

umb

UNIVERZITA  
MATEJA BELA

V BANSKEJ BYSTRICI



 BELIANUM

2026

# ŠIKANOVANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ V KONTEXTE SOCIÁLNEJ KLÍMY A RODINNÝCH VZŤAHOV ŽIAKOV

(Výskumná správa)

**Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici  
Pedagogická fakulta**

**ŠIKANOVANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ V KONTEXTE  
SOCIÁLNEJ KLÍMY A RODINNÝCH VZŤAHOV ŽIAKOV**

**(Výskumná správa)**



**Banská Bystrica**

**2026**

Názov: „Šikanovanie v školskom prostredí v kontexte sociálnej klímy a rodinných vzťahov žiakov“

**Autori:** prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD. <https://orcid.org/0000-0002-0463-8322>  
doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD. <https://orcid.org/0000-0002-9860-4376>  
Mgr. Karina Zošáková, PhD. <https://orcid.org/0009-0004-8604-203X>  
PaedDr. Jana Stehlíková, PhD. <https://orcid.org/0000-0002-6561-296X>  
PaedDr. Simona Dulovics Sámelová PhD. <https://orcid.org/0000-0002-5177-911X>  
Mgr. Soňa Kollárová, PhD. <https://orcid.org/0000-0003-3451-7334>  
Mgr. Zuzana Hrabovská <https://orcid.org/0009-0005-0817-8633>

**Recenzenti:**

dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.  
doc. PhDr. Juraj Holdoš, PhD.

*Výskumná správa je výstupom riešenia projektu KEGA a je financovaná z prostriedkov: KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom „Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi, hlavnou riešiteľkou projektu je prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.*

**ISBN 978-80-557-2322-8**

**EAN 9788055723228**

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723228>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uvedenie autora - bez odvodeného obsahu).

## OBSAH

ÚVOD .....	4
1 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ .....	6
1.1 Výskumný dizajn.....	6
1.2 Cieľ výskumu .....	6
1.3 Výskumný súbor.....	6
1.4 Priebeh zberu dát a výber výskumného súboru.....	7
1.5 Výskumný nástroj a jeho operacionalizácia .....	8
Vyhodnocovanie a overenie nástroja.....	11
1.6 Metódy spracovania dát .....	12
1.7 Etické aspekty výskumu.....	12
2 ŠIKANOVANIE AKO PSYCHOSOCIÁLNY PROBLÉM.....	13
3 POTENCIÁLNE ŠIKANOVANÍ ŽIACI .....	18
4 POTENCIÁLNE ŠIKANUJÚCI ŽIACI .....	40
5 POTENCIÁLNE PRIZERAJÚCI SA ŽIACI.....	62
6 NAJČASTEJŠIE STRESORY U ŽIAKOV A ŽIAČOK.....	87
7 ŠKOLSKÁ KLÍMA .....	91
8 RODINNÉ VZŤAHY V KONTEXTE VEKU A POHLAVIA POTENCIÁLNYCH ŠIKANOVANÝCH, ŠIKANUJÚCICH A PRIZERAJÚCICH SA.....	103
ZÁVER.....	120
LITERATÚRA .....	123
PRÍLOHY .....	132

# ÚVOD

Šikanovanie v školskom prostredí predstavuje závažný psychosociálny jav, ktorý významne ovplyvňuje duševné zdravie, školskú adaptáciu a celkovú kvalitu života detí a adolescentov. V súčasnom školskom systéme však tento fenomén prestáva byť vnímaný ako individuálne zlyhanie jednotlivca a čoraz častejšie je chápaný ako indikátor kvality širšieho sociálneho systému, v ktorom sa dieťa pohybuje. Šikanovanie tak odráža nielen dynamiku rovesníckych vzťahov, ale aj stav sociálnej klímy školy, kvalitu rodinného zázemia a schopnosť inštitúcií reagovať na potreby detí.

Predkladaná výskumná správa s názvom „Šikanovanie v školskom prostredí v kontexte sociálnej klímy a rodinných vzťahov žiakov“ sa zameriava na skúmanie prepojenia medzi tromi kľúčovými rovinami života žiaka: jeho individuálnym prežívaním, kvalitou rodinného zázemia a mikroklímou školskej triedy. Špeciálny dôraz bol kladený na zisťovanie rôznych rolí v šikanovaní – šikanovaných, šikanujúcich aj prizierajúcich sa žiakov – a na skúmanie fenoménu body shamingu ako súčasti agresívnych vzťahových dynamík. Výskum zároveň mapoval sociálnu klímu triedy a charakter rodinných vzťahov, pretože práve ich vzájomné pôsobenie môže vytvárať podmienky pre vznik alebo, naopak, prevenciu šikanovania. Predpokladom výskumu bola skutočnosť, že šikanovanie sa formuje na prieniku týchto dimenzií a že jeho efektívna prevencia si vyžaduje komplexné prepojenie teoretickej reflexie s praktickými intervenciami zameranými na žiaka, jeho rodinné zázemie a školskú mikroklímu.

Ústrednou ideou našej úvahy bola téza, že škola nemala vždy dostatočné možnosti úplne eliminovať šikanovanie bez hlbšieho porozumenia vzťahovým vzorcom, ktoré si žiak prinášal z rodinného prostredia. Spôsoby zvládania konfliktov, emocionálna regulácia, vnímanie autorít či potreba prijatia sú výrazne formované primárnou socializáciou v rodine a následne sa premietajú do správania dieťaťa v školskom kolektíve. Rodina a škola tak nepredstavujú oddelené svety, ale vzájomne prepojené systémy, ktorých kvalita spolupôsobenia významne ovplyvňuje riziko viktimizácie aj agresívneho správania.

Výskum bol realizovaný v rámci riešenia projektu **KEGA č. 021UMB-4/2025 „Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi“**, v ktorom bola zvolená kvantitatívna výskumná stratégia. Tá umožnila na rozsiahlom a regionálne diferencovanom výskumnom súbore respondentov identifikovať nielen výskyt a formy šikanovania, ale aj špecifické rizikové faktory súvisiace s rodinným prostredím a so sociálnou klímou triedy.

Osobitná pozornosť bola venovaná najmä vekovým, rodovým a regionálnym súvislostiam, ktoré umožňujú lepšie porozumenie mechanizmom zapojenia detí do rôznych rolí v šikanovaní.

Výskum bol uskutočnený na podnet Úradu komisára pre deti vzhľadom na nárast výskytu šikanovania, s cieľom napomôcť lepšej identifikácii jeho špecifik a súvislostí, ako aj podpore prevencie a intervencie, so zameraním na sociálnu klímu a vzťahy v triede. Výskumná správa zdôrazňuje, že šikanovanie je vážna porucha sociálnych vzťahov, ktorá sa šíri ako sociálny model správania. Naopak, pozitívna sociálna klíma a kvalitné vzťahy v triede môžu agresívne vzorce nahradiť podporou spolupráce, rešpektu a vzájomnej podpory. Práca so všetkými členmi kolektívu umožňuje pasívnej väčšine prestúpiť od tichej akceptácie k aktívnej podpore obetí, čím sa zmiernujú dôsledky násilia.

Úvodná časť výskumnej správy zároveň mapuje teoretické východiská konceptu šikanovania so zreteľom na sociálnu klímu triedy a rodinné vzťahy ako významných determinantov psychosociálneho vývinu dieťaťa. Poukazuje na ďalšie výzvy pre pedagogickú prax, ktoré vznikajú v prieniku formálneho vzdelávania a rodinnej výchovy, a zdôrazňuje potrebu systematickej spolupráce školy, rodiny a pomáhajúcich profesií.

V názvoch kapitol používame označenia „potenciálne šikanujúci“, „potenciálne šikanovaní“ a „prizerajúci sa“ z dôvodu prehľadnosti a jednoznačného štruktúrovania výskumných skupín. V samotnom texte však tieto označenia ďalej systematicky neopakujeme, keďže interpretácia jednotlivých zistení vychádza z kontextu konkrétnych položiek a odpovedí respondentov, nie z ich statickej kategorizácie. Zároveň si uvedomujeme, že je potrebné interpretovať výskumné údaje opatrne, keďže ide o deklaratívne výpovede žiakov, ktoré odrážajú ich subjektívne vnímanie situácií a nie nevyhnutne objektívne správanie. Výsledky sú tak ovplyvnené individuálnou interpretáciou, sociálnou žiaducnosťou odpovedí aj situačným kontextom, v ktorom boli získané.

Na záver úvodu si dovoľujeme vyjadriť úprimné poďakovanie váženým recenzentom **dr hab. doc. PhDr. Václavovi Bělíkovi, Ph.D.,** a **doc. PhDr. Jurajovi Holdošovi, Ph.D.,** za ich odborné, vecné a podnetné pripomienky, ktoré významne prispeli k skvalitneniu metodologického spracovania, interpretácie výsledkov aj celkovej zrozumiteľnosti predkladanej výskumnej správy.

# 1 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

## 1.1 Výskumný dizajn

Výskum mal **kvantitatívny charakter** a bol realizovaný formou **dotazníkového zisťovania**. Zameriaval sa na monitoring výskytu šikanovania v školskom prostredí, analýzu jeho súvislostí s vnímanou školskou klímou a rodinným prostredím žiakov 2. stupňa základných škôl.

## 1.2 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo **analyzovať a identifikovať prejavy šikanovania v školskom prostredí medzi žiakmi druhého stupňa základných škôl** a identifikovať súvislosti medzi šikanovaním, školskou klímou triedy a rodinným prostredím.

