyčleňováním byly zkoumány uzavřenou otázkou, která se ptala na možné důsledky takového chování. V tabulce 3 se uvádí průměr odpovědí, který je 2,15, což je výrazně blíže odpovědi *spíše negativní* než *neutrální*. Z celkového počtu 122 respondentů, jak je patrné z Grafu 6, uvedlo 24 (19,7 %) dospívajících, že důsledky budou *zcela negativní* a 61 (50 %) respondentů uvedlo *spíše negativní*. Dalších 32 (26,2 %) dospívajících uvedlo, že důsledky budou *neutrální* a pouze 5 (4,1 %) respondentů uvedlo *spíše pozitivní* důsledky. Poslední možnost *určitě pozitivní* důsledky ne zvolil žádný z respondentů.

**Tabulka 3.** Deskriptivní tabulka Vnímané dopady šikany vyčleňováním

<i>N</i>	122
Průměr	2.15
Medián	2.00
<i>SD</i>	0.78

**Graf 6.** Vnímané dopady šikany vyčleňováním



## 9. Ověření hypotéz

### 9.3. Efekt etnicity vyčleňovaného

První ze stanovených oblastí hypotéz zkoumá efekt etnicity vyčleňovaného ze skupiny při hodnocení přijatelnosti. Na základě výsledků jiných studií uvedených v teoretické části práce se předpokládá, že dospívající hodnotí šikanu vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity jako přijatelnější než šikanu vyčleňováním vrstevníka etnicity většinové. Konkrétně jsou hypotézy formulovány:

H1: Dospívající prokazují menší ochotu zastat se vrstevníka menšinové etnicity šikanovaného vyčleňováním než vrstevníka etnicity většinové.

H2: Dospívající odsuzují šikanu vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity méně než vrstevníka etnicity většinové.

H3: Dospívající vnímají dopady u šikany vyčleňování vrstevníka menšinové etnicity jako méně negativní než u vrstevníka etnicity většinové.

**Tabulka 4**

*Deskripce skupin pro dvouvýběrový T-test efekt etnicity*

	Etnicita vyčleňovaného	<i>N</i>	Průměr	<i>SD</i>
Ochota zastat se	Čech	61	3.62	0.84
	Ukrajinec	61	3.20	1.26
Hodnocení šikany vyčleňováním	Čech	61	3.82	0.79
	Ukrajinec	61	3.92	0.9
Vnímané dopady šikany vyčleňováním	Čech	61	2.16	0.76
	Ukrajinec	61	2.13	0.8

**Tabulka 5***Dvouvýběrový T-test efektu etnicity vyčleňovaného*

	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i> -hodnota
Ochota zastat se	2.195	120	0.030
Hodnocení šikany vyčleňováním	-0.643	120	0.521
Vnímané dopady šikany vyčleňováním	0.232	120	0.817

Deskriptivní popis skupin je v tabulce 4, kde jsou patrné rozdíly v průměrech skupin u každé zkoumané hypotézy v rámci první oblasti hypotéz. Pro posouzení, zdali naměřené rozdíly mezi skupinami jsou statisticky významné, je použit dvouvýběrový T-test. Z tabulky 5 je patrné, že jediná hypotéza, ve které je efekt etnicity vyčleňovaného statisticky významný, je ochota zastat se. Jak ukazuje tabulka 4, tak ochota zastat se byla vyšší u vyčleňovaného českého chlapce. Z této analýzy ale nelze potvrdit hypotézy H2 a H3, jelikož nebyl naměřený rozdíl mezi skupinami.

#### **9.4. Efekt genderu respondenta**

Druhá ze stanovených oblastí hypotéz zkoumá efekt genderu respondenta při hodnocení přijatelnosti šikany vyčleňováním. Na základě rešerše uvedené v teoretické části práce se předpokládá, že dívky hodnotí šikanu vyčleňováním jako méně přijatelnou než chlapci. Konkrétně jsou hypotézy formulovány jako:

H4: Dívky prokazují větší ochotu zastat se vrstevníka šikanovaného vyčleňováním než chlapci.

H5: Dívky odsuzují šikanu vyčleňováním vrstevníka více než chlapci.

H6: Dívky vnímají dopady u šikany vyčleňování vrstevníka jako více negativní než chlapci.

Vzhledem k nedostatku respondentů u nebinárních dospívajících je tato skupina, čítající jednoho respondenta, vyřazena z této analýzy. Počet respondentů se tedy snižuje na 121.



**Tabulka 6***Deskripce skupin pro dvouvýběrový T-test efekt genderu*

	Gender respondenta	<i>N</i>	Průměr	<i>SD</i>
Ochota zastat se	Chlapci	59	3.44	1.12
	Dívky	62	3.39	1.08
Hodnocení šikany vyčleňováním	Chlapci	59	3.78	0.87
	Dívky	62	3.95	0.82
Vnímané dopady šikany vyčleňováním	Chlapci	59	2.14	0.73
	Dívky	62	2.18	0.82

**Tabulka 7***Dvouvýběrový T-test efektu genderu respondenta*

	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i> -hodnota
Ochota zastat se	0.269	119	0.789
Hodnocení šikany vyčleňováním	-1.119	119	0.266
Vnímané dopady šikany vyčleňováním	-0.296	119	0.768

Stejně jako u výsledků první oblasti hypotéz je deskriptivní popis skupin shrnut v tabulce 6, kde jsou patrné rozdíly v průměrech skupin u každé zkoumané hypotézy v rámci druhé oblasti hypotéz. Pro posouzení, zdali naměřené rozdíly mezi skupinami jsou statisticky významné, je použit dvouvýběrový T-test. Z tabulky 7 je patrné, že nebyl naměřen žádný statisticky významný rozdíl mezi skupinami, jelikož je číslo  $p > 0,05$  u všech hypotéz. Z této analýzy tedy nelze potvrdit hypotézy H4, H5 ani H6, jelikož nebyl naměřený rozdíl mezi skupinami ani na nižší hladině významnosti.

