

Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany

Jiří Kressa

Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Redakci zasláno 2. 1. 2019 / upravená verze obdržena 16. 5. 2019/
/ k uveřejnění přijato 17. 5. 2019

Abstrakt: Příspěvek se věnuje sociální roli zastánce jako „klíčového hráče“ v eliminaci šikany. Cílem příspěvku je na základě kvalitativního výzkumu co nejděle detailněji zachytit charakterové vlastnosti a přepokládané vlivy prostředí zastánců v šikaně. Jde především o vlastnosti související s prosocialitou a situační vlivy, které spoluurčují míru „odvahy zastat se“. Výběrovým souborem kvalitativního výzkumu byly tři skupiny respondentů. První skupinou byli žáci a žákyně v rané adolescenci ve věku 11–13 let (5 respondentů). Nominace zastánců vycházela ze dvou hlavních kritérií definice šikany. Zastánce byl definován jako osoba, jež se zastává těch, kterým někdo ubližuje a nemohou/neumí se bránit. Kvalitativní studie sledovala, jak percipují zastánci své projevy spojené se zastáváním se viktimizovaných spolužáků a se zastavováním šikany. Další skupinou respondentů byli rodiče zastánců (11 respondentů) a třetí skupinou potom třídní učitelé zastánců (12 respondentů). Výzkumným záměrem bylo zjistit, jak vnímají rodiče své děti v roli zastánce z hlediska jejich prosociality a sociálních vztahů (uvnitř rodiny, s vrstevníky). Důležitým zjištěním také bylo, jak konkrétní projevy pomoci a zastávání se druhých vnímají třídní učitelé zastánců. Po prostudování dat se ukázala jako vhodná aplikace analytické metody tematické analýzy. Výsledky naznačují, že zastánci v šikaně se snaží aktivně spoluvytvářet pozitivní klima třídy. Většinou jsou k tomu vybaveni i řadou nezbytných osobnostních charakteristik a dovedností. Těmto žákům se také dostává všemožné podpory z široké sociální sítě, ve které se pohybují (např. od rodičů a učitelů).

Klíčová slova: šikana, zastánci v šikaně, prosocialita

Úvod

Problematika školní šikany jako specifické formy ubližování člověka jinému člověku ve škole je v současné době často námětem různých studií. Čtenář se může nejčastěji potkat s proklamacemi (v dnešní době populárními) o nutnosti odstranit násilí ze škol či přímo se snahami o dosažení tohoto cíle, které jsou spojeny s prezentací hrozivé situace týkající se agresivního chování žáků. Bez snahy bagatelizovat tento problém se ve svém příspěvku snažím hledat řešení agresivních konfliktů (především šikany) ve škole pomocí podpory zastánců v šikaně. Zastánce v šikaně považuji za „klíčové hráče“ především díky jejich osobnostním vlastnostem a často také jejich postavení ve třídách.

1 Teoretická východiska příspěvku

Pojem šikana označuje určitý typ agresivního jednání, které probíhá za specifických podmínek (Říčan, 1995). Šikana ve školním prostředí je považována za mimořádně nebezpečný a ze sociálního hlediska rizikový jev vzhledem k následkům, které jsou jednak bezprostřední, jednak dlouhodobé (Janošová, 2011).

V souvislosti se školním prostředím bychom mohli počátky systematického výzkumu šikany datovat do sedmdesátých let minulého století. Původní rané výzkumy šikany se zaměřily na vztah dyády aktérů šikany (agresora a oběti – Olweus, 1978), později byly výzkumy rozšířeny o další aktéry v šikaně (Salmivalli et al., 1996) a více byl akcentován podíl kolektivu vrstevníků na šikaně nebo i její eliminaci. Zkoumány byly například osobnostní vlastnosti účastníků šikany (Meter & Card, 2015) nebo šikana z pohledu sociální a morální kognice (Gini, 2006).

V posledních dvou desetiletích vznikají studie věnující se zastávání se obětí šikany. Toto zastávání se je podmíněno mnoha individuálními i skupinovými faktory (Kollerová & Janošová, 2016). V souvislosti se zastáváním byla například zkoumána empatie (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009), morální motivace (Kollerová, Janošová, & Říčan, 2015) i proměnné, jako je postavení mezi vrstevníky (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010).

Badatelské práce v uvedené oblasti v České republice jsou spjaty se jmény Pavla Říčana a Michala Koláře. První jmenovaný představil v roce 1995 výzkum, ve kterém implikoval zahraniční poznatky a metodologické přístupy (Říčan, 1995). Říčan vycházel především z výzkumů Olweuse a jeho následovníků. Kolář spolu s Havlínovou realizovali depistážní výzkum promouřenosti českých škol šikanou. Podle nálezů národního výzkumu pod jejich vedením bylo v tomto roce ve školách šikanováno 41 % dětí (Havlínová & Kolář 2001). Většina českých publikací, včetně metodických pokynů MŠMT týkajících se řešení šikany, vychází ze závěrů tohoto depistážního výzkumu a klinické praxe Koláře (metodika MŠMT, 2016; Čáp, 2014; Vašutová, 2008), v omezené míře reflektují poznatky zahraničních výzkumů. Dle novějších odborných studií poslední doby se výskyt šikany na základních školách v České republice a na Slovensku pohybuje od 2,5 % (HBSC – Craig et al., 2009) do 12 % (Janošová, 2016a). Rozporuplnost těchto nálezů pravděpodobně souvisí s odlišným metodologickým přístupem.¹

¹ Blíže viz Janošová, P. (2016a).