Konkrétne sa výskum zameriaval na:

1. **prevalenciu rôznych foriem šikanovania** (priame a nepriame, fyzické, verbálne a sociálne) zo strany šikanujúcich a skúseností šikanovaných v posledných 12 mesiacoch,
2. **svedectvá žiakov o sledovaní a reakciách na šikanovanie** v triede a ich vlastnú participáciu alebo pasivitu,
3. **vzťah medzi školskou klímou a prežívaním agresie** vrátane pocitu prijatia, podpory spolužiakov a bezpečia v triede,
4. **rodinné prostredie a výchovný štýl rodičov** a ich možné dopady na správanie žiakov so zreteľom na šikanovanie,
5. **vnímanie vlastného tela a stresových faktorov**, ktoré môžu súvisieť s prežívaním agresie a so školskou klímou.

Výsledky výskumu nám môžu pomôcť identifikovať rizikové faktory šikanovania, zlepšiť prevenciu a podporiť vytváranie bezpečného a inkluzívneho školského prostredia.

## 1.3 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili **žiaci 2. stupňa základných škôl** vo veku **10 – 16 rokov**, navštevujúci **5. – 9. ročník základnej školy**. Do výskumu boli zahrnutí chlapci aj dievčatá pochádzajúci z rôznych regiónov Slovenskej republiky (Bratislavský, Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky, Žilinský, Banskobystrický, Prešovský a Košický kraj).

Výskumný súbor bol heterogénny z hľadiska pohlavia, veku, rodinného zázemia a regionálneho zastúpenia. (*Presné charakteristiky výskumného súboru – počet respondentov,*

percentuálne zastúpenie, priemerný vek a smerodajná odchýlka – sú uvedené v nasledujúcich kapitolách so zreteľom na pozície žiakov pri šikanovaní.)

Demografické charakteristiky výskumného súboru	N	%
<b>Rod</b>		
<i>Chlapci</i>	574	48,6
<i>Dievčatá</i>	607	51,4
<b>Priemerný vek</b>	12,8 roka	
<b>Ročník</b>		
<i>5. ročník</i>	213	18,0
<i>6. ročník</i>	259	21,9
<i>7. ročník</i>	300	25,4
<i>8. ročník</i>	273	23,1
<i>9. ročník</i>	136	11,5

Výskumný súbor pozostával z 1 181 respondentov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Z hľadiska rodovej štruktúry bolo zastúpenie relatívne vyrovnané, pričom súbor tvorilo 574 chlapcov (48,6 %) a 607 dievčat (51,4 %). Priemerný vek respondentov dosahoval 12,8 roka. Z pohľadu ročníkov boli respondenti zastúpení naprieč 5. až 9. ročníkom základnej školy. Najpočetnejšiu skupinu predstavovali žiaci 7. ročníka (n = 300; 25,4 %), nasledovaní žiakmi 8. ročníka (n = 273; 23,1 %) a 6. ročníka (n = 259; 21,9 %). Žiaci 5. ročníka tvorili 18 % výskumného súboru (n = 213), pričom najmenej zastúpenou skupinou boli žiaci 9. ročníka (n = 136; 11,5 %).

Uvedená štruktúra výskumného súboru nám umožnila analyzovať sledované premenné v kontexte vývinového obdobia s relatívne vyváženým rodovým zastúpením žiakov a jednotlivých ročníkov respondentov.

#### 1.4 Priebeh zberu dát a výber výskumného súboru

Výber výskumného súboru bol realizovaný prostredníctvom **náhodného výberu základných škôl** zo zoznamu všetkých základných škôl na území Slovenskej republiky. Vybrané školy boli oslovené **prostredníctvom riaditeľov a riaditeľiek škôl**, ktorým bol zaslaný informatívny e-mail s opisom výskumu, jeho cieľmi, etickými aspektmi a s prosbou o sprostredkovanie dotazníka žiakom.

Vzhľadom na **nízku návratnosť odpovedí** zo strany oslovených škôl v prvej fáze zberu dát bol následne realizovaný **druhý náhodný výber škôl**, ktoré boli oslovené rovnakým postupom. Do výskumu boli zaradené iba tie školy, ktoré s účasťou na výskume vyjadrili súhlas.

Zber dát prebiehal formou **anonymného dotazníkového zisťovania**, ktoré bolo realizované **elektronicky prostredníctvom online nástroja Google Forms**. Dotazník bol distribuovaný do škôl v období **od decembra 2024 do júna 2025**. Administrácia dotazníka prebiehala počas vyučovania alebo v čase určenom vedením školy.

Respondenti boli vopred informovaní o anonymite výskumu, o jeho výlučne výskumnom charaktere, o dobrovoľnosti účasti a o možnosti dotazník kedykoľvek nevyplniť alebo jeho vyplňovanie prerušiť.

### **1.5 Výskumný nástroj a jeho operacionalizácia**

Ako hlavný výskumný nástroj bol použitý komplexný dotazník, ktorý integruje viacero škál relevantných pre skúmanie šikanovania v školskom prostredí. Konštrukcia nástroja reflektuje multidisciplinárny prístup k problematike šikanovania a prepája sociodemografické ukazovatele, štruktúru rodinného prostredia a ich vzťahov, analýzu sociálnej klímy triedy a monitoring agresívneho správania medzi žiakmi. Takto koncipovaný nástroj umožňoval analyzovať fenomén šikanovania v širšom psychosociálnom kontexte, najmä vo vzťahu k rodinnému zázemiu žiaka a dynamike rovesníckych vzťahov v triednom kolektíve.

Dotazník bol respondentom administrovaný **v online forme**, pričom distribúcia prebiehala prostredníctvom elektronického dotazníkového systému. Odkaz na dotazník bol zaslaný zapojeným základným školám, ktoré následne zabezpečili jeho sprístupnenie žiakom počas vyučovania v počítačových učebniach alebo prostredníctvom školských digitálnych platforiem. Online administrácia umožnila efektívny zber dát z geograficky diferencovanej vzorky respondentov, zabezpečila anonymitu odpovedí a zároveň minimalizovala riziko chýb pri prenose údajov do databázy.

#### *1. Mapovanie agresívneho správania a šikanovania (položky č. 16, 17, 18)*

Teoretickým východiskom tejto časti dotazníka bola typológia šikanovania formulovaná Michalom Kolárom (2001), ktorá rozlišuje rôzne formy agresie podľa ich spôsobu prejavu a sociálneho kontextu. Kolář (2001) chápe šikanovanie ako opakované a zámerné ubližovanie, pri ktorom dochádza k nerovnováhe moci medzi šikanovaným a šikanujúcim. Na základe tejto koncepcie boli jednotlivé položky operacionalizované tak, aby zachytávali rôzne spektrum prejavov agresívneho správania v školskom prostredí.

**Priame fyzické šikanovanie** zahŕňa otvorené fyzické útoky, ako sú fyzické napadnutie, bitie, kopanie alebo škrtenie. Tieto formy agresie predstavujú najviditeľnejšiu podobu šikanovania a sú v nástroji zachytené prostredníctvom položky 16/1.

**Nepriame fyzické šikanovanie** zahŕňa správanie, pri ktorom šikanujúci využíva tretiu osobu na realizáciu útoku alebo poškodzuje osobné veci šikanovaného. Ide o menej priame formy fyzickej agresie, ktoré môžu mať významný psychologický vplyv na šikanovaného. V dotazníku je táto forma reprezentovaná položkou 16/2.

**Priame verbálne šikanovanie** predstavuje otvorené slovné útoky, ako sú nadávky, urážky, ponižovanie alebo zosmiešňovanie. Ide o jednu z najčastejších foriem šikanovania v školskom prostredí. V nástroji je táto dimenzia zachytená prostredníctvom položky 16/5.

**Nepriame verbálne šikanovanie** zahŕňa šírenie klebiet, ohováranie alebo vytváranie zosmiešňujúcich materiálov s cieľom poškodiť sociálnu reputáciu šikanovaného. Táto forma agresie je v dotazníku operacionalizovaná položkou 16/6.

**Sociálne (relacionálne) šikanovanie** je zamerané na narušanie sociálnych vzťahov a postavenia jednotlivca v skupine. Prejavuje sa najmä prostredníctvom sociálneho vylučovania, ignorovania alebo neposkytnutia podpory v situáciách nespravodlivého obvinenia. V nástroji sú tieto prejavy zachytené prostredníctvom položiek 16/7 a 16/8.

S ohľadom na aktuálne spoločenské zmeny bola Kolárova klasická typológia doplnená aj o body shaming a kyberšikanovanie. Kyberšikanovanie zahŕňa agresívne správanie realizované prostredníctvom digitálnych médií a sociálnych sietí, napríklad hanlivé komentovanie fotografií alebo zosmiešňovanie v online prostredí (položka 16/11). Body shaming predstavuje formu verbálnej agresie zameranej na telesný vzhľad jednotlivca, napríklad urážky týkajúce sa hmotnosti, telesných proporcií alebo fyzických charakteristík (položka 16/9).

Respondenti hodnotili frekvenciu výskytu jednotlivých foriem agresívneho správania na päťbodovej frekvenčnej škále (1 – nikdy; 2 – zriedka; 3 – niekedy; 4 – často; 5 – veľmi často). Takto koncipovaná škála umožňovala lepšie zachytiť nielen samotnú prítomnosť šikanovania, ale aj intenzitu a frekvenciu jeho výskytu.