## **10. Diskuse**

### **10.3. Diskuse k výzkumným otázkám**

Jedním z cílů praktické části této práce bylo zjistit postoje adolescentů k šikaně vyčleňováním, protože jejich zmapování pomáhá porozumět jejímu vzniku, šíření a případnému řešení. Taktéž objasňují, zda mají dospívající tendenci se zastat vyčleňovaného nebo se spíše přidat na stranu agresora, popřípadě být přihlížejícím a nezasahujícím. V neposlední řadě znalost těchto postojů pomáhá při uplatňování preventivních programů, které se mohou zacílit na změnu konkrétních postojů v populaci adolescentů a mohou tak být efektivnější.

Z výsledků výzkumných otázek vyplývá, že by více než 50 % dospívajících bylo ochotno zasáhnout do šikany vyčleňování na více než 75 % pravděpodobnost, přičemž odůvodňování této ochoty zastat se vychází především z morálního a skupinového hlediska. Průměrně by do šikany vyčleňování adolescenti zasáhli na 60 %. Při hodnocení šikany vyčleňování uvedlo téměř 75 % dospívajících, že vůbec nebo spíše není v pořádku. Průměrnou odpovědí však bylo, že šikana vyčleňování spíše není v pořádku. Při těchto úvahách vycházeli nejčastěji ze skupinových důvodů. Podobně, 70 % dospívajících si uvědomuje možné negativní následky s průměrnou odpovědí, že je šikana vyčleňování spíše negativní. Jako hlavní důvod šikany vyčleňování vnímali nejčastěji důvody osobní, tedy nedostatek oblíbenosti, a až poté důvody morální, konkrétně nedostatek ohleduplnosti k ostatním. Výsledky každé výzkumné otázky jsou rozebrány a poté případně srovnány s výsledky jiných studií.

#### **10.3.1. Zmapování postojů k šikaně vyčleňování**

##### **Ochota zastat se a její důvody**

Z výsledků výzkumné otázky, zkoumající jak moc je pravděpodobné, že by respondenti zasáhli v případě šikany vyčleňování, je patrné, že více než polovina, konkrétně 53,2 % dospívajících by zasáhlo na 75-100 %. Jedná se tedy o značně vysoký počet potencionálních zastánců, více než dvojnásobný v porovnání s jinými výzkumy (Lynn Hawkins et al., 2001; Pouwels et al., 2018). Nutno ovšem dodat, že metoda zkoumání se velmi liší. Zatímco některé výzkumy zkoumaly jev pozorováním v přirozeném prostředí, výzkum této práce byl

založen na self-report instrumenty. Je tedy pravděpodobné, že v případě reálné šikany vyčleňováním by ochota vrstevníka zastat se vyčleňovaného byla ovlivněna mnoha jinými faktory, jako jsou například sociální statut vyčleňovaného nebo potencionálního zastávce, které by výsledné rozhodnutí zastat se mohly zvrátit. Dalším možným vysvětlením tak vysokého počtu potencionálních zastávce je, že se dospívající při vyplňování instrumentu přeceňovali v rámci pozitivního náhledu na sebe sama.

U uvažování adolescentů, co by je vedlo nebo naopak nevedlo k zastání se vyčleňovaného, vyšlo najevo, že nejvíce odpovědí bylo shodně u morálních a skupinových důvodů. Předpokládá se, že tyto důvody vedly především k vyšší ochotě zastání se. Je překvapivé, že v porovnání s jinými studii (Møller a Tenenbaum, 2011; Patrick et al., 2019) respondenti neuvažují pouze z morálního hlediska, ale stejně tak ze skupinového.

### **Hodnocení šikany vyčleňováním a jeho důvody**

Z analýzy výsledků vyplývá, že téměř tři čtvrtiny respondentů hodnotí šikanu vyčleňováním jako chování, které *spíše* nebo *vůbec* není v pořádku. Lze tedy tvrdit, že si většina respondentů uvědomuje pravidelné vyčleňování jako chování, které je nevhodné. I přes to, že mladší adolescenti nepovažují vždy šikanu vyčleňováním jako formu šikany (Hellström a Lundberg, 2020), většina stále takové chování odsuzuje tak, jak je tomu obvyklé u obecné šikany (Pouwels et al., 2017).

Jako důvody hodnocení šikany vyčleňováním byly nejčastěji zmíněny skupinové důvody, následované osobními a poté morálními důvody. Skupinové a morální důvody vedly více k negativnímu hodnocení, zatímco osobní důvody spíše k neutrálnímu nebo pozitivnímu hodnocení. Překvapivé je, že respondenti, kteří považovali šikanu vyčleňováním jako nevhodnou, spíše uvažovali v sociálně-konvenční rovině a až poté v rovině morální, což není v souladu s názorem, že adolescenti přemýšlejí o nepřijatelnosti především z morálního hlediska (Mulvey, 2015). Naopak ti, kteří ji hodnotili jako neutrální nebo v pořádku, přemýšleli z hlediska osobní volby jedince.