2 Zastánci v šikaně

Klíčovým metodologickým krokem ve výzkumech šikany byla empiricky ověřená identifikace sociálních rolí v šikaně ve výzkumech Christine Salmivalli (Salmivalli et al., 1996). Salmivalli se spolupracovníky ve svém příspěvku detailně popsala role, které se mohou v šikaně objevovat. Vedle „klasických rolí v šikaně“ – agresora a oběti – identifikovala ještě další role (pomocníka agresora, podporovatele šikany, outsidera a zastánce). Zastánce popsala jako toho, kdo se staví na obranu oběti šikany, ostatní od šikany odrazuje nebo se o ní nebojí informovat dospělé.

Reintjes se spolupracovníky na základě svého výzkumu definoval dva základní konstrukty obrany, které zastánci v šikaně využívají (Reintjes et al., 2016). Prvním konstruktem je obrana zaměřená proti šikanujícím. V tomto konstruktu se vedle dívek-zastánkyň objevují také chlapci. Dle badatelů využívá tento způsob zastávání asi 13 % zastánců. Druhým konstruktem je obrana zaměřená na podporu šikanovaného. Badatelé v tomto případě hovoří asi o čtvrtině zastánců. Jedná se spíše o dívky. Ve vrstevnických nominacích se zpravidla žáci a žákyně pomáhající tímto způsobem objevují v nominacích do role zastánce méně, protože tento způsob pomoci spolužáci často „nevidí“ nebo jej nepovažují za důležitý. Pouze 10 % zastánců vykazuje vyšší skóre v obou způsobech zastávání.

Zastánci v šikaně tedy netvoří homogenní skupinu ani z hlediska způsobů zastávání, ani z hlediska osobnostních vlastností.

2.1 Vybrané významné osobnostní vlastnosti objevující se u zastánců²

Mezi významné osobnostní vlastnosti, které se objevují u zastánců v šikaně, patří bezpochyby empatie. V obecné rovině je obvykle koncipována jako vícerozměrný konstrukt obsahující afektivní a kognitivní složku. Emocionální komponenta empatie primárně zdůrazňuje schopnost jedince umět prožít emoce jiné osoby (Mehrabian & Epstein, 1972). Různé studie potvrzují úzký vztah mezi emocionální komponentou empatie a prosociálním chováním v šikaně (např. Gini et al., 2008).

Kognitivní komponenta empatie odkazuje na schopnost člověka pochopit emoce jiné osoby (Hogan, 1969). Empatie je v podstatě pojímána jako

² V tomto příspěvku je označení *osobnostní vlastnost* používáno jako synonymum k označení *osobnostní rys*.

percepční vlastnost, schopnost sociálního vhledu. Odráží schopnost rozpoznání emocí druhých (Feshbach & Feshbach, 1982). Tato složka sociální inteligence signifikantně souvisí se zastáváním se druhých, může ale také bohužel souviset s některými formami nepřímé agrese (Kaukiainen et al., 1999).

V návaznosti na kognitivní složku empatie je důležité zmínit specifickou lidskou schopnost přisuzovat psychické stavy sobě samému i ostatním s cílem porozumět a předvídat jejich chování [*ToM – theory of mind*] (Lonigro et al., 2013). Důraz na vnímání pocitů druhých odlišuje empatii od konstruktů teorie mysli. Tento konstrukt se zabývá přisuzováním spíše mentálních než emocionálních stavů (Premack & Woodruff, 1978). Schopnost orientace v lidské mysli (*mentalizace*) je důležitým předpokladem adekvátního sociálního chování. Zahrnuje schopnost vnímat lidi jako bytosti, které mají nějaká přání, úmysly, nějak prožívají a uvažují a mají nějakou představu o sobě i o ostatních (Vágnerová, 2016). Toto „porozumění mysli“ je jedním z nejdůležitějších prostředků osobnosti, který umožňuje dětem fungovat společensky a rozlišit náhodné a zamýšlené chování, přání a realitu, pravdu a podvod. Teorie mysli je důležitá pro pochopení sociálního světa a lidských interakcí (Mull & Evans, 2010). Pro zastávce v šikaně je typická tzv. *nice theory of mind* (Lonigro et al., 2013). *Nice theory of mind* je charakterizovaná spoluprací, schopností utěšit a respektem k pocitům druhých. Někteří badatelé se domnívají, že děti s vyšší schopností teorie mysli vykazují lepší sociální přizpůsobení ve třídě a jsou schopny více spolupracovat se žáky i učiteli (Belacchi & Farina 2010). Neberou však v potaz, že nadprůměrná teorie mysli se projevuje také u jiných rolí v šikaně. Vedle zastánců v šikaně mohou disponovat nadprůměrnou schopností teorie mysli také proaktivně agresivní žáci (Janošová, 2016b). Proaktivně agresivní šikanující jedinci nemají deficit v porozumění emocím druhých, ale v jejich spoluprožívání. Nedostatečně rozvinutá teorie mysli s sebou může přinášet problémy s rozpoznáním nářeků dětí, které naznačují ohrožení nebo problémy s rozpoznáváním, že jsou druhými využívány (Dodge & Coie, 1987).

Mnozí jedinci, kteří jsou vnímáni ostatními jako zastávce, také disponují vysokou vnímanou osobní účinností (*self-efficacy*; Thornberg, 2013). Vyšší vnímaná osobní účinnost se spolupodílí na osobním úspěchu ve všech oblastech života (Pajares, 2006). Je specifická (nikoli generalizovaná) a je ovlivněna mnoha aspekty. Je důležité zmínit, že víra ve zvládnutí jednoho typu protivenství zákonitě neznamená, že žáci mají víru ve vlastní schopnosti i v jiných

oblastech. Žáci mohou věřit, že některé situace ve škole, které jsou spojeny se spolužáky, „zvládnou bez potíží“ (např. zabránit, aby jejich kamarádovi ubližovali vrstevníci). Při jiných situacích může být naopak víra v osobní účinnost malá (např. nevěří, že „mají na to“, aby se jejich vztah s třídním učitelem zlepšil). Většinou nerozhoduje síla fyzického podnětu či emoce, ale interpretace, kterou jedinec přiřkne tomuto prožitku (Kressa, 2017).