Na meranie šikanovania vo výskumnom súbore sme použili tri škály, pričom každá z nich pozostávala z 11 položiek. Hodnoty reliability škál sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa:

- škála – šikanovanie z aspektu šikanovaných ( $\alpha = 0,849$ ),
- škála – šikanovanie z aspektu šikanujúcich ( $\alpha = 0,872$ ),
- škála – šikanovanie z aspektu prizeraajúcich sa ( $\alpha = 0,819$ ).

## *2. Škála sociálnej klímy triedy – KLIT (položka č. 26)*

Pre zistenie školskej klímy v triede sme použili štandardizovaný dotazník KLIT (Lašek, 2001), ktorý je určený pre žiakov druhého stupňa základnej školy a pre žiakov stredných škôl. Dotazník obsahuje 27 výrokov, ktoré ilustrujú tri dimenzie/oblasti tvoriace klímu triedy, ktorými sú suportívna klíma triedy, motivácia k negatívnym školským výsledkom a sebakpresadenie. Respondent odpovedá na jednotlivé tvrdenia podľa toho, do akej miery s nimi súhlasí alebo nesúhlasí, na 4-bodovej Likertovej škále, v ktorej 1 = vôbec nesúhlasím a 4 = úplne súhlasím. Stredová hodnota je v dotazníku zámerne vynechaná, aby sa respondent musel vyhnúť priemernej hodnote. Reliabilitu škály sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa ( $\alpha = 0,899$ ).

Dotazník sleduje nasledujúce oblasti klímy triedy:

- suportívna klíma triedy (12 položiek) – žiaci sa vyjadrujú k vzťahom triede a medzi spolužiakmi, k miere kooperácie a súdržnosti,
- motivácia k negatívnemu školskému výkonu (9 položiek) – žiak sa vyjadruje k miere svojho záujmu alebo nezájmu o školu, k tendenciám vyhýbať sa neúspechu, nevynikať alebo neveriť si,
- sebakpresadenie (6 položiek) – predstavuje tendencie k istej individualizácii výkonu, ale aj spoliehanie sa na seba, nižšiu mieru kooperácie a túžbu vyniknúť.

Pri vyhodnocovaní dotazníka sa počíta celkové skóre a sú preň vytvorené štandardné normy. Ak je štandardná hodnota od 1 do 4 pri všetkých troch sledovaných oblastiach klímy, hovoríme o nízkom výskyte (suportivity, motivácia k negatívnemu školskému výkonu, sebakpresadeniu), 7 – 10 potom znamená stúpajúci nadpriemer v týchto oblastiach.

## *3. Vnímanie rodičovského správania (položka č. 24)*

Mapovanie rodinného prostredia vychádza z princípov teórie citovej väzby (Attachment theory), ktorá zdôrazňuje význam kvality vzťahov medzi dieťaťom a rodičom pre psychosociálny vývin jedinca. Modifikovaný dotazník ADOR predstavuje nástroj určený na zisťovanie toho, ako žiaci vnímajú správanie svojich rodičov. Ide o sebakposudzovací dotazník, v ktorom respondent hodnotí zvlášť správanie matky a zvlášť správanie otca na základe vlastnej skúsenosti. Nástroj sa nezameriava na objektívne správanie rodičov, ale na subjektívne prežívanie a interpretáciu rodičovského prístupu, čo je z hľadiska psychologického vývinu kľúčové. Dotazník obsahuje 40 položiek, ktoré opisujú rôzne každodenné situácie a interakcie

v rodinnom prostredí. Odpovede sú zaznamenávané na trojbodovej škále (áno, trochu, nie), čo umožňuje jednoduché, ale zároveň dostatočne diferencované zachytenie intenzity vnímaného správania. Obsahovo je dotazník koncipovaný tak, aby pokrýval viaceré dimenzie rodičovského správania, ako je emocionálna vrelosť, odmietanie, kontrola, direktívnosť, náročnosť, nekonzistentnosť či hyperprotektivita. Prostredníctvom jednotlivých položiek je možné identifikovať rôzne výchovné štýly, napríklad autoritatívny, autoritársky, permissívny alebo zanedbávajúci. Dotazník umožňuje porovnanie medzi vnímaním matky a otca, čím poskytuje komplexnejší obraz rodinného prostredia. Významnou výhodou nástroja je možnosť jeho využitia v školskom aj poradenskom prostredí, najmä pri práci školského psychológa. Výsledky dotazníka môžu pomôcť identifikovať rizikové faktory v rodinnej výchove, ako aj protektívne prvky podporujúce zdravý vývin jedinca. Dotazník umožňuje kvantitatívne spracovanie dát a porovnávanie medzi skupinami respondentov. Celkovo ide o nástroj, ktorý poskytuje dôležité informácie o kvalite vzťahu medzi rodičom a dieťaťom z pohľadu adolescenta. Hodnotu reliability nástroja sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovho alfa ( $\alpha = 0,913$ ). Dotazník ADOR bol pôvodne vytvorený Schaeferom a Bellom a zameriava sa na zisťovanie vnímania rodičovského správania adolescentmi. Pre podmienky česko-slovenského prostredia bol následne modifikovaný a adaptovaný autormi Matějček, Říčan a Krejčířová, ktorí zabezpečili jeho jazykovú a kultúrnu primeranosť a využiteľnosť v pedagogicko-psychologickej praxi.

### **Vyhodnocovanie a overenie nástroja**

Na identifikáciu rolí v procese šikanovania bolo stanovené kritické skóre (cut score) na úrovni 1,7. Respondenti, ktorí dosiahli priemerné skóre 1,7 alebo vyššie v príslušných položkách monitorujúcich agresívne správanie, boli v rámci analýzy identifikovaní ako potenciálne šikanovaní, šikanujúci alebo prizerajúci sa.

Pred realizáciou hlavného výskumu bol výskumný nástroj overený prostredníctvom pilotného testovania na dvoch základných školách. Pilotáž potvrdila vysokú zrozumiteľnosť formulácie položiek pre cieľovú skupinu žiakov vo veku približne 10 až 16 rokov, ako aj metodickú stabilitu jednotlivých škál. Zároveň sa potvrdila vhodnosť použitej päťbodovej frekvenčnej škály na monitorovanie výskytu agresívnych prejavov medzi žiakmi.

### **Kvalitatívny rozmer výskumu**

Dotazník uzatvárala otvorená otázka č. 24, ktorá bola zameraná na identifikáciu subjektívne vnímaných zdrojov stresu v živote žiakov. Respondenti mali možnosť uviesť tri skutočnosti, ktoré považujú za najvýznamnejšie stresory vo svojom každodennom živote.

## 1.6 Metódy spracovania dát

Získané empirické údaje boli spracované a analyzované v štatistických programoch SPSS, R a Microsoft Excel s využitím deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. Pri spracovaní dát sa zohľadňoval charakter analyzovaných premenných, ktoré zahŕňali nominálne, ordinálne a kardinálne škály.

Na úrovni deskriptívnej štatistiky boli pri ordinálnych a kardinálnych premenných vypočítané základné štatistické ukazovatele, najmä aritmetický priemer, medián, modus, štandardná odchýlka, minimálna a maximálna hodnota. Pri nominálnych premenných boli zisťované absolútne a relatívne početnosti a percentuálne zastúpenie jednotlivých kategórií. Výsledky boli prezentované prostredníctvom tabuliek a grafických znázornení.

Na úrovni inferenčnej štatistiky boli použité viaceré štatistické testy na overenie vzťahov a rozdielov medzi sledovanými premennými. Na analýzu vzťahov medzi kategóriami bol použitý Pearsonov  $\chi^2$  test nezávislosti, pričom sila vzťahov bola hodnotená prostredníctvom Cramérova V. Pri porovnávaní dvoch nezávislých skupín bol použitý Mann–Whitneyho U test, zatiaľ čo pri porovnávaní viacerých skupín bol využitý Kruskal–Wallisov test. Na skúmanie vzťahov medzi ordinálnymi premennými bola použitá Spearmanova korelačná analýza.

Vzhľadom na charakter analyzovaných premenných a skutočnosť, že údaje v niektorých prípadoch nespĺňali predpoklad normálnej distribúcie, boli pri viacerých analýzach použité neparametrické testy.

Okrem štruktúrovaných položiek obsahoval dotazník aj otvorenú otázku, ktorej odpovede boli spracované kvalitatívnym spôsobom pomocou metódy obsahovej analýzy. Jednotlivé odpovede respondentov boli systematicky kódované a následne kategorizované podľa obsahovej podobnosti.

## 1.7 Etické aspekty výskumu

Výskum bol realizovaný v súlade so základnými etickými princípmi výskumu v oblasti sociálnych a behaviorálnych vied. Výskumný projekt s názvom „*Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi*“ bol posúdený a schválený Etickou komisiou Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (EK UMB) (č. z.: 1076/2024 zo dňa 19. 11. 2024).

Pri realizácii výskumu bolo dôsledne dbané na ochranu práv a dôstojnosti respondentov, najmä vzhľadom na skutočnosť, že účastníkmi výskumu boli maloletí žiaci. Zber dát prebiehal anonymne a dobrovoľne a získané údaje boli použité výlučne na výskumné účely.