### **Vnímané důvody a dopady šikany vyčleňováním**

Téměř polovina respondentů vnímala jako hlavní důvod šikany vyčleňováním v příběhu osobní důvody, tedy neoblíbenost vyčleňovaného, jinými slovy nejčastěji důvod šikany přisuzují

oběti, což je v souladu s výsledky jiných studií (Postigo et al., 2019). Následně další čtvrtina respondentů vnímala morální důvod, tedy neohleduplnost, jako hlavní. Výsledky víceméně korespondují s předchozími zjištěními z jiných výzkumných otázek, že dospívající uvažují spíše v sociálně-konvenční rovině, považují sociální status za významný a uvědomují si jeho důležitost. Takové uvažování je častější než čelit faktu, že je skupina neohleduplná ke svým vrstevníkům, což víceméně koresponduje i s výsledky jiných studií (Thornberg a Knutsen, 2011).

Více než polovina, až 70 % respondentů, považuje dopady šikany vyčleňováním za *spíše* nebo *zcela* negativní. Je tedy patrné, že většina si uvědomuje alespoň částečně negativní následky takového chování. Tyto výsledky jsou víceméně shodné s výsledky jiných výzkumů (Hitti et al., 2016; Mulvey, 2015), které přišly s podobným tvrzením. Stále je však alarmující, že si jedna třetina respondentů neuvědomuje nebo zlehčuje dopady vztahové šikany, což na druhou stranu může souviset s nerozpoznáním vztahové šikany jako šikany u mladších adolescentů (Hellström a Lundberg, 2020; Smith et al., 2020).

#### **10.4. Diskuse k hypotézám**

Dalším z cílů této výzkumné práce bylo ověřit šest stanovených hypotéz ze dvou oblastí, kterými jsou 1) dospívající hodnotí šikany vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity jako přijatelnější než šikany vyčleňováním vrstevníka etnicity většinové a 2) dívky hodnotí šikany vyčleňováním jako méně přijatelnější než chlapci.

##### **10.4.1. Efekt etnicity vyčleňovaného**

Efekt etnicity vyčleňovaného byl zkoumán v první oblasti hypotéz, která zkoumala, zda dospívající hodnotí šikany vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity jako přijatelnější než šikany vyčleňováním vrstevníka etnicity většinové. Konkrétně zkoumaly hypotézy rozdíly mezi skupinami v (H1) ochotě zastat se, (H2) odsuzování šikany vyčleňováním a (H3) vnímaných dopadech šikany vyčleňováním. Tak, jak se předpokládalo, z analýzy dat českých studentů byla potvrzena první hypotéza, tedy (H1), v níž dospívající prokazují menší ochotu zastat se vrstevníka menšinové etnicity šikanovaného vyčleňováním než vrstevníka etnicity většinové, jelikož byl naměřen statisticky významný rozdíl na nižší hladině významnosti. Je tedy zřejmé, že jev se nevyskytuje pouze mezi tureckými

adolescenty a jejich syrskými vrstevníky (Gönültaş a Mulvey, 2022) nebo mezi kyperskými dospívajícími a jejich vrstevníky pocházející z jiných zemí (Palmer et al., 2022), ale také mezi dospívajícími v České republice a jejich ukrajinskými vrstevníky.

Nicméně na základě analýzy dat musela být druhá hypotéza (H2), dospívající odsuzují šikanu vyčleňováním vrstevníka menšinové etnicity méně než vrstevníka etnicity většinové, zamítnuta, jelikož mezi skupinami nebyl naměřen statisticky významný rozdíl. Tento výsledek je vzhledem k jiným výsledkům z Turecka (Gönültaş a Mulvey, 2022) překvapivý a zároveň pozitivní, jelikož znamená, že dospívající v České republice odsuzují šikanu vyčleňováním stejnou mírou bez ohledu na etnickou příslušnost vrstevníka. Nicméně v porovnání s jiným výzkumem z Dánska (Møller a Tenenbaum, 2011) je výsledek v horší, jelikož si čeští dospívající neuvědomují horší negativní následky etnické šikany.

Podobně jako u druhé hypotézy, třetí stanovená hypotéza (H3), dospívající vnímají dopady u šikany vyčleňování vrstevníka menšinové etnicity jako méně negativní než u vrstevníka etnicity většinové, byla zamítnuta, jelikož rozdíl mezi skupinami nebyl statisticky významný. Výsledky tedy naznačují, že dospívající vnímají možné dopady šikany vyčleňováním stejné u vrstevníka většinové etnicity jako u vrstevníka etnicity menšinové. Je tedy zřejmé, že adolescenti si nejsou vědomi horších dopadů u etnické šikany oproti šikaně obecné (Cardoso et al., 2018; Juvonen, 2013; Mulvey et al., 2018).

V této oblasti hypotéz je však nutno poznamenat, že jsou výsledky srovnávány s výsledky mezinárodních studií, které pracovaly s etnicitou s vyšší saliencí. Rozdíly mezi českou a ukrajinskou etnicitou jsou na první pohled menší, než mezi například dánskou a arabskou. V příběhu ukrajinského chlapce taktéž může vstupovat do uvažování dospívajících vnímání statutu válečného uprchlíka, jinými slovy nebyli citliví ke zmíněné etnicitě, ale k jiným kontextuálním aspektům, což mohlo ovlivnit výsledky.