2.2 Je zastánce prosociální osobnost?

Zastávání se druhých lze považovat za součást prosociálního chování díky záměru pomoci druhému člověku v nouzi (Gini et al., 2008). Významnost tohoto aspektu tkívá v tom, že lze předpokládat, že jedinci, kteří se zastávají druhých v jedné oblasti (např. pomáhají druhým v případech šikany), pomáhají také napříč různými situačními kontexty (Kollerová & Janošová, 2016).

Některé zahraniční studie hovoří o tzv. prosociální osobnosti, která v mnoha osobnostních vlastnostech koresponduje s osobnostními vlastnostmi zastánců (Penner et al., 1995). Prosociální osobnost charakterizují Penner a jeho spolupracovníci jako osobnost s vyšší mírou empatie, která je orientovaná na potřeby druhého. Disponuje smyslem pro odpovědnost, ochotou jednat s ohledem na druhé a důvěrou ve smysl takového jednání. Ochota pomáhat souvisí s empatií, pocitem odpovědnosti a osobní účinností (*self-efficacy*). Tyto vlastnosti se projevují podle Pennera a kol. u těchto jedinců v uvažování, pocitech a v jednání. Eisenbergová s Mussenem zjistili, že tendence jednat prosociálně je do značné míry stabilní v čase a lze ji zařadit mezi stabilní osobnostní vlastnosti (Eisenberg & Mussen, 1989). Je však důležité zmínit, že vlastní chování a jeho efekt také zpětně podporuje určité osobnostní vlastnosti. Existuje tedy určitá míra stability i určitá míra proměnlivosti (Janošová, Kollerová, & Soukup, 2018).

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

2.3 Situační aspekty, které mají vliv na chování zastánců

Pravděpodobnost zásahů ve prospěch druhých narůstá, pokud žáci věří, že učitelé a školní prostředí jako celek oceňují jejich aktivitu směřující

k zastavení šikany (Feigenberg et al., 2008). Žáci dostávají zpětnou vazbu, že vystupovat proti šikaně je správné a že se to „vyplácí“. Třída jako sociální skupina určité typy problémů dokáže více nebo méně zvládat svépomocí. Přesvědčení žáků o tom, že mohou společně problémy vyřešit a že má smysl se o to pokusit, vedou ve třídě ke vzájemné důvěře. Tato víra v kolektivní účinnost (*collective efficacy*) ve třídě je koncipována jako spojení vzájemné důvěry mezi spolužáky a ochoty žáků intervenovat pro „dobrou věc“ (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997). Ochotě zastat se šikanovaného napomáhá tzv. funkční soudržnost, kdy se děti semknou při některých náročných situacích. Funkční soudržnost a vzájemná důvěra mezi členy umožňují při výskytu agresivního jednání nastartovat samoozdravné mechanismy (Sapouna, 2010). Důležitá je také určitá shoda v hodnotách, které žáci společným úsilím prosazují. Zastánci v šikaně pak vědomě či nevědomě mohou věřit, že na obranu šikanovaného žáka ve třídě nejsou sami. Nejde ani tak o počet interakcí mezi dětmi, ale o sdílenou důvěru a vzájemnou oporu. Důvěra a podpora kolektivu je předpokladem pro „kolektivní mobilizaci“ (Williams & Guerra, 2011).

3 Metodologie výzkumu

3.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumníků bylo popsat na základě rozhovorů se zastánci, jejich rodiči a třídními učiteli vnímání incidentů, tedy to, jak o nich zastánci přemýšlí a jak vnímají ostatní spolužáky ve vztahu ke konfliktním situacím ve třídě. Ptali jsme se na to, jakým způsobem se zastánci podílejí na eliminaci šikany ve třídách a jak své jednání vnímají z hlediska jeho efektivity. V rozhovorech se zastánci se záměrně nevyskytoval výraz šikana, a to kvůli nejasným a ambivalentním konotacím, které u současné populace školních dětí vyvolává. Byl nahrazen výrazem „ubližování“, které významově implikuje agresi i nerovnováhu sil.

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

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se týkaly tří skupin respondentů a jejich cílem bylo zjistit tři odlišné perspektivy percepce zastánců v šikaně.

A) Zastánci v šikaně

- 1) Jak zastánci vnímají konflikty ve svých třídách?
- 2) Co vedlo zastánce k uvědomění, že je pro ně situace v jejich třídě neúnosná, a rozhodnutí „do ní vstoupit“?
- 3) Jakým způsobem se zastánci snaží agresivní chování ve třídě eliminovat?
- 4) Jak zastánci vnímají podporu spolužáků?

B) Rodiče zastánců v šikaně

- 1) Jaké je povědomí rodičů o chování jejich dítěte ve škole?
- 2) Uvědomují si rodiče, že jejich dítě pomáhá druhým?
- 3) Snaží se rodiče dítěti cíleně vštěpovat nějaké morální zásady, které by mohly mít souvislost s jeho prosociálním jednáním ve škole?

C) Třídní učitelé zastánců

- 1) Jak vnímají třídní učitelé charakterové rysy a postavení zastánce mezi spolužáky ve třídě?
- 2) Jak vnímají třídní učitelé vlivy rodiny na chování zastánců ve škole?