## 2 ŠIKANOVANIE AKO PSYCHOSOCIÁLNY PROBLÉM

Šikanovanie predstavuje pretrvávajúci a spoločensky závažný fenomén, ktorý presahuje rámec školského prostredia a vyskytuje sa aj v mimoškolských zariadeniach a ďalších sociálnych kontextoch, kde dochádza k interakcii detí a mladých ľudí. Empirické zistenia poukazujú na narastajúcu prevalenciu šikanovania, pričom nárast sa prejavuje nielen v počte identifikovaných prípadov, ale aj v intenzite a závažnosti jeho prejavov. Súčasne možno pozorovať postupné znižovanie vekovej hranice jedincov vystavených šikanovaniu, ako aj tých, ktorí sa na ňom aktívne podieľajú, čo naznačuje výskyt tohto javu už v mladšom školskom veku. Za osobitne znepokojujúci trend možno považovať rastúcu mieru sofistikovanosti a rafinovanosti foriem šikanovania.

Problematike šikanovania je nevyhnutné venovať zvýšenú odbornú pozornosť, keďže ide o sociálno-patologický jav, ktorý významne zasahuje do kvality rovesníckych vzťahov, emocionálneho vývinu dieťaťa, jeho školského výkonu aj formovania sebahodnotenia. Prevenciu šikanovania je preto potrebné chápať ako systematický, dlhodobý a koordinovaný proces, do ktorého vstupuje škola, rodina i širšie spoločenské prostredie.

Podľa údajov OECD (2019) sa Slovenská republika s podielom 28 % spolu s Českou republikou (30 %) zaraďovala medzi krajiny s najvyššou mierou výskytu šikanovania v porovnaní so susednými štátmi, ako sú Rakúsko (23 %), Poľsko (26 %), Ukrajina (22 %) a Maďarsko (23 %). Aktuálnejšie zistenia OECD (2023) poukazujú na mierne zlepšenie situácie v školskom prostredí. Výsledky naznačujú, že približne 20 % dievčat a približne pätina chlapcov v krajinách OECD má skúsenosť s opakovaným šikanovaním, pričom rodové rozdiely sú relatívne nevýrazné. OECD zároveň upozorňuje, že napriek čiastočnému poklesu zostáva šikanovanie rozšíreným problémom, ktorý si vyžaduje kontinuálne preventívne a intervenčné stratégie realizované na úrovni škôl.

Kľúčovým determinantom vývinu dieťaťa je rodinné prostredie, v ktorom sa formujú základné postoje k sebe samému i k sociálnemu okoliu a postupne sa utvárajú osobnostné charakteristiky. Rodina môže predstavovať významný protektívny faktor, no súčasne aj zdroj rizikových vplyvov, ktoré prispievajú k vzniku alebo prehĺbovaniu nežiaducich foriem správania vrátane šikanovania. Výskum realizovaný Centrom vedecko-technických informácií Slovenskej republiky poukázal na prevažne pozitívne hodnotenie rodinných vzťahov zo strany žiakov: 46 % respondentov ich označilo za dobré a 48 % za veľmi dobré. Negatívne hodnotenie uviedlo len 5 % opýtaných (4 % vzťahy ako zlé, 1 % ako veľmi zlé). Celkovo tak 95 % žiakov

vníma rodinné prostredie ako podporujúce, čo môže pôsobiť ako ochranný faktor vo vzťahu k riziku šikanovania (Janková, 2023).

Na druhej strane, retrospektívna štúdia realizovaná na vzorke 37 000 amerických školákov (Forster et al., 2020) potvrdzuje významnú súvislosť medzi skúsenosťou s týraním, zneužívaním alebo zanedbávaním v rodine a zvýšenou pravdepodobnosťou viktimizácie v školskom prostredí. Negatívne rodinné skúsenosti tak môžu vytvárať predispozície pre zraniteľnosť dieťaťa v rovesníckych vzťahoch.

Popri rodičoch zohrávajú dôležitú úlohu aj súrodenci. Kvalitné a podporné súrodenecké vzťahy prispievajú k psychickej pohode a sociálnej kompetencii dieťaťa, zatiaľ čo konfliktné či násilné interakcie môžu viesť k zvýšenému výskytu problémového správania alebo hyperaktivity. Hoetger et al. (2015) poukazujú na to, že deti vystavené šikanovaniu zo strany súrodencov a zároveň aj v školskom prostredí vykazujú vyššie riziko rozvoja ďalších porúch správania.

Výskum z roku 2022 zameraný na výskyt a formy šikanovania a kyberšikanovania medzi žiakmi potvrdil prevažne pozitívne hodnotenie súrodeneckých vzťahov. Až 54 % respondentov ich označilo za dobré a 38 % za veľmi dobré. Negatívne hodnotenie uviedlo 7 % žiakov (6 % ako zlé, 1 % ako veľmi zlé) a 1 % respondentov deklarovalo absenciu komunikácie alebo spoločnej domácnosti so súrodencami (Janková, 2023). Celkovo teda 92 % žiakov vníma súrodenecké vzťahy pozitívne, čo naznačuje prevažne podporujúce rodinné zázemie.

Uvedené zistenia potvrdzujú, že rodina predstavuje významný protektívny faktor v prevencii šikanovania. Zároveň však zdôrazňujú potrebu zvýšenej pozornosti voči deťom vyrastajúcim v konfliktnom alebo dysfunkčnom rodinnom prostredí, keďže práve tieto deti môžu byť vystavené vyššiemu riziku problémového správania, sociálnej izolácie či viktimizácie v školskom kolektíve.

Významným faktorom ovplyvňujúcim výskyt šikanovania je aj sociálna klíma triedy, ktorá zahŕňa kvalitu vzťahov medzi žiakmi, mieru podpory zo strany učiteľa, pocit bezpečia a spravodlivosti v triednom kolektíve. Pozitívna triedna klíma je v literatúre opakovane identifikovaná ako významný protektívny faktor, zatiaľ čo negatívna, konfliktná alebo indiferentná atmosféra môže vytvárať podmienky pre rozvoj agresívneho správania a viktimizácie.

Longitudinálna štúdia Wang, Berry a Swearer (2013), realizovaná na vzorke viac ako 11 000 žiakov v USA, potvrdila, že priaznivá percepcia školskej a triednej klímy významne znižuje pravdepodobnosť zapojenia sa do šikanovania, či už v roly agresora, alebo obeť. Žiaci, ktorí

vnímali vzťahy v triede ako podporné a učiteľov ako spravodlivých a zainteresovaných, vykazovali nižšiu mieru fyzického aj verbálneho šikanovania.

Podobne aj Gendron, Williams a Guerra (2011) zistili, že triedy charakterizované vysokou mierou súdržnosti, jasne stanovenými normami správania a aktívnym dohľadom učiteľa vykazovali výrazne nižší výskyt šikanovania. Autori zdôrazňujú, že normy tolerujúce agresiu alebo pasivitu zo strany dospelých zvyšujú pravdepodobnosť opakovaného ubližovania medzi rovesníkmi.

Európsky výskum uskutočnený na vzorke viac ako 7 000 žiakov (Saarento, Kärnä, Hodges a Salmivalli, 2013) poukázal na to, že triedne normy a kolektívne postoje k šikanovaniu významne ovplyvňujú jeho výskyt. V triedach, kde spolužiaci odmietali agresívne správanie a podporovali obeť, bola miera šikanovania nižšia. Naopak, v kolektívoch, kde bola agresia tolerovaná alebo dokonca sociálne odmeňovaná, dochádzalo k vyššej miere viktimizácie.

Uvedené zistenia potvrdzujú, že sociálna klíma triedy predstavuje významný kontextový faktor v prevencii šikanovania. Systematické budovanie bezpečného, rešpektujúceho a inkluzívneho prostredia, podpora prosociálnych noriem a aktívna intervencia učiteľa môžu významne redukovať riziko výskytu agresívneho správania v školskom kolektíve. Prevencia šikanovania preto nemôže byť orientovaná výlučne na jednotlivca, ale musí zahŕňať aj prácu s triednym kolektívom ako sociálnym systémom.

Holdoš, Izrael, Almášiová a Kohútová (2022) realizovali výskum skúseností slovenských detí a mládeže so šikanovaním počas pandémie, do ktorého bolo zapojených 1 423 respondentov vo veku 9 – 17 rokov (48,3 % dievčat, 51,7 % chlapcov). Skúsenosť s agresívnym správaním alebo so šikanovaním uviedlo 25,8 % detí, pričom vyšší výskyt bol zaznamenaný v Bratislavskom kraji a najnižší vo východných regiónoch Slovenska. Dievčatá sa stretávali s neadekvátnym správaním o niečo častejšie než chlapci.

Výskumná správa Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násillia na deťoch za rok 2023 potvrdzuje vysokú mieru výskytu šikanovania medzi deťmi a mládežou v online aj offline prostredí. Skúsenosť so zraňujúcim správaním uvádza 26 % žiakov v online priestore a 36 % pri osobnom kontakte. Osobná forma šikanovania sa vyskytuje častejšie než kyberšikanovanie, pričom dievčatá sú výraznejšie ohrozené tvárou v tvár, zatiaľ čo v online prostredí sa rodové rozdiely neprejavujú. Mimoriadne znepokojujúci je podiel žiakov vystavených šikanovaniu na dennej alebo takmer dennej báze (11 % online, 16 % osobne), čo zdôrazňuje potrebu systematických preventívnych a intervenčných opatrení (Holdoš et al., 2022; Holdoš et al., 2023).