#### **10.4.2. Efekt genderu respondenta**

Vedlejším cílem bakalářské práce bylo zkoumat efekt genderu respondenta, který nebyl v rámci druhé oblasti hypotéz, tedy že dívky hodnotí šikanu vyčleňováním jako méně přijatelnější než chlapci, potvrzen v žádných ze stanovených hypotéz v (H1) ochotě zastat se, (H2) odsuzování šikany vyčleňováním, ani ve (H3) vnímaných dopadech šikany

vyčleňováním. V žádné z hypotéz totiž nebyl naměřený rozdíl mezi skupinami statisticky významný, a tudíž musela být každá z hypotéz zamítnuta. Jinými slovy jsou dívky ochotné zastat se šikanovaného stejnou mírou jako chlapci, což je v rozporu s výsledky jiných studií (Lambe et al., 2017; Pouwels et al., 2018), které tvrdí, že je u dívek ochota zastat se větší. Taktéž dívky odsuzují šikanu vyčleňováním stejně jako chlapci, což je vzhledem k jejich větší míře prosociálních postojů (Eagly, 2009) překvapivé. V poslední řadě oproti jiným výsledkům (Hitti et al., 2016) dospívající dívky na českých školách hodnotí šikanu vyčleňováním v průměru stejně negativně jako chlapci. Možným vysvětlením těchto rozdílných výsledků oproti uvedeným zahraničním studiím může být jiné kulturní prostředí výzkumného souboru nebo ne příliš vysoký počet respondentů v této práci, který by zachytil tyto nuance mezi gendery respondentů.

## 11. Limity výzkumu

Tento výzkum má, tak jako jiné, mnoho svých limitů a hranic. Jedním z nich je samotný výzkumný vzorek, jenž byl jen ze dvou základních škol, které se obě nachází v Praze. V takovém případě nebyl zcela dodržen náhodný výběr participantů a jednalo se vždy o městské děti a adolescenty, kteří mohou vykazovat rozdíly v přemýšlení, vnímání a hodnocení šikany oproti svým vrstevníkům z venkova. Navíc z důvodu nízkého počtu respondentů nebyla zohledňována etnicita respondentů.

Jiným limitem výzkumu je převzetí instrumentu (Kollerová a Killen, 2020), který byl původně určen pro učitele a jehož pilotní testování bylo taktéž prováděno na učitelích. Výběr odpovědí tedy u některých otázek přímo odpovídal nejpravděpodobnějším odpovědím učitelů, nicméně ne studentů, tudíž jim byl „vnucen“. Je možné, že pilotní testování na dospívajících by přineslo jiné výsledky k výběru odpovědí, a tedy jinou skladbu instrumentu. Taktéž je problematický příběh v instrumentu, ve kterém jsou protagonisty výhradně chlapeci. U self-report instrumentu je také známa problematika ekologické validity, jelikož v tomto případě mohou dospívající přeceňovat své schopnosti nebo hodnotit šikanu společensky žádoucím způsobem, ačkoliv v reálné situaci by se zachovali jinak.

Jak již bylo naznačeno u diskuse k první oblasti hypotéz, je otázka, zda v případě hodnocení šikany vyčleňováním ukrajinského chlapce dospívající nevnímali spíše status uprchlíka před válkou, o které se každý den píše v médiích, než jinou etnicitu vrstevníka. Jinakost a odlišování se jsou hlavními důvody šikany, a proto je pravděpodobné, že právě podobnost ukrajinské a české etnicity hraje svou pozitivní roli a pokud by byla etnicita vyčleňovaného jiná, vzdálenější, výsledky by se mohly značně lišit. Tyto otázky mohou být podnětem pro další, podrobnější výzkum.

Vzhledem k uvedeným limitům práce by bylo zajímavé zjistit, zda jsou rozdíly v ochotě zastat se vrstevníka ukrajinské etnicity a vrstevníka etnicity jiné, například arabské se zahrnutím kontrolní skupiny jako to bývá v jiných případech (Palmer et al., 2022). Tato práce také zkoumala postoje adolescentů k šikaně, ovšem i když tyto postoje souvisí s následným chováním v reálných situacích (Abbott et al., 2020), bylo by zajímavé zjistit, jak se projevuje ochota zastat se mimo hypotetický příklad. Taktéž by na tuto práci mohl navázat jiný výzkum, který by zohlednil etnicitu respondenta a rozšířil by varianty o příběhy

s dívčími protagonistkami a zkoumal jak efekt etnicity respondenta, tak interakci mezi genderem respondenta a genderem vyčleňovaného.

### **11.3. Náměty do praxe**

V rámci tohoto výzkumu byl zjištěn při šikaně efekt etnicity vyčleňovaného na ochotu zastat se vyčleňovaného, kdy je pravděpodobnější, že dospívající zasáhnou v případě šikany vyčleňováním vrstevníka etnické většiny než vrstevníka etnické menšiny. Také se zjistilo, že dospívající si nejsou vědomi vážnějších negativních dopadů v případě etnické šikany oproti šikaně obecné. Tato zjištění jsou závažná a měla by podpořit určité tendence v několika oblastech školství. První oblastí je vzdělávání, ve kterém je potřeba dospívající vzdělávat o různých kulturách, etnických skupinách, jejich interakci nebo o závažnosti a specifických negativních dopadech etnické šikany (Mulvey et al., 2018). Další oblastí je vytváření bezpečného prostoru pro dospívající etnické menšiny nejen ve škole, ale také mimo ni, aby se v případě výskytu šikany mohli na někoho s důvěrou obrátit. Nicméně dříve, než se etnická šikana vyskytne, je zapotřebí, aby se jí předcházelo, především skrze prevenci šikany, která by měla etnické šikaně věnovat zvýšenou a zvláštní pozornost. Taktéž v sociální oblasti by měly být podporovány mezi etnické harmonické vztahy žáků, což vede k nižší prevalenci šikany (Thornberg et al., 2022). V neposlední řadě by měli učitelé vést dospívající k rovnosti, podpoře inkluze, a uvědomování si vlastních postojů a jejich možných dopadů obzvláště v případě nižší ochoty zastat se spolužáka menšinové etnicity, protože právě vyučující mají na děti v tomto ohledu nemalý vliv (Walker et al., 2022).