3.3 Výzkumný soubor

Na základě výsledků výzkumu kvantitativní studie³ bylo do role zastánců v šikaně v redukovaném souboru (N = 406) nominováno 109 žáků a žákyň v rané adolescenci (11–13 let). Nominace zastánců vycházela ze dvou hlavních kritérií definice šikany. Zastánce byl definován jako osoba, jež se zastává těch, kterým někdo ubližuje a nemohou/neumí se bránit. Pro účast na rozhovoru se nám podařilo získat pouhý zlomek těchto žáků a žákyň. Soubor pro kvalitativní analýzu tvořily 4 žákyňe a 1 žák nominovaní do role zastánce. Vzhledem k tomu, že jsme měli možnost hovořit pouze s jedním chlapcem, je spektrum nálezů z rozhovorů se zastánci limitující. Kritériem výběru

³ Není součástí tohoto příspěvku. Blíže viz Kressa, J. (2017).

zastánců byla pouze příslušnost k dané třídě, ve které byl proveden kvalitativní výzkum, a dodatečné souhlasy rodičů s rozhovory s dětmi.

Dalším výzkumným souborem bylo 11 rodičů (mezi respondenty byli jak rodiče žákyně, se kterými byly realizovány rozhovory, tak také rodiče dalších žáků a žákyň-zastánců, se kterými rozhovory provedeny nebyly) a 12 třídních učitelů, kteří měli ve třídě dětmi nominovaného zastávce. Výzkumný soubor tedy tvořily tři skupiny respondentů.

Tabulka 1

Počet realizovaných rozhovorů

Respondenti	Provedené rozhovory	Respondenti – identifikační kódy*
Žáci a žákyně (1 chlapec, 4 děvčata)	5	Petra, Michala, Lenka, Daniela, Ondřej
Třídní učitelé (1 učitel, 11 učitelek)	12	UčMac, UčAu, UčMB, UčMA, UčT, UčK, UčHa, UčO, UčKy, UčKu, UčV, UčHu
Rodiče žáků (1 dědeček, 1 otec, 9 matek)	11	Rk, Rmich, Rdan, Rlen, Rluc, Rkar, Rk2, Rnat, Rter, Rdav, Rjen

* Jména všech respondentů byla z důvodu dodržení anonymity pozměněna.

3.4 Metoda vyhodnocení kvalitativních dat

Metodou sběru dat kvalitativního výzkumu byl semistrukturovaný rozhovor. Úvodní otázky rozhovoru se věnují pocitu zastánců při konfliktních situacích. Sledují, co vyvolalo zlomové situace, kdy zastávce zasáhli do konfliktu.

Po prostudování dat se ukázala jako vhodná aplikace analytické metody *tematické analýzy*. Analýza vychází z přístupu Braunové a Clarkové (2006). Vyprávění jde „za“ pouhý popis dat, vytváří argument ve vztahu k výzkumné otázce.

4 Výsledky výzkumu

4.1 Analýza témat a výzkumné otázky

Pomocí analýzy témat byla identifikována témata, která považujeme za klíčová.⁴ Několik témat se objevovalo opakovaně napříč rozhovory s různými

⁴ Témata byla ověřovaná výzkumníky v rámci grantového projektu GAČR (P 407/12/2325).

skupinami respondentů. V rozhovorech se zastánci bylo pomocí axiálního kódování identifikováno 6 základních témat, 4 klíčová témata se objevila u rodičů a u třídních učitelů bylo identifikováno 5 témat.

Z analýzy témat z rozhovorů se zastánci vyplynula následující témata: (1) reflexe situací ve třídě; (2) vyhodnocování rizik, která mohou být se zásahem proti šikanujícím spojena; (3) rozhodnutí, které vedlo zastánce k jednání; (4) subjektivně hodnocený efekt takových zásahů; (5) vnímání opory ze strany spolužáků; (6) percipovaný vliv rodiny na vlastní prosociální chování. Bylo analyzováno 5 rozhovorů s žákyněmi a žákem (4 dívky, 1 chlapec).

Analýza témat z rozhovorů s rodiči zachycovala (1) povědomí rodičů o dění ve třídách svých dětí; (2) vztah jejich dětí ke škole; (3) povědomí o prosociální orientaci; (4) uvědomování si prosociálních charakterových rysů a chování svého dítěte. Bylo analyzováno 11 rozhovorů s rodiči žáků a žákyň, kteří byli nominováni vrstevníky do role zastánce.

V analýze témat z rozhovorů s učiteli vyplynula témata, která se týkala (1) představy třídních učitelů o vztazích v „jejich“ třídách; (2) povědomí učitelů o tom, kteří žáci a žákyně se zastávají viktimizovaných spolužáků; (3) povědomí o tom, jakým způsobem tyto žáci a žákyně pomáhají spolužákům; (4) reflexe charakterových rysů zastánců z pohledu třídních učitelů; (5) vnímaný vliv rodiny na prosociální chování zastánců.

Analýzou témat byly získány odpovědi na výzkumné otázky.

A) Zastánci v šikaně

Odpovědi na výzkumnou otázku *Jak zastánci vnímají konflikty ve svých třídách?* ukázaly zájem zastánců o dění v jejich třídě. Zastánci vědomě reflektují vzniklé konfliktní situace ve třídě a často k nim zaujímají i proaktivní postoje, které vedou ke zlepšení situace. „Nechápu, proč jsou na ni takoví hnusný, ona jim nic neudělala a oni jsou na ni takhle hnusný, že se jí posmívají, nadávají jí a tak. Tak se jí ptám, jako co jim udělala? Ona jim Kamila nic neudělala.“ (Michala). Oceňují také vztahy mezi spolužáky: „Líbí se mi, že se všichni baví se všema, můžeme si věřit.“ (Lenka).