Šikanovanie možno vymedziť ako úmyselné, opakované a mocensky asymetrické správanie, pri ktorom agresor alebo skupina agresorov cielene ubližuje obeti, ktorá sa nedokáže účinne brániť (Bedlovičová, 2024). Ide o ciele použité násilia s cieľom ublíženia, ohrozenia, zneváženia alebo zavraždenia, čo môže mať závažné psychické aj fyzické dôsledky. Tento odborný pohľad korešponduje s legislatívnym rámcom Smernice MŠVVaM SR č. 1/2025, ktorá šikanovanie definuje ako opakujúce sa nežiaduce správanie motivované snahou o získanie prevahy a vytváranie zavražďujúceho, nepriateľského a ponižujúceho prostredia v školách. Smernica zároveň rozlišuje, že za šikanovanie sa nepovažujú jednorazové alebo impulzívne prejavy agresie ani konflikty medzi žiakmi mimo školy alebo medzi učiteľom a žiakom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, s výnimkou kyberšikanovania.

Smernica č. 1/2025 používa destigmatizujúcu terminológiu: namiesto „agresor“ a „obet“ zavádza pojmy „šikanujúci žiak“ a „šikanovaný žiak“, pričom ostatné roly sú zahrnuté pod pojem „účastník šikanovania“. Šikanujúcim je žiak alebo skupina žiakov, ktorí opakovane psychicky alebo fyzicky ubližujú inému, šikanovaným ten, kto je vystavený tomuto správaniu, a účastníkom je žiak, ktorý je prítomný pri šikanovaní alebo o ňom vie, bez toho, aby bol aktérom. Tento prístup zdôrazňuje situačný a behaviorálny charakter šikanovania a podporuje presnejšiu diagnostiku, jasnejšie vymedzenie zodpovednosti a účinnejšie intervenčné opatrenia. Obete šikanovania majú často špecifické charakteristiky. Podľa Húskovej (2025) sa nimi najčastejšie stávajú žiaci, ktorí sú plachí, majú nízke sebavedomie, nepribojní alebo nadmerne slušní, čo agresor vníma ako ľahkú „korisť“. Cieľom šikanovania však môžu byť aj výnimočne prospešní alebo športovo talentovaní žiaci, žiaci s mentálnym či fyzickým hendikepom alebo tí, ktorí sú atraktívni. Sejčová (2019) rozlišuje dve hlavné kategórie obetí: **pasívnu obeť**, charakteristickú bojazlivosťou, neistotou, nízkym sebavedomím a citlivosťou, ktorá reaguje plačom, únikom alebo uzatváraním sa do seba, a **provokujúcu obeť**, ktorá kombinuje úzkostné a agresívne prejavy správania, čím vyvoláva negatívne reakcie v kolektíve a môže sa stať terčom šikanovania.

Pri šikanovaní zohrávajú významnú úlohu aj svedkovia, ktorí svojimi postojmi a reakciami môžu zásadne ovplyvniť jeho priebeh i dôsledky. Sejčová (2021) rozlišuje tieto typy svedkov:

**pasívni svedkovia (pozorovatelia)** – sú prítomní pri šikanovaní, avšak do situácie aktívne nezasahujú. Obeť môžu ignorovať z dôvodu strachu, neistoty alebo ľahostajnosti, čím nepriamo prispievajú k pretrvávaniu šikanovania,

**svedok – zástanca (obranca)** – aktívne sa stavia na stranu obeť, usiluje sa zastaviť agresívne správanie alebo poskytuje obeť podporu. Prejavuje prosociálne správanie a jeho intervencia môže zmierniť negatívne dôsledky šikanovania,

**zástancovia agresora (podporovatelia)** – spolužiaci, ktorí agresora vedome podporujú, napríklad povzbudzovaním, zosmiešňovaním obeť alebo aktívnou pomocou pri útokoch; tým posilňujú jeho dominantné postavenie,

**spoluúčastníci (aktívni účastníci)** – priamo sa podieľajú na realizácii útokov spolu s hlavným agresorom. Ich konanie eskaluje intenzitu násilia a významne zhoršuje postavenie obeť.

Každá z týchto rolí ovplyvňuje dynamiku šikanovania a mieru jeho šírenia v kolektíve.

Medzi varovné signály šikanovania patrí sociálna izolácia, absencia rovesníckych vzťahov, zmeny v emocionálnom prežívaní (smútok, úzkosť, depresia), vyhýbanie sa školským aktivitám vrátane telesnej výchovy, nárast absencií, pokles prospechu a koncentrácie, psychosomatické ťažkosti, nevysvetliteľné poranenia, strata osobných vecí alebo peňazí a odmietanie samostatnej dochádzky (Gajdošová a Herényiová, 2002). Včasná identifikácia týchto prejavov umožňuje rýchlu intervenciu a ochranu psychického a fyzického zdravia dieťaťa.

Psychologické a zdravotné dôsledky šikanovania sú vážne. Baiden a Tadeo (2020) uvádzajú, že 17,7 % adolescentov v štúdiu 14 603 respondentov uvádzalo samovražedné myšlienky, pričom 9,1 % bolo obeťami šikanovania alebo kyberšikanovania. Obete sú vystavené zvýšenému riziku závislostí, depresie a rozvoja duševných porúch (Sandoval et al., 2014). V slovenskom kontexte sú najčastejšie formy šikanovania posmech z dôvodu telesného vzhľadu alebo tváre a úmyselné vynechávanie zo spoločných aktivít (Petříková et al., 2020).

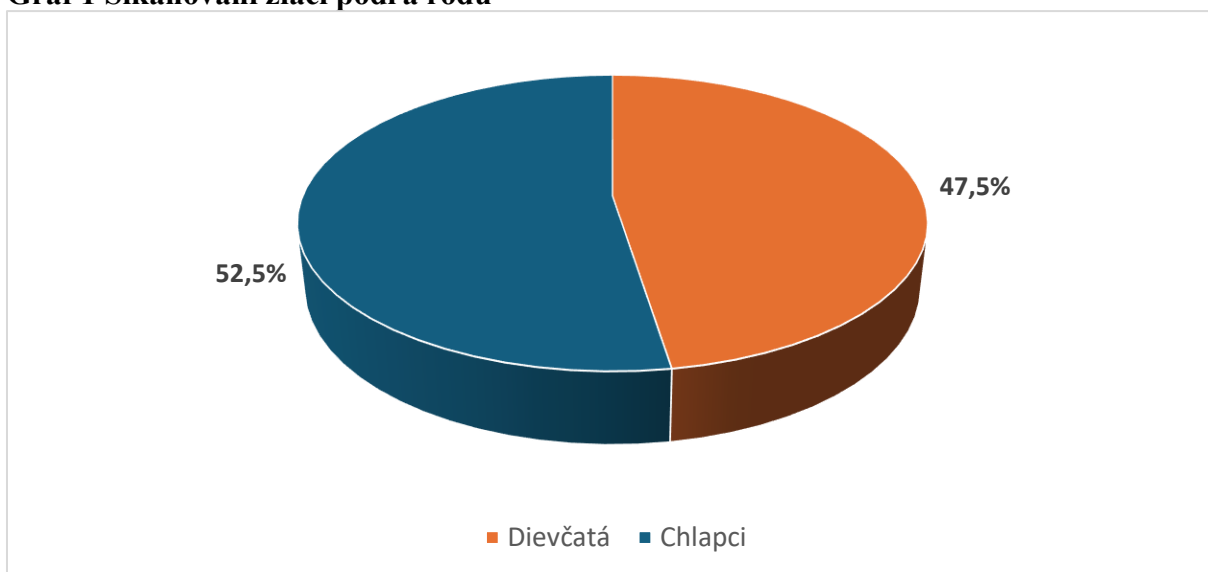
Agresivita predstavuje širší celospoločenský fenomén, ktorý je relevantný aj pre šikanovanie. Psychologicky ju možno chápať ako porušenie sociálnych noriem zasahujúce do práv jednotlivcov a narúšajúce fyzickú či psychickú integritu, často plniacu adaptačnú alebo obrannú funkciu (Vágnerová, 2002). V školskom prostredí je agresivita multifaktoriálne podmienená – ovplyvňujú ju rodinné, školské, spoločenské a individuálne faktory. Súčasné prejavy agresivity u detí a mládeže sú častejšie, brutálnejšie a intenzívnejšie, čo súvisí so sociokultúrnymi vplyvmi, ako sú individualizmus, mediálne vzory, tlak na výkon, oslabenie medziľudských vzťahov a pokles empatie (Rosová, 2018).

Z uvedeného vyplýva potreba diferencovaných preventívnych a intervenčných prístupov, ktoré zohľadňujú povahu, kontext a intenzitu agresívneho správania, a zároveň podporujú včasnú identifikáciu varovných signálov šikanovania a agresivity.

### 3 POTENCIÁLNE ŠIKANOVANÍ ŽIACI

V nasledujúcej časti analýzy sa pozornosť sústreďuje na žiakov, ktorí boli vo výskume identifikovaní ako **šikanovaní žiaci**. Cieľom je priblížiť ich zastúpenie vo výskumnom súbore a zároveň poukázať na prípadné rodové rozdiely vo výskyte šikanovania. Graf 1 znázorňuje podiel šikanovaných žiakov podľa rodu.