## **Závěr**

Cílem této práce je popsat citlivost a postoje adolescentů ke vztahové šikaně vyčleňováním v etnickém kontextu. V teoretické části jsou definovány hlavní pojmy jako je šikana, etnicita, adolescence nebo postoj a jsou popsány v různých kontextech. Na tuto část přímo navazuje praktická, která si klade za cíl kvantitativní metodou zjistit citlivost a postoje adolescentů ke vztahové šikaně vyčleňováním v etnickém kontextu, přičemž se mimo jiné zkoumal efekt etnicity vyčleňovaného a efekt genderu respondenta. Výzkum byl proveden instrumentálním šetřením a celkem se ho účastnilo 122 respondentů ze dvou základních škol v Praze a zjistilo se, že adolescenti mají tendenci vnímat a hodnotit šikanu vyčleňováním vrstevníka většinové etnicity stejně negativně jako vrstevníka etnicity menšinové, konkrétně ukrajinské. Jediný rozdíl byl naměřen v rámci ochoty zastat se vyčleňovaného, ve kterém je pravděpodobnější, že se dospívající zastanou vyčleňovaného vrstevníka etnicity většinové než vyčleňovaného vrstevníka etnicity menšinové. Taktéž se zjistilo, že dívky vnímají a hodnotí šikanu vyčleňováním stejně negativně jako chlapci, tudíž nebyl naměřen rozdíl v genderu respondenta. Co se týče odůvodňování postojů, z výsledků vyplývá, že důvody jsou především z morálního nebo skupinového hlediska.

Výsledky výzkumu poukazují na nutnost zahrnutí etnického kontextu do prevence šikany, vzdělávání adolescentů o etnické rozmanitosti, specifických negativních dopadech etnické šikany a vedení k rovnosti bez ohledu na etnickou příslušnost. Objasnění důvodů postojů dospívajících k šikaně taktéž může přispět všem, kteří pracují s adolescenty nejen v oblasti preventivních programů šikany. Jejich znalost pomáhá objasnit, jak dospívající přemýšlejí a odůvodňují své vlastní postoje. Nicméně vzhledem k limitacím výzkumu je zapotřebí provést další výzkumy, které danou problematiku více prozkoumají a rozvinou zjištěné výsledky tohoto výzkumu.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Aberson, C. L., & Gaffney, A. M. (2009). An integrated threat model of explicit and implicit attitudes: Integrated threat model. *European Journal of Social Psychology, 39*(5), 808–830. <https://doi.org/10.1002/ejsp.582>
- Abbott, N., Cameron, L., & Thompson, J. (2020). Evaluating the impact of a defender role-play intervention on adolescent's defender intentions and responses towards name-calling. *School Psychology International, 41*(2), 154–169. <https://doi.org/10.1177/0143034319893410>
- AION CS. (2017). 273/2001 Sb. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin. Zákony pro lidi. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273?citace=1>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Attawell, K. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*(3), 575–582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Beeri, A., & Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: a risk factor for psychological distress: Social rejection by peers. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(4), 216–221. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00637.x>
- Behrhorst, K. L., Sullivan, T. N., & Sutherland, K. S. (2020). The impact of classroom climate on aggression and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 40*(5), 689–711. <https://doi.org/10.1177/0272431619870616>

- Beißert, H., & Bonefeld, M. (2020). German pre-service teachers' evaluations of and reactions to interethnic social exclusion scenarios. *Frontiers in Education, 5*, 586962. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.586962>
- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole* (Vyd. 1). ISV.
- Benenson, J. F., Markovits, H., Thompson, M. E., & Wrangham, R. W. (2011). Under threat of social exclusion, females exclude more than males. *Psychological Science, 22*(4), 538–544. <https://doi.org/10.1177/0956797611402511>
- Branch, S., Ramsay, S., & Barker, M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A Review. *International Journal of Management Reviews, 15*(3), 280–299. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00339.x>
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima* (Vyd. 1). Grada.
- Cardoso, J. B., Szlyk, H. S., Goldbach, J., Swank, P., & Zvolensky, M. J. (2018). General and ethnic-biased bullying among latino students: Exploring risks of depression, suicidal ideation, and substance use. *Journal of Immigrant and Minority Health, 20*(4), 816–822. <https://doi.org/10.1007/s10903-017-0593-5>
- Casper, D. M. (2021). Types of traditional (offline) bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. vyd., s. 96–119). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch6>
- Cooley, S., & Killen, M. (2015). Children's evaluations of resource allocation in the context of group norms. *Developmental Psychology, 51*(4), 554–563. <https://doi.org/10.1037/a0038796>
- 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., the HBSC Violence &

- Injuries Prevention Focus Group, & the HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- ČŠI. (2016). *Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016\\_TZ\\_prevence\\_a\\_reseni\\_sikany.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_prevence_a_reseni_sikany.pdf)
- ČŠI. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%20c5%99%20c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava\\_2021\\_2022\\_verze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%20c5%99%20c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_verze.pdf)
- ČSÚ. (2021). *Národnost | Sčítání 2021*. <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/narodnost>
- ČSÚ. (2023). *Data - počet cizinců*. Data - počet cizinců. [https://www.czso.cz/csu/czso/4-ciz\\_pocet\\_cizincu](https://www.czso.cz/csu/czso/4-ciz_pocet_cizincu)
- Doering, S., Larsson, H., Halldner, L., Gillberg, C., Kuja-Halkola, R., & Lundström, S. (2022). Internalizing symptoms in adolescence are modestly affected by symptoms of anxiety, depression, and neurodevelopmental disorders in childhood. *BMC Psychiatry*, 22(1), 233. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03875-6>
- Doramajian, & Bukowski. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>

- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64(8), 644–658.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.64.8.644>
- Eriksen, T. H. (2012). *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy* (Vyd. 1). Sociologické nakladatelství (SLON).
- Erling, A., & Hwang, C. P. (2004). Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence*, 3(1), 33–43.  
[https://doi.org/10.1300/J202v03n01\\_04](https://doi.org/10.1300/J202v03n01_04)
- Frisén, A., Jonsson, A.-K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749–761.
- Gellner, A., Markus, J., & Gellner, A. (1993). *Národy a nacionalismus*. Hříbal.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole* (Vyd. 1). Grada.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. Version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2022). Do adolescents intervene in intergroup bias-based bullying? Bystander judgments and responses to intergroup bias-based bullying of refugees. *Journal of Research on Adolescence*, 33(1), 4–23.  
<https://doi.org/10.1111/jora.12752>

- Grütter, J., Meyer, B., Philipp, M., Stegmann, S., & Van Dick, R. (2021). Beyond ethnic diversity: The role of teacher care for interethnic relations. *Frontiers in Education*, 5, 586709. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586709>
- Gunn, J. F., & Goldstein, S. E. (2021). Understanding the associations between bullying, suicide, and self-harm. In P. K. Smith & J. O. Norman (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. vyd., s. 600–618). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch33>
- Guzman-Holst, C., & Bowes, L. (2021). Bullying and internalizing symptoms. In P. K. Smith & J. O. Norman (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. vyd., s. 560–579). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch31>
- Havlíková, M., & Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. MŠMT.
- Hellström, L., & Lundberg, A. (2020). Understanding bullying from young people's perspectives: An exploratory study. *Educational Research*, 62(4), 414–433. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1821388>
- Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying – adolescents' own views. *Archives of Public Health*, 73(1), 4. <https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4>
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. vyd., s. 2–21). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>
- Hitti, A., Mulvey, K. L., & Killen, M. (2016). Social exclusion in adolescence. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 1–14). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5\\_50-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5_50-2)

- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E., & Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review, 35*(4), 685–693. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.012>
- Hughes, P. P., Middleton, K. M., & Marshall, D. D. (2009). Students' perceptions of bullying in Oklahoma public schools. *Journal of School Violence, 8*(3), 216–232. <https://doi.org/10.1080/15388220902910656>
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(6), 901–911. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0>
- Janke, S., Messerer, L. A. S., Merkle, B., & Rudert, S. C. (2023). Why do minority students feel they don't fit in? Migration background and parental education differentially predict social ostracism and belongingness. *Group Processes & Intergroup Relations, 13*6843022211427. <https://doi.org/10.1177/13684302221142781>
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany* (Vydání 1). Grada.
- Juvonen, J. (2013). Peer rejection among children and adolescents: Antecedents, reactions, and maladaptive pathways. *Oxford Handbooks Online, 101*. [https://www.academia.edu/14093891/Peer\\_rejection\\_among\\_children\\_and\\_adolescents\\_Antecedents\\_reactions\\_and\\_maladaptive\\_pathways](https://www.academia.edu/14093891/Peer_rejection_among_children_and_adolescents_Antecedents_reactions_and_maladaptive_pathways)
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>

- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist, 54*(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kaltiala-Heino, R., & Fröjd. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 37*.  
<https://doi.org/10.2147/AHMT.S11554>
- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: A developmental intergroup perspective. *Child Development, 84*(3), 772–790.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity* (1. vyd.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444396317>
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development, 72*(1), 174–186.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00272>
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W., & Thibault, S. A. (2021). School bullying and peer victimization: Its role in students' academic achievement. In P. K. Smith & J. O. Norman (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. vyd., s. 619–638). Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch34>
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany* (Vyd. 1). Portál.
- Kollerová, L., & Killen, M. (2021). An experimental study of teachers' evaluations regarding peer exclusion in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 463–481. <https://doi.org/10.1111/bjep.12373>



- Kuldas, S., Dupont, M., & Foody, M. (2021). Ethnicity-based bullying: Suggestions for future research on classroom ethnic composition. In P. K. Smith & J. O. Norman (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. vyd., s. 252–272). Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch14>
- Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, *65*, 112–123.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Lee, L., Williams, A., Lao, C., Lagunas, N., & Langner, C. A. (2021). The role of home language in children's friendship choice and peer acceptance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *76*, 101323. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101323>
- Loewenstein, B. (1997). *My a ti druzí: dějiny, psychologie, antropologie* (Vyd. 1). Doplněk.
- Lorenz, K., Latzke, M., & Huxley, J. (1967). *On aggression* (reprint vydání z r. 1967 (University paperback edition). Methuen.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, *10*(4), 512–527.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán* (Vyd. 1). Wolters Kluwer Česká republika.
- Møller, S. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Danish majority children's reasoning about exclusion based on gender and ethnicity: Children's reasoning about exclusion. *Child Development*, *82*(2), 520–532. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01568.x>