Druhá výzkumná otázka se ptá na to, co vedlo zastánce k uvědomění, že je pro ně situace v jejich třídě neúnosná, a rozhodnutí do ní vstoupit. U všech zastánců se v rozhovorech objevilo, že uvažují o tom, „jak pomoci“ spolužákům, kterým někdo ubližuje. Přemýšlení o pomoci a promýšlení způsobů

zásahu je tedy procesem a předchází samotnému jednání. Na položenou otázku na moment zlomu většinou nedokázali odpovědět. Je pravděpodobné, že žáci a žákyně v rané adolescenci nejsou schopni introspektivně zachytit a formulovat „situační moment zlomu“, který je vedl k jednání v šikaně. Pravděpodobně je tato část rozhodovacího procesu u mnohých žáků tohoto věku z velké části implicitní, nevědomá. V jednom případě se v rozhovorech objevilo, že zastávání souviselo s náhodným setkáním s viktimizací spolužáka, které bylo provázáno spontánní obrannou reakcí. I přesto, že toto rozhodnutí může zastáncům přinést určité ohrožení ze strany šikanujících, (možná bez rozmyslu a v bezprostřední impulzivitě) zasáhnou: „Jednou, když jsme šli ze školy, tak před školou nadávali jednomu klukovi, flusali po něm. Tak jsme na ně začali rvát, ať ho nechají, a málem se všichni poprali.“ (Petra). U dalších čtyř zastánců se pravděpodobně jednalo o proces, ve kterém se zastánci zabývali incidenty šikany a přemýšleli o nich. V určitém okamžiku („prožitkový moment zlomu“) ale pro ně situace spojené s viktimizací spolužáka přestaly být únosné a vstoupili do nich: „Už se na to nemůžu dívat, musím něco udělat.“ (Michala).

Způsoby zastávání se druhých, které v našem výzkumu zastánci uváděli při konfliktních situacích ve třídách, byly velmi pestré. Odpovědi na výzkumnou otázku „Jakým způsobem se zastánci snaží agresivní chování ve třídě eliminovat?“ poukazují na pestré způsoby, které zastánci využívají při konfliktních situacích. Vedle nejčastěji využívaných verbálních intervencí („Začali jsme na ně křičet, ať toho nechají.“ [Petra]) využívají zastánci také fyzických ataků („Dala jsem mu facku.“ [Daniela]). Dvě respondentky na šikanující reagovaly nejen verbálně, ale také fyzicky (např. odtrhnutím žáků, kteří se prali apod.). Tři z pěti respondentů paralelně k těmto reakcím informují o situaci třídního učitele. Dvě respondentky zmínily, že se na třídního učitele obrací, pouze pokud je jejich intervence neúspěšná.

Výzkumná otázka *Jak zastánci vnímají podporu spolužáků?* zachycuje význam podpory spolužáků pro zvýšení efektivity zásahů: „Já se nebojím, když mám za sebou holky, že tomu klukovi, co ho mlátili, pomůžu, že si všichni pomůžeme navzájem. Mám oporu ve Viky, Aniče a Janě. Ony někdy samy nechtějí pomáhat. Pak se to [šikanu] ale společně povede zastavit dobře.“ (Petra).

B) Rodiče zastánců

Mezi rodiči zastánců jsou v našem výzkumu rozdíly v povědomí o chování jejich dítěte ve škole. Především rodiče děvčat-zastánkyň (sedm rodičů dívek a jeden rodič chlapce) hovořili o časté komunikaci se svými dětmi o situacích, které ve škole probíhají: „O škole si povídáme každý den. Teď už je to horší s těma informacema. Asi jak je v té pubertě, začíná být taková uzavřenější, už nechce být taková komunikativní, což mě mrzí.“ (Rnat). Vedle častých rozhovorů rodičů o aktuálním dění ve třídách je některými rodiči (jeden rodič dívky a dva rodiče chlapců) téma školy redukováno pouze na školní prospěch s minimální znalostí školního prostředí: „O škole skoro nemluví, neptám se ho, když není problém. Když se ve škole něco stane, tak nám to neřekne.“ (Rdav). Většina oslovených rodičů má alespoň rámcově povědomí o dění ve třídách jejich dětí-zastánců. Znají učitele svých dětí a často také problematické žáky a žákyně ve třídách.

Další výzkumná otázka poukazuje na vědomí rodičů, že jejich dítě jedná prosociálně. Zaměřujeme se na to, zda rodiče vědí o tom, že jejich dítě pomáhá druhým. Rodiče dívek-zastánkyň jsou si vědomi, že jejich dcery pomáhají v mnoha oblastech různým lidem (např. prarodičům, novým žákům ve škole). Vzhledem k tomu, že dívky o škole mluví doma často, mají rodiče také určité povědomí o způsobech pomoci a zastávání se ve škole:

Jedno děvče, které zná Natálka [zastánkyň] z první třídy, se chovalo hrozně. V páté třídě se změnilo, ale někteří spolužáci se k ní chovali pořád stejně. Natálka, říká, že někdo proti ní pořád jde, ale ona se změnila, takže se začala [Natálka] hádat se spolužákama, že jsou vůči ní nespravedliví, a přestala se s nimi i bavit. (Rnat).

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

Příklad části rozhovoru s matkou chlapce-zastánce:

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

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

Výzkumník: Jak se třeba zastává těch druhých?

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

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

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

V další výzkumné otázce jsme se ptali na to, zda se rodiče dítěti cíleně snaží vštěpovat nějaké morální zásady, které by mohly mít souvislost s jeho prosociálním jednáním ve škole. Podpora prosociálního chování dívek i chlapců v našem výzkumu ze strany rodičů probíhá podle jejich slov většinou bez zdůrazňování toho, že by šlo o nějaký zvláštní či z morálního hlediska superiorní způsob výchovy. Všech osm rodičů dívek a dva rodiče chlapců tento způsob výchovy označuje jako „běžnou výchovu“, „normální slušnost“. Rodiče však při popisu uplatňovaných výchovných pobídek uvádějí spíše výroky, které odkazují ke konvenční slušnosti: „Je to takový to, jak se mají chovat všude, tak i ve škole. Já myslím, že to mají daný od malinka. Takový to pozdravit, nevyrušovat, nezahazovat papírky, to prostě byla taková běžná výchova.“ (Rlen).