**Graf 1 Šikanovaní žiaci podľa rodu**

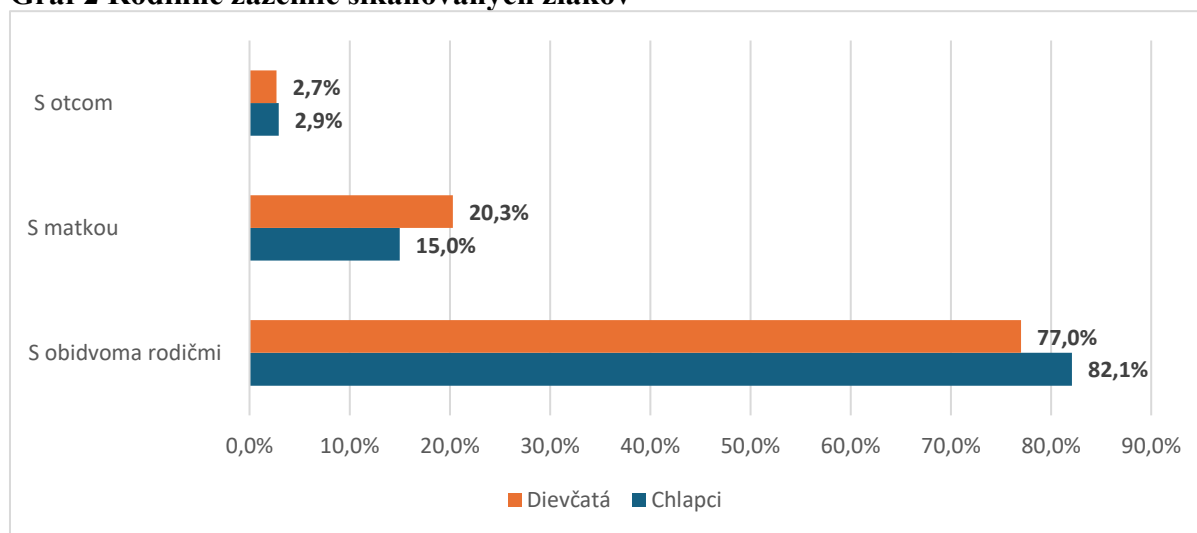


Z celkového počtu 1 181 analyzovaných dotazníkov bolo identifikovaných 394 žiakov so skúsenosťou obeť šikanovania, čo predstavuje približne tretinu výskumného súboru. Z hľadiska rodovej štruktúry je výskyt šikanovania pomerne vyrovnaný, s miernou prevahou chlapcov, ktorí tvoria 52,5 % obetí ( $n = 207$ ), zatiaľ čo dievčatá predstavujú 47,5 % ( $n = 187$ ). Tieto zistenia naznačujú, že šikanovanie zasahuje dievčatá a chlapcov v porovnateľnej miere, pričom chlapci sa v sledovanom prostredí javia ako mierne exponovanejšia skupina.

Na overenie rozdielov z aspektu v skupine šikanovaných bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ( $U = 18505,000$ ;  $Z = 0,755$ ;  $p = 0,450$ ). Výsledky preto poukazujú na to, že výskyt skúsenosti so šikanovaním z pozície šikanovaného sa medzi chlapcami a dievčatami v skúmanom súbore významne nelíši.

**Tabuľka 1 Rodinné zázemie šikanovaných žiakov**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
S obidvoma rodičmi	170	82,1	144	77,0	314	79,7
S matkou	31	15,0	38	20,3	69	17,5
S otcom	6	2,9	5	2,7	11	2,8

**Graf 2 Rodinné zázemie šikanovaných žiakov****Tabuľka 2 Počet súrodencov – šikanovaní žiaci**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Mám jedného súrodenca	89	43,0	87	46,5	176	44,7
Mám dvoch súrodencov	47	22,7	47	25,1	94	23,9
Mám troch alebo viacerých súrodencov	45	21,7	31	16,6	76	19,3
Som jedináčik	26	12,7	22	11,8	48	12,2

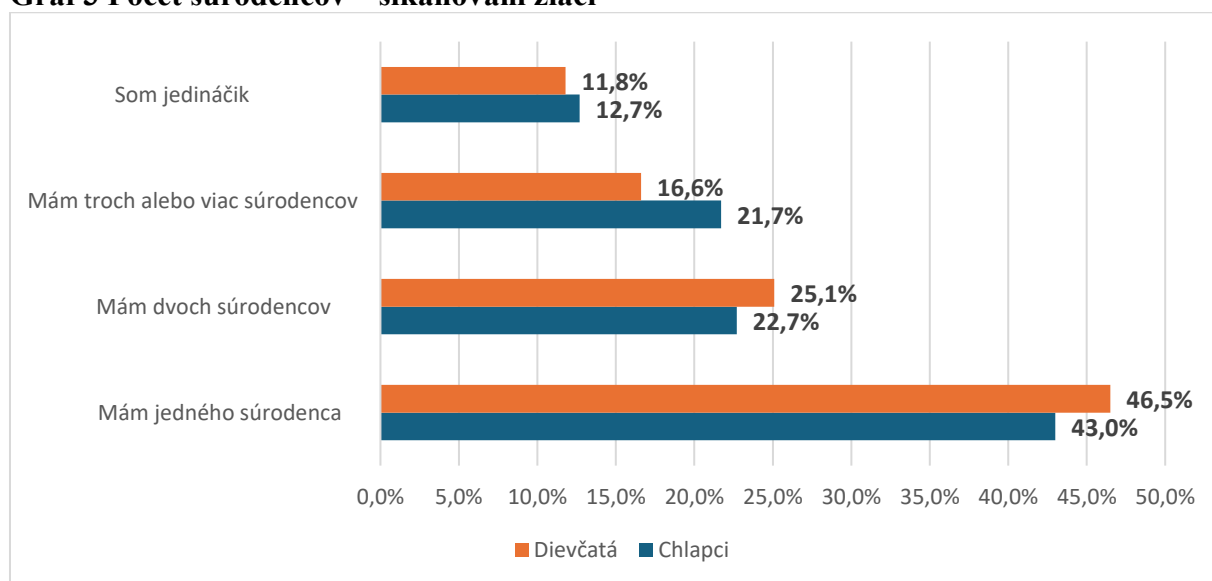
Analýza rodinného zázemia ukázala, že prevažná väčšina šikanovaných žiakov žije v spoločnej domácnosti s obidvoma rodičmi, konkrétne 79,7 % (n = 314). Tento podiel je mierne vyšší u chlapcov (82,1 %, n = 170) v porovnaní s dievčatami (77 %, n = 144). Druhou najpočetnejšou skupinou sú žiaci žijúci výlučne s matkou, ktorí predstavujú 17,5 % (n = 69) respondentov, pričom tento typ domácnosti je častejší u dievčat (20,3 %) než u chlapcov (15 %). Najnižšie zastúpenie majú žiaci žijúci len s otcom, a to 2,8 % (n = 11). Zistenia poukazujú na

skutočnosť, že skúsenosť so šikanovaním sa nevzťahuje výlučne na deti z neúplných rodín, ale vo významnej miere sa týka aj žiakov vyrastajúcich v úplných rodinách.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa rodinnej štruktúry bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 6,320$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,042$ ). Priemerné poradie bolo najvyššie u žiakov žijúcich iba s matkou ( $MR = 228,12$ ), zatiaľ čo nižšie hodnoty dosiahli žiaci žijúci s obidvoma rodičmi ( $MR = 191,56$ ) a najnižšie žiaci žijúci iba s otcom ( $MR = 174,95$ ). Výsledky poukazujú na to, že žiaci vyrastajúci v rôznych rodinných usporiadaniach môžu v odlišnej miere uvádzať skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného, pričom vyššie hodnoty sa v tomto súbore objavili u žiakov žijúcich výlučne s matkou. Rodinná štruktúra tak môže predstavovať jeden z kontextových faktorov, ktorý súvisí s mierou sociálnej podpory a so stabilitou rodinného prostredia, čo môže nepriamo ovplyvňovať skúsenosti žiakov v školskom prostredí.

Zároveň je potrebné interpretovať tieto výsledky s určitou opatnosťou, keďže skupina žiakov žijúcich iba s otcom je v skúmanom súbore zastúpená veľmi nízkym počtom respondentov ( $n = 11$ ), čo môže ovplyvniť stabilitu porovnania medzi jednotlivými skupinami.

**Graf 3 Počet súrodencov – šikanovaní žiaci**



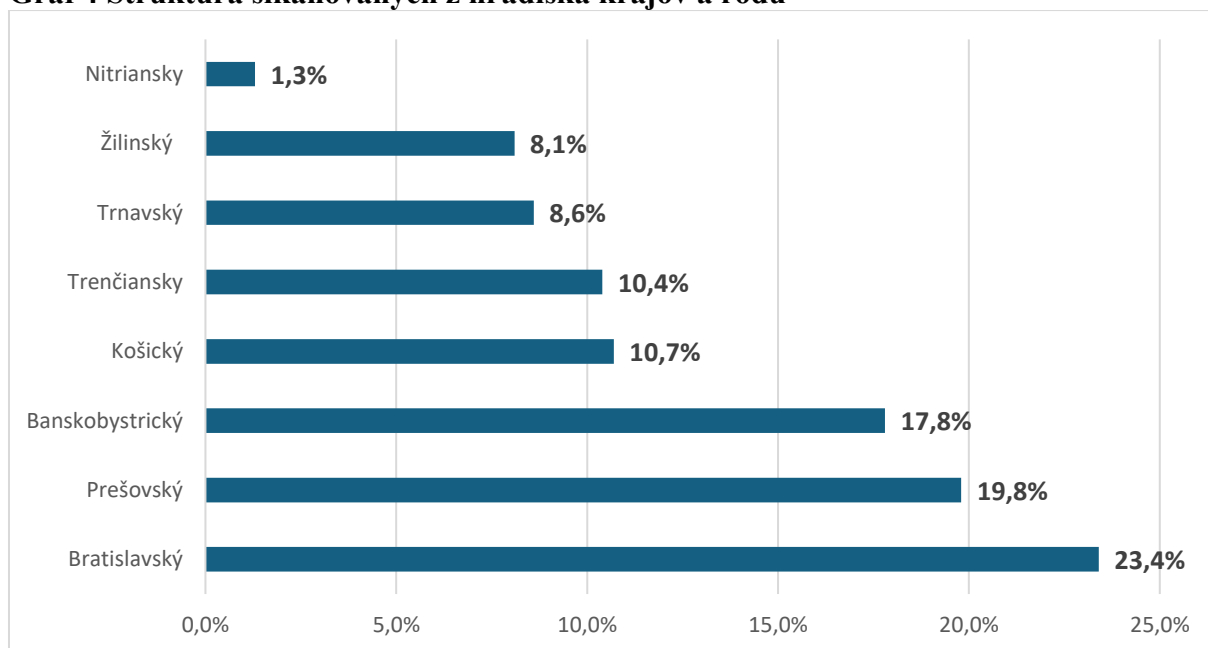
Z hľadiska počtu súrodencov tvoria najpočetnejšiu skupinu šikanovaných žiakov respondenti s jedným súrodencom (44,7 %,  $n = 176$ ). Tento trend je pomerne vyrovnaný z hľadiska rodu, s miernou prevahou u dievčat (46,5 %) oproti chlapcom (43,0 %). Nasledujú žiaci s dvoma súrodencami (23,9 %,  $n = 94$ ) a žiaci s tromi a viacerými súrodencami (19,3 %,  $n = 76$ ). Najnižší podiel medzi šikanovanými tvoria jedináčikovia, ktorí predstavujú 12,2 % ( $n = 48$ ).