- Morales, D. X., Prieto, N., Grineski, S. E., & Collins, T. W. (2019). Race/ethnicity, obesity, and the risk of being verbally bullied: National multilevel study. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 6(2), 245–253. <https://doi.org/10.1007/s40615-018-0519-5>
- MŠMT. (2016). *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/38988/>
- MŠMT. (2022). *Děti ukrajinských uprchlíků je ve školách více než 50 tisíc*, MŠMT ČR. <https://www.msmt.cz/deti-ukrajinskych-uprchliku-je-ve-skolach-vice-nez-50-tisic>
- Mulvey, K. L. (2015). Children's reasoning about social exclusion: Balancing many factors. *Child Development Perspectives*, 10(1), 22–27. <https://doi.org/10.1111/cdep.12157>
- Mulvey, K. L., Hitti, A., & Killen, M. (2010). The development of stereotyping and exclusion. *WIREs Cognitive Science*, 1(4), 597–606. <https://doi.org/10.1002/wcs.66>
- Mulvey, K. L., Hoffman, A. J., Gönültaş, S., Hope, E. C., & Cooper, S. M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702–711. <https://doi.org/10.1037/vio0000206>
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.001>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell.

- Palmer, S. B., Filippou, A., Argyri, E. K., & Rutland, A. (2022). Minority- and majority-status bystander reactions to, and reasoning about, intergroup social exclusion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105290. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105290>
- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, stand by, or join in?: The relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 2051–2064. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>
- Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1275–1288. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>
- Plháčková, A. (2020). *Dějiny psychologie* (Vyd. 2). Grada.
- Postigo, S., Schoeps, K., Ordóñez, A., & Montoya-Castilla, I. (2019). *What do adolescents say about bullying?* <https://www.semanticscholar.org/paper/What-Do-Adolescents-Say-about-Bullying-Postigo-Schoeps/2a322342ba57db986992ffc32c2e06c0b878c114#citing-papers>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2017). Adolescents' explicit and implicit evaluations of hypothetical and actual peers with different bullying participant roles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 219–241. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.008>
- Pouwels, J. L., Van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732–747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>

Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí* (Vyd.

1). Portál.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*, 46.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046>

Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science, 5*(3), 279–291. <https://doi.org/10.1177/1745691610369468>

Sapouna, M., de Amicis, L., & Vezzali, L. (2022). Bullying victimization due to racial, ethnic, citizenship and/or religious status: A systematic review. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00197-2>

Saylor, C. F., Williams, K. D., Nida, S. A., McKenna, M. E., Twomey, K. E., & Macias, M. M. (2013). Ostracism in pediatric populations: Review of theory and research. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 34*(4), 279–287.

<https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3182874127>

Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S.-J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition, 72*(1), 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>

Siegler, R. S., DeLoache, J. S., & Eisenberg, N. (2011). *How children develop* (3rd ed). Worth Publishers.

- Sigurdson, J. F., Kaasbøll, J., & Sund, A. M. (2021). Bullying and externalizing problems. In P. K. Smith & J. O. Norman (Ed.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. vyd., s. 580–599). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch32>
- Slovák, D., Prcezcková, P., Daňková, Š., & Zvolský, M. (Ed.). (2017). *MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Sociologický Ústav AV ČR. (2017). *Postoj – Sociologická encyklopedie*. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Postoj>
- Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), 177–192. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9129-z>
- Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between student–teacher relationship quality, class climate, and bullying roles: A bayesian multilevel multinomial logit analysis. *Victims & Offenders*, 17(8), 1196–1223. <https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt* (Vyd. 1). Portál.
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 639–649. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.013>

- Tops, M., & Van Der Linden, D. (2017). Aggression, predictability of the environment, and self-regulation: Reconciliation with animal research. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, e97. <https://doi.org/10.1017/S0140525X16001229>
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Charles University in Prague, Karolinum Press : Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159–176. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>
- Von Soest, T., Luhmann, M., & Gerstorf, D. (2020). The development of loneliness through adolescence and young adulthood: Its nature, correlates, and midlife outcomes. *Developmental Psychology*, 56(10), 1919–1934. <https://doi.org/10.1037/dev0001102>
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Ed.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (Vydání 1). Grada.
- Walker, S., Lunn-Brownlee, J., Scholes, L., & Johansson, E. (2022). Young children's moral evaluations of inclusion and exclusion in play in ethnic and aggressive stereotypic peer contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 429–447. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698061>
- WHO. (2021). *Adolescent health*. <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>
- Williams, K. D., Forgas, J. P., & Hippel, W. von (Ed.). (2005). *The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. Psychology Press.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Ukázka instrumentu

## **Seznam tabulek**

<b>Tabulka 1.</b> Deskriptivní tabulka Ochota zastat se	48
<b>Tabulka 2.</b> Deskriptivní tabulka Hodnocení šikany vyčleňováním	50
<b>Tabulka 3.</b> Deskriptivní tabulka Vnímané dopady šikany vyčleňováním	53
<b>Tabulka 4.</b> Deskripce skupin pro dvouvýběrový T-test efekt etnicity	54
<b>Tabulka 5.</b> Dvouvýběrový T-test efektu etnicity vyčleňovaného	55
<b>Tabulka 6.</b> Deskripce skupin pro dvouvýběrový T-test efekt genderu	56
<b>Tabulka 7.</b> Dvouvýběrový T-test efektu genderu respondenta	56

## **Seznam grafů**

<b>Graf 1.</b> Ochota zastat se	48
<b>Graf 2.</b> Důvody ochoty se zastat	49
<b>Graf 3.</b> Hodnocení šikany vyčleňováním	50
<b>Graf 4.</b> Důvody hodnocení šikany vyčleňováním	51
<b>Graf 5.</b> Vnímané důvody šikany vyčleňováním	52
<b>Graf 6.</b> Vnímané dopady šikany vyčleňováním	53

## Příloha 1 – ukázka instrumentu

Ahoj,

Jmenuji se Matouš Jarolínek a studuji 3. ročník bakalářského programu psychologie na Univerzitě Karlově.