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

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

C) Třídní učitelé zastánců

První výzkumná otázka týkající se třídních učitelů mířila ke skutečnosti, jak dokážou vnímat vztahy mezi žáky ve své třídě. Učitelé v našem výzkumu mají podle svých slov určité povědomí o své třídě a snaží se reflektovat vztahy mezi žáky: „Já si osobně myslím, když se na to podívám, tak je to v podstatě taková klasicky stabilní třída, která nevybočuje v ničem.“ (UčT). Vzhledem k mnoha aspektům, které mohou tyto představy o třídách ovlivňovat, se vnímání vztahů mezi žáky u učitelů samozřejmě liší. Citlivost učitele k identifikaci rizikových jevů ve třídě, a především ke skrytým formám násilí, přispívá k tomu, aby intervence proti šikaně byla úspěšná. Učitelé zpravidla vědí, u kterých žáků jsou projevy ve třídě spíše prosociální a u kterých se objevuje spíše agresivní chování (uvedlo osm respondentů-učitelů). Nepřímé formy agrese ale někteří učitelé ve třídě identifikují obtížně. V některých případech také učitelé mylně označí některé žáky jako zastánce, ačkoli z pohledu spolužáků takto vnímání nejsou. Platí to i obráceně, kdy spolužáci nominují žáka do role zastánce v šikaně, ale pro učitele je tento žák nevýrazný a „nikomu určitě nepomůže“. Může to být tím, že používá jemné formy zastávání, které nejsou pro učitele čitelné nebo o nich učitel neví (např. nemá možnost je vidět). Někteří žáci ve třídě je ale dokážou identifikovat: „Třída jde vyloženě proti Anetě, ale ta Tereza, ne jako, aby ji nějak osočovala nebo ji okřikovala nebo něco podobného, vůbec ne. Ale nezastane se jí, jo. Jako veřejně aby řekla, tak už jí dejte pokoj, jo, nebo něco takového, to ne, to neudělá nebo neudělala.“⁵ (UčHa). U introvertních žáků a žákyň, vzhledem k jejich méně nápadným projevům, přehlížejí a podceňují učitelé jejich jednání ve prospěch druhých (Janošová et al., 2016).

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

⁵ Celkový počet žáků dané třídy, kteří vyplňovali dotazníky, byl 17. Tato dívka dostala 8 nominací do role zastánce.

naprosté kontroly své třídy u jedné dotazované učitelky („O třídě chci vědět všechno“; UčMB) se objevily „alibistické“ výroky dvou učitelek, které spíše ukazují na neochotu: „To bych tady zase musela být asi furt. Já sem chodím čtyři hodiny tejdně. To zas člověk nevypozoruje úplně. Jako když vím, že je třeba něco potřeba, tak prostě oni jdou a udělaj a zařídí, ale to bych tady musela sedět pořád, abych věděla, jakým způsobem.“ (UčKu).

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jak třídní učitelé vnímají charakterové rysy a postavení zastánce mezi spolužáky ve třídě. Žáky a žákyně v roli zastánce hodnotí učitelé především z hlediska prosociality a sociability např. jako vstřícné, pomáhající s učením, kamarádké, sympatické, ohromně pozitivní: „Je hrozně milá, vstřícná. Opravdu nesnese, když se někomu děje něco špatného.“ (UčAU). Z hlediska zastávání se v konfliktních situacích je vnímají jako „uvolňovače napětí“. Další charakterové rysy u zastánců z pohledu učitelů jsou už z hlediska temperamentu zastánců rozmanitější. Extravertnímu ladění odpovídají popisy: *milá, organizátorka, dominantní, optimistka*, někteří zastánci a zastánkyně se však naopak projevují introvertně: *citlivka, tichá, moc se neprojevuje*. Zastánce (pokud jej učitelé dokáží identifikovat) patří podle učitelů mezi žáky s vyšším, či dokonce nejvyšším skupinovým statusem V souvislosti se vztahy mezi spolužáky hovoří o zastáncích jako o jedincích, na které „ostatní spolužáci dají“ a kteří „mají dobré postavení ve třídě“.

Odpovědi na třetí výzkumnou otázku ukazují, jak vnímají třídní učitelé vlivy rodiny na chování zastánců ve škole. Jedna učitelka, se kterou jsme vedli rozhovor, dávala v souvislosti se zastávajícími žáky důraz na „úplnost rodin“. Jiný učitel klade důraz spíše na „přátelsky vedené rodiny“ bez ohledu na jejich „úplnost“ či „neúplnost“. Asi nejlépe vystihuje pohled učitelů na rodiny zastánců úryvek z jednoho rozhovoru s třídní učitelkou:

No tak, jednak si myslím, že to musí mít ty děcka částečně v sobě a určitě je to i velká záležitost té rodiny, protože jsou od malička ve stabilním prostředí bez jakýchkoliv velkých výkyvů a jsou vedeny ke slušnosti, k takovým těm normálním věcem, které bohužel ale velmi často nefungují u ostatních tříd nebo u ostatních dětí. Je to poznat na chování těch dětí, na stabilitě těch dětí, na tom, když se podíváte do žákovské knížky nebo jak vypadají sešity, jak vypadají učebnice. (UčAU).