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa počtu súrodencov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 0,376$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,945$ ). Výsledky preto naznačujú, že skúsenosť so šikanovaním z aspektu šikanovaného sa medzi žiakmi s rôznym počtom súrodencov v skúmanom súbore významne nelíši.

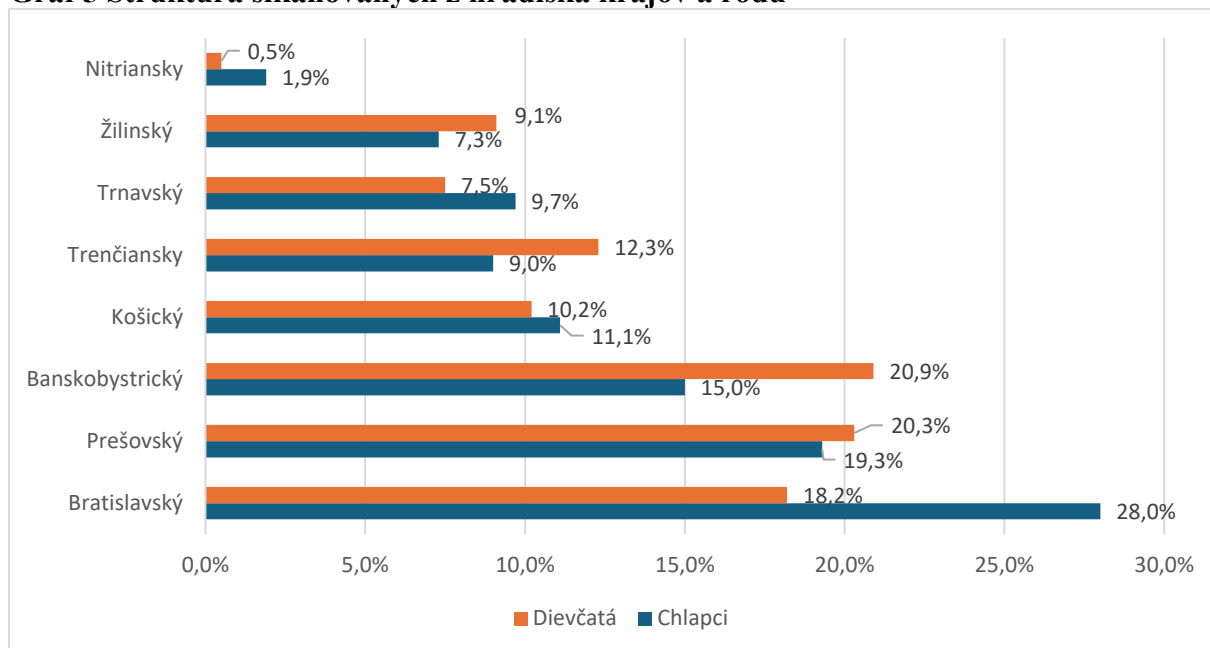
**Tabuľka 3 Štruktúra šikanovaných žiakov podľa krajov a rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Bratislavský	58	28,0	34	18,2	92	23,4
Prešovský	40	19,3	38	20,3	78	19,8
Banskobystrický	31	15,0	39	20,9	70	17,8
Košický	23	11,1	19	10,2	42	10,7
Trenčiansky	18	9,0	23	12,3	41	10,4
Trnavský	20	9,7	14	7,5	34	8,6
Žilinský	15	7,3	17	9,1	32	8,1
Nitriansky	4	1,9	1	0,5	5	1,3

**Graf 4 Štruktúra šikanovaných z hľadiska krajov a rodu**



**Graf 5 Štruktúra šikanovaných z hľadiska krajov a rodu**



Analýza regionálneho rozloženia respondentov poukazuje na nerovnomerné zastúpenie šikanovaných žiakov v jednotlivých krajoch Slovenskej republiky. Najvyšší podiel šikanovaných bol zaznamenaný v Bratislavskom kraji, kde sa nachádza 23,4 % ( $n = 92$ ) šikanovaných žiakov. V tomto regióne je zároveň výrazný rodový rozdiel, keď chlapci tvoria vyšší podiel (28 %,  $n = 58$ ) než dievčatá (18,2 %,  $n = 34$ ).

Druhým najviac zastúpeným regiónom je Prešovský kraj, ktorý sa podieľa na celkovom počte šikanovaných 19,8 % ( $n = 78$ ), pričom zastúpenie chlapcov a dievčat bolo v tomto kraji relatívne vyrovnané. Nasleduje Banskobystrický kraj s podielom 17,8 % ( $n = 70$ ), kde je vyššie zastúpenie dievčat (20,9 %) v porovnaní s chlapcami (15 %).

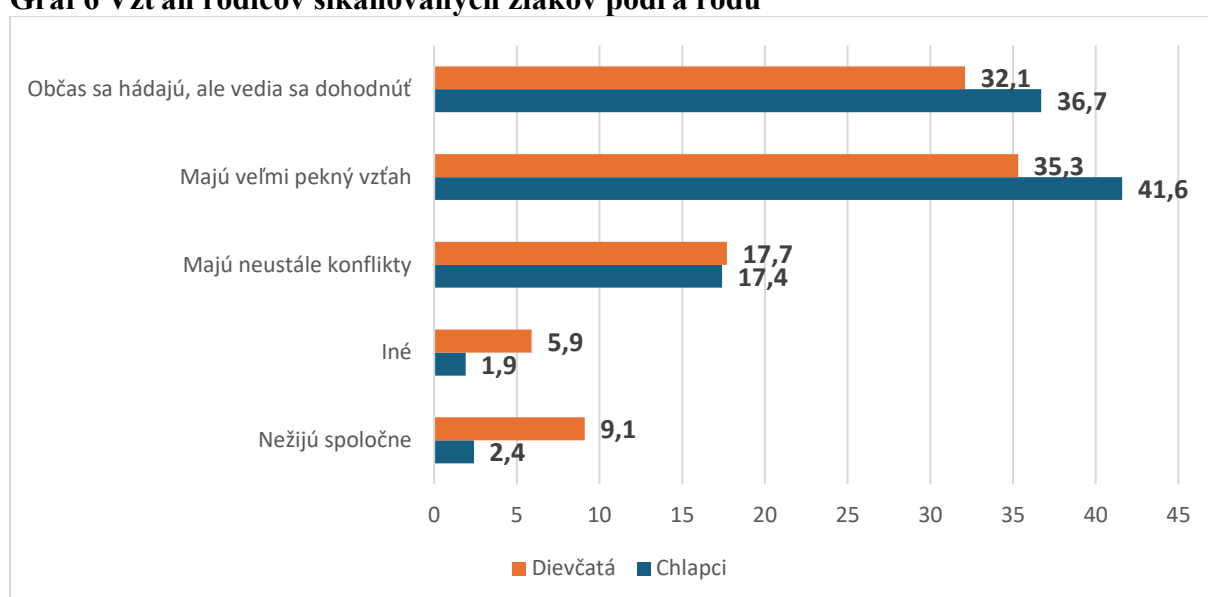
Najnižší výskyt šikanovaných žiakov bol zaznamenaný v Nitrianskom kraji, ktorý predstavuje iba 1,3 % ( $n = 5$ ) z celkového výskumného súboru.

Na overenie rozdielov medzi jednotlivými regiónmi bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 13,237$ ;  $df = 7$ ;  $p = 0,067$ ). Výsledky preto naznačujú, že výskyt skúsenosti so šikanovaním v pozícii šikanovaného sa medzi jednotlivými regiónmi v skúmanom súbore významne nelíši.