Rád bych tě požádal o vyplnění následujícího dotazníku k mé bakalářské práci. Tento výzkum je určený pro žáky 7.-9. tříd a je zcela **anonymní**. Informace z něj se nedostanou ke tvým učitelům ani spolužákům a budou sloužit jen pro účely mé bakalářské práce. U odpovědí zakroužkuj vždy jen jednu možnost. Pokud by v dotazníku cokoliv nebylo jasné, neváhej se zeptat. Předem děkuji za pravdivě vyplněný dotazník!

Matouš Jarolínek

### Dotazník:

Odpovědi kroužkuj!

**1) Pohlaví:**

- a) Muž
- b) Žena
- c) Jiné: \_\_\_\_\_

**2) Věk:**

- d) 11 let
- e) 12 let
- f) 13 let
- g) 14 let
- h) 15 let

**3) Etnicita:**

- a) Česká
- b) Slovenská
- c) Ukrajinská
- d) Vietnamská
- e) Jiná: \_\_\_\_\_

#### Co si myslíš o této hypotetické situaci ...

Učitel/ka při vyučování řekne žákům, ať se sami rozdělí do skupinek po čtyřech, aby každá skupinka mohla společně pracovat na projektu. Pavel sedí vedle Oleksandra, a dvou dalších kluků. Pavel řekne těm dvěma dalším klukům: „Pojďme to udělat spolu“ a úplně ignoruje Oleksandra. Když se Oleksandr zeptá, jestli se k nim může připojit, Pavel řekne: „Ne, ve skupince tě nechceme.“ Ti další dva kluci mlčí. Oleksandr teď sedí sám v lavici a cítí se hrozně. Pavel se k němu takhle už choval mnohokrát, protože si myslí, že Oleksandr by mezi ostatní nezapadl, protože je z Ukrajiny.

**4) Kdyby se něco takového stalo u tebe ve třídě, jak je pravděpodobné, že by ses Oleksandra nějak zastal/a?**

0 %	25 %	50 %	75 %	100%
-----	------	------	------	------



**4b) Proč? (Zakroužkuj jednu možnost.)**

- a) Protože lidé ve třídě by se měli naučit spolupracovat se spolužáky.
- b) Protože cílem je vytvořit efektivně pracující týmy.
- c) Protože lidé ve třídě si mohou vybrat do skupinky, koho chtějí.
- d) Protože ta situace může ubližovat.
- e) Jiné (stručně vypiš):

**4c) Co odhaduješ, že by dělala většina tvých spolužáků ze třídy, kdyby byli svědkem něčeho takového – jak je přibližně pravděpodobné, že by se Oleksandra většina žáků nějak zastala?**

0 %	25 %	50 %	75 %	100%
-----	------	------	------	------

**5) Co si o tom myslíš – bylo nebo nebylo v pořádku, že Oleksandr nebyl přijat do skupinky?**

zcela v pořádku	spíše v pořádku	neutrální	spíše to nebylo v pořádku	vůbec to nebylo v pořádku
-----------------	-----------------	-----------	---------------------------	---------------------------

**5b) Proč? (Zakroužkuj jednu možnost.)**

- a) Protože to nebylo slušné.
- b) Protože lidé ve třídě mají svobodnou volbu, s kým chtějí spolupracovat.
- c) Protože skupinka, kam všichni dobře zapadají, může mít lepší výkon.
- d) Protože to nebylo fér.
- e) Jiné (stručně vypiš):

**5c) Co odhaduješ, že by si myslela většina tvých spolužáků ze třídy o tom, jestli bylo nebo nebylo v pořádku, že Oleksandr nebyl přijat do skupinky?**

zcela v pořádku	spíše v pořádku	neutrální	spíše to nebylo v pořádku	vůbec to nebylo v pořádku
-----------------	-----------------	-----------	---------------------------	---------------------------

6) Jaký si myslíš, že mohl být hlavní důvod toho, proč Oleksandr nebyl přijat do skupinky? (Zakroužkuj jednu možnost.)

- a) Skupinka netolerovala, když někdo vybočoval z jejich norem.
- b) Oleksandr nebyl oblíbený.
- c) Oleksandr by nepřispěl k výkonu skupinky.
- d) Skupinka postrádala ohleduplnost k druhým.
- e) Jiné (stručně vypiš):

6b) Co odhaduješ, že by si myslela většina tvých spolužáků ze třídy o tom, jaký mohl být hlavní důvod toho, proč Oleksandr nebyl přijat do skupinky? (Zakroužkuj jednu možnost.)

- a) Skupinka netolerovala, když někdo vybočoval z jejich norem.
- b) Oleksandr nebyl oblíbený.
- c) Oleksandr by nepřispěl k výkonu skupinky.
- d) Skupinka postrádala ohleduplnost k druhým.
- e) Jiné (stručně vypiš):

7) Jaké si myslíš, že budou důsledky této situace, kdy Oleksandr nebyl přijat do skupinky?

zcela negativní	spíše negativní	neutrální	spíše pozitivní	určitě pozitivní
-----------------	-----------------	-----------	-----------------	------------------

7b) Co odhaduješ, že by si myslela většina tvých spolužáků ze třídy o tom, jaké budou důsledky této situace, kdy Oleksandr nebyl přijat do skupinky?

zcela negativní	spíše negativní	neutrální	spíše pozitivní	určitě pozitivní
-----------------	-----------------	-----------	-----------------	------------------