To znamená, že si učitelé uvědomují, že vedle kvalitního rodinného zázemí je také velmi důležitá „stabilita osobnosti“ žáka (určitá vyrovnanost). Kladou tedy důraz na propojení osobnostních vlastností a sociálních vlivů. Přestože

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

5 Limity výzkumu

Limitem kvalitativní analýzy je především nedostatečný počet provedených rozhovorů se zastánci. Nedošlo tedy k nasycení dat týkajících se zastávání. Lze předpokládat, že v případě použití zakotvené teorie by se v souvislosti se zastáváním objevilo více témat. Možnost realizovat rozhovory se zastánci byla omezena dodatečným souhlasem rodičů. Přestože došlo k oslovení přibližně 15 rodin, rozhovory se zastánci se kvůli odmítnutí jejich rodičů a také některých zastánců neuskutečnily. Dotazovaní také pocházeli z většího krajského města a šlo pouze o jednu věkovou skupinu (rané adolescenty 11–13 let). Není jisté, zda by byly výsledky podobné, pokud by se jednalo o výzkum v menších městech nebo by se jednalo o jinou věkovou skupinu. Kritériem výběru žáků a žákyň byla pouze příslušnost k dané třídě, ve které jsme měli možnost provádět výzkum. Dalším limitem výzkumu může být, že ne všichni rodiče byli rodiči dotazovaných zastánců. Totéž platí také o třídních učitelích.

6 Diskuze

V souladu s nálezy jiných studií se také zastánci v našem výzkumu vyznačují vyšší mírou prosociality a empatie (Salmivalli et al., 1999). Z pohledu rodičů i učitelů byl u nich také zjištěna vyšší míra odpovědnosti a starosti o jiné lidi (Reintjes et al., 2016). Nepotvrdilo se nám (z rozhovorů s rodiči a třídními učiteli), že by byli více neurotičtí, zbrklí, náladoví, jak popisují Janošová, Kollerová a Soukup (2018).

Jak již bylo řečeno, Reintjes spolu s kolektivem (2016) na základě svého výzkumu definoval dva základní konstrukty způsobů zastávání. V souvislosti s naším výzkumem používáme tyto konstrukty k vysvětlení rozdílných způsobů jednání zastánců. Způsoby, které také v našem výzkumu používají zastánci při konfliktních situacích ve třídách, jsou velmi pestré. Vedle nejčastěji využívaných verbálních intervencí využívají zastánci také fyzických ataků. Kvůli svému specifickému jednání ve prospěch šikanovaných však mohou být vnímáni některými spolužáky i učiteli jako agresivní, jednající neadekvátně dané situaci (Janošová, 2016c).

Další velmi významným konstruktem, který využívají zastánci, je obrana zaměřená na podporu šikanovaného (Reintjes et al. 2016). Ve vrstevnických nominacích se zpravidla žáci a žákyně pomáhající tímto způsobem objevují v nominacích do role zastánce méně, protože tento způsob pomoci spolužáci často „nevidí“ nebo jej nepovažují za důležitý. Také v našem výzkumu byl tento způsob zastávání zmíněn. Tyto jemné formy zastávání se vyznačují určitou sociální blízkostí, která je málokdy spolužáky vnímána jako zastávání (např. pomoc s hledáním schované věci, sedne si do lavice k šikanovanému, pozve jej/ji na zmrzlinu apod.).

Jedním ze zásadních poznatků našeho výzkumu, který je podpořen i výzkumy z poslední doby (např. Kärnä, 2012), je důležitost vrstevnické podpory zastánců na úrovni třídy a jejich sociální identifikace se třídou. To, že zastánci hodnotí svoji třídu pozitivně a silně se s ní identifikují, může naznačovat, že třída je obecně jedním z výrazných zdrojů jejich podpory a sebeúcty (Janošová et al., 2018). Zastánci spolu s dalšími prosociálními spolužáky vytvářejí týmy. Díky týmové spolupráci se lépe daří šikanu ve třídách eliminovat.

Také rodiče zastánců v našem výzkumu uvádějí v rozhovorech důležitost příslušnosti svého dítěte ke třídě, přestože ve škole může docházet ke konfliktům. Rodiče v našem výzkumu pravidelně s dětmi komunikují (především rodiče dívek) a pomáhají dětem řešit obtížné situace ve škole, mají povědomí o dění ve škole, což je v souladu s výzkumy zabývajícími se sociální oporou rodičů (např. Kollerová & Janošová, 2016). Celkově lze konstatovat, že rodiče v našem výzkumu se zajímají o své děti, podporují jejich prosociální jednání a děti v nich mají oporu.

Nezastupitelné postavení a význam měl ve třídách z pohledu zastánců i jejich rodičů v našem výzkumu třídní učitel. Bez promyšlených a angažovaných aktivit učitele je třída stále v nebezpečí, že v ní dojde k šikaně, která se může stupňovat. Pro zastánce byl v našem výzkumu důležitý dlouhodobý, žáky percipovaný zájem učitele o třídu, který může vést mimo jiné také k jeho oblibě a větší důvěře žáků. Třídní učitel může být žáky vnímán jako ten, který jim při vnitrotřídních konfliktních situacích opravdu pomůže (Torsheim et al., 2012).

Závěr

V souvislosti s výsledky zahraničních výzkumů je zřejmé, že o zastáncích v šikaně nemůžeme mluvit jako o nějakých prototypech Mirků Dušínů z Rychlých šípů nebo o neohrožených rytířích, kteří se nebojí ničeho a nikoho.⁶ Ne vždy vrstevníci oceňují, když se jejich spolužák chová prosociálně. V některých třídách – zejména pokud tam „onemocnění“ šikanou v Kolářově smyslu (Kolář, 2011) dospělo do pokročilého stadia – může být pozitivní chování zastánců k druhým (spojené se soucitem a empatií) vnímáno jako projev slabosti. V těchto třídách bývá popularita založena spíše na schopnosti manipulovat s druhými a rozhoduje v nich „právo silnějšího“ (Warden & MacKinnon, 2003). V takových třídách zastánci neriskují jen protiútok, ale i ztrátu sympatií spolužáků.

Vzhledem k nedostatečnému počtu provedených rozhovorů je třeba na tyto závěry nahlížet s jistou opatrností. Úkolem pro další výzkum je ověřit tyto nálezy dalšími studiemi, nejlépe longitudinálního charakteru. Dalším výzkumným záměrem by mohlo být zhodnocení role zastánce z pohledu spolužáků.

Literatura

- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior, 36*(3), 371–389.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Pickett, W. (2009). *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*. HBSV Violence & Injuries Prevention Focus Group; HBSV Bullying Writing Group.
- Čáp D. (2014). Šikana ve školní třídě. In *Rizikové chování v dospívání* (s. 151–161). Praha: Triton.
- Dodge, K. A. & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146–1158.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feigenberg, L. F., King, M. S., Barr, D. J., & Selman, R. L. (2008). Belonging to and exclusion from the peer group in schools: Influences on adolescents' moral choices. *Journal of Moral Education, 37*(2), 165–184.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin, 4*, 399–413.

⁶ Pravděpodobně i takoví žáci a žákyně by se ve školách našli.

- Gini, G. (2006): Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528–539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93–105.
- Havlíňová, M., & Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Výzkumná studie MŠMT. Praha: MŠMT.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307–316.
- Janošová, P. (2011). *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání.
- Janošová, P., Kollerová, L., & Zábrodská, K. (2014). Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. *Československá psychologie*, 58(4), 368–377.
- Janošová, P., Kollerová, L., & Soukup, P. (2018). Defending in school bullying: Personality traits of extraversion, agreeableness, and neuroticism play a role. *Československá psychologie*, 62(5), 432–446.
- Janošová, P. (2016a). Definování šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová, *Psychologie školní šikany* (s. 25–40). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016b). Je šikana „cool“? Nadřazená emoční nezúčastněnost u šikanujících žáků. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová, *Psychologie školní šikany* (s. 106–127). Praha: Grada.
- Janošová, P. (2016c). Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou „šikanující zastánci“? (ekologický přístup). In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová, *Psychologie školní šikany* (s. 265–294). Praha: Grada.
- Kaukiainen A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., Rothberg, S., Ahlbom, A., & Salmivalli, C. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KiVa antibullying program*. Turku: Turun Yliopiston Julkaisuja Annales Universitatis Trkuensis.
- Kollerová, L., & Janošová, P. (2016). Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny. *Československá psychologie*, 60, Supplement 1.
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297–309.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha, Portál.
- Kressa, J. (2017). *Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ* (Disertační práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Lonigro A., Laghi F., Baiocco R., & Baumgartner E. (2013). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 581–590.
- Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Effects of defending: The longitudinal relations among peer-perceived defending of victimized peers, victimization, and liking. *Social Development*, 24(4), 734–747.
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních* (č. j. MSMT-21149/2016). Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny.

- Mull, M. S., & Evans, E. M. (2010). Did she mean to do it? Acquiring a folk theory of intentionality. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*, 207–228.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and the whipping boys*. Washington: Hemisphere Press.
- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy během dětství a adolescence – doporučení pro učitele a rodiče*. Dostupné z: http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Pajares_preklad1.pdf
- Philippová, L., & Janošová, P. (Eds.). (2009). *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun.
- Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 525–537.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher & Spielberger C. D., *Advances in personality assessment* (s. 147–163). Hillsdale: LEA.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(2), 143–163.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavior Brain Sciences, 1*, 515–526.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive behavior, 42*(6), 585–597.
- Řičan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 1268–1278.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*, 918–924.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence, 25*(10), 1912–1927.
- Thornberg, R. (2013). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society, 29*(4), 310–320.
- Torsheim, T., Samdal, O., Rasmussen, M., Freeman, J., Griebler, R., & Dür, W. (2012). Cross-national measurement invariance of the teacher and classmate support scale. *Social indicators research, 105*(1), 145–160.
- Vágnerová, M. (2016). Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí. *Pedagogika, 66*(1), 83–92.
- Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14–21.

Autor

Mgr. Jiří Kressa, Ph.D., Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Dukelská 9, 370 01 České Budějovice, e-mail: jkressa@pf.jcu.cz

Defender as a “key player” in eliminating bullying

Abstract: The paper deals with the social role of the defender as a “key player” in the elimination of bullying. The paper aims to capture in detail the character traits and anticipated influences of the environment of the defenders in bullying on the basis of qualitative research. These are mainly characteristics related to prosociality and situational influences that co-determine the level of „courage to support“. The sample of qualitative research involved three groups of respondents. The first group included pupils in early adolescence aged 11-13 (5 respondents). The nomination of the defenders was based on two main criteria for defining bullying. The defender was defined as someone who stands up for those who are being hurt, and cannot or are not able to defend themselves. The qualitative study focused on how the defenders perceive their manifestations connected with supporting victimized classmates, and with stopping bullying. Another group of respondents included parents of defenders (11 respondents) and the third group were class teachers of defenders (12 respondents). The research intended to find out how parents perceive their children as defenders in terms of their prosociality and social relations (within the family, with their peers). An important finding was also how the class teachers of the defenders perceive the concrete manifestations of help and support of others. After studying the data, the thematic analysis proved to be a suitable analytical method. The results suggest that defenders in bullying are actively trying to create a positive climate in the class. They are usually equipped with a number of necessary personality traits and skills. They also receive all sorts of support from the broad social network in which they operate (e.g. from parents and teachers).

Key words: bullying, defenders in bullying, prosociality