**Tabuľka 4 Vzťah rodičov šikanovaných žiakov podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Majú veľmi pekný vzťah	86	41,6	66	35,3	152	38,6
Občas sa hádajú, ale vedia sa dohodnúť	76	36,7	60	32,1	136	34,5
Nežijú spoločne	36	17,4	33	17,7	69	17,5
Iné	5	2,4	17	9,1	22	5,6
Majú neustále konflikty	4	1,9	11	5,9	15	3,8

**Graf 6 Vzťah rodičov šikanovaných žiakov podľa rodu**



Pri hodnotení kvality partnerského vzťahu rodičov uviedlo 38,6 % (n = 152) šikanovaných žiakov, že vzťah ich rodičov považujú za veľmi dobrý. Ďalších 34,5 % (n = 136) respondentov ho označilo ako uspokojivý, s občasnými konfliktmi, ktoré sú však riešené dohodou. Skutočnosť, že rodičia nežijú v spoločnej domácnosti, uviedlo 17,5 % (n = 69) žiakov. Najmenšia skupina respondentov (3,8 %, n = 15) charakterizovala vzťah rodičov ako dlhodobu konfliktný, pričom tento typ rodinného prostredia uvádzali častejšie dievčatá (5,9 %) než chlapci (1,9 %). Možno konštatovať, že hoci väčšina šikanovaných žiakov pochádza z rodín s deklarovanými funkčnými vzťahmi, u dievčat sa početnejšie objavuje skúsenosťou so šikanovaním a s konfliktným rodinným prostredím.

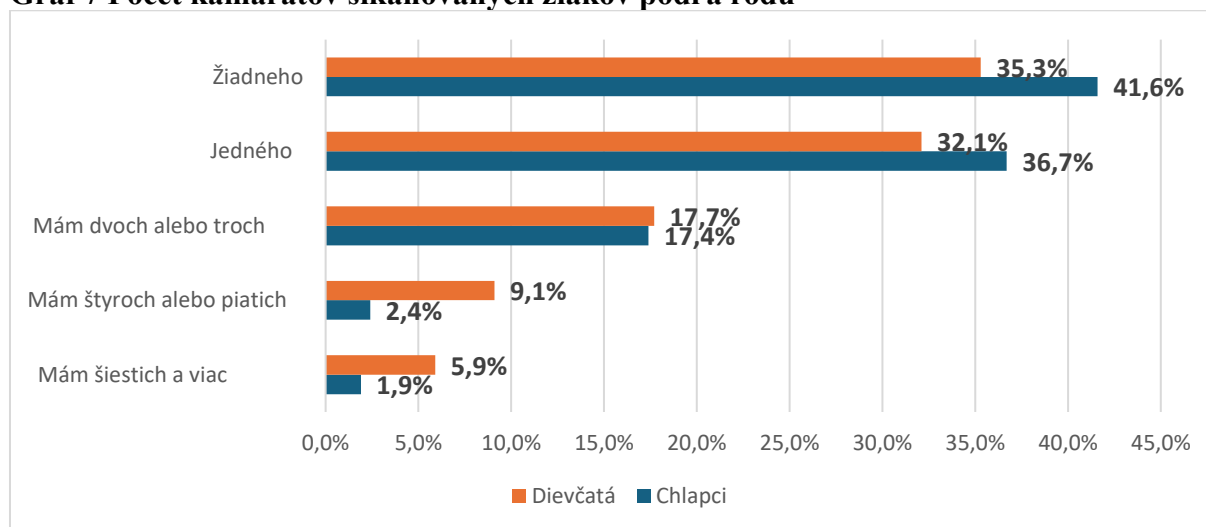
Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa kvality vzťahu rodičov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami (H = 5,071; df = 4; p = 0,280). Výsledky preto naznačujú,

že skúsenosť so šikanovaním z pozície šikanovaného sa medzi žiakmi z rodín s rôzne hodnoteným partnerským vzťahom rodičov v skúmanom súbore významne nelíši.

**Tabuľka 5 Počet kamarátov šikanovaných žiakov podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Žiadneho	86	41,6	66	35,3	152	38,6
Jedného	76	36,7	60	32,1	136	34,5
Mám dvoch alebo troch	36	17,4	33	17,7	69	17,5
Mám štyroch alebo piatich	5	2,4	17	9,1	22	5,6
Mám šiestich a viacerých	4	1,9	11	5,9	15	3,8

**Graf 7 Počet kamarátov šikanovaných žiakov podľa rodu**



Odpovede šikanovaných žiakov poskytujú dôležitý pohľad na ich sociálne väzby a mieru osamelosti v kolektíve. Z celkového počtu 394 šikanovaných možno identifikovať nasledujúce rozdelenie:

- **Vysoká miera sociálnych kontaktov:** Najväčšia skupina šikanovaných uviedla, že má šiestich a viacerých blízkych kamarátov (30,7 %, n = 121). Tento podiel je vyšší u chlapcov (33,8 %, n = 70) než u dievčat (27,3 %, n = 51).
- **Stredná miera sociálnych kontaktov:** Druhú najväčšiu skupinu tvoria žiaci s dvoma až tromi kamarátmi, predstavujúci 28,4 % (n = 112) obetí, s vyrovnaným zastúpením chlapcov (n = 59) a dievčat (n = 53).
- **Nižšia miera sociálnych kontaktov:** Žiakov so štyrmi až s piatimi kamarátmi je 24,9 % (n = 98).

- **Rizikové skupiny z hľadiska izolácie:** Jedného blízkeho kamaráta uvádza 10,9 % šikanovaných (n = 43), pričom v tejto kategórii prevládajú dievčatá (n = 25) nad chlapcami (n = 18). Najkritickejšiu skupinu tvoria žiaci bez akéhokoľvek kamaráta (5,1 %, n = 20), pričom v úplnej sociálnej izolácii je zastúpenie z hľadiska rodu rovnaké (n = 10).

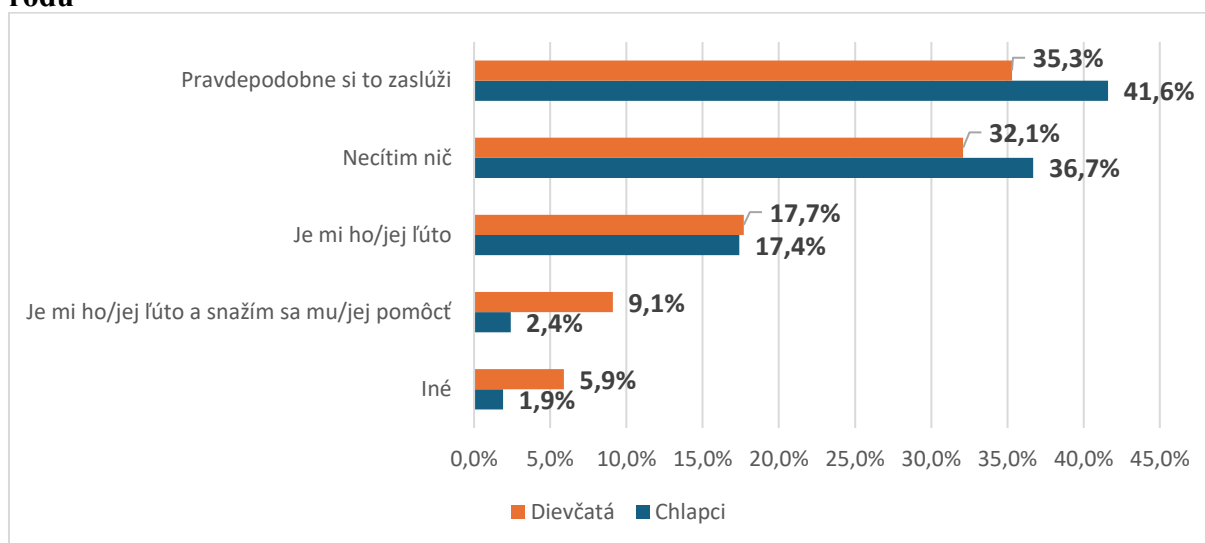
Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa počtu kamarátov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 11,353$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,023$ ). Najvyššie priemerné poradie bolo zaznamenané u žiakov bez kamarátov ( $MR = 268,88$ ), zatiaľ čo nižšie hodnoty dosiahli žiaci s vyšším počtom kamarátov. Vyššie priemerné poradie naznačuje častejšie uvádzanie skúsenosti so šikanovaním z aspektu šikanovaného. Výsledky tak poukazujú na to, že žiaci s menším počtom kamarátov, najmä tí bez blízkych sociálnych väzieb v triede, častejšie uvádzajú skúsenosť so šikanovaním než žiaci, ktorí deklarujú širšiu sieť kamarátov. Tieto zistenia naznačujú možnú súvislosť medzi mierou sociálnej integrácie žiakov v triednom kolektíve a ich zraniteľnosťou voči šikanovaniu.

Tieto zistenia poukazujú na to, že hoci väčšina šikanovaných uvádza existenciu určitej siete kamarátov, časť žiakov čelí výraznému riziku sociálnej izolácie, ktoré môže predstavovať významný faktor súvisiaci so skúsenosťou šikanovania v školskom prostredí.

**Tabuľka 6 Emocné prežívanie šikanovaných pri pozorovaní ubližovania rovesníkovi podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Pravdepodobne si to zaslúži	86	41,6	66	35,3	152	38,6
Necítim nič	76	36,7	60	32,1	136	34,5
Je mi ho/jej ľúto	36	17,4	33	17,7	69	17,5
Je mi ho/jej ľúto a snažím sa mu/jej pomôcť	5	2,4	17	9,1	22	5,6
Iné	4	1,9	11	5,9	15	3,8

**Graf 8 Emočné prežívanie šikanovaných pri pozorovaní ubližovania rovesníkovi podľa rodu**



Pri vystavení situácii, v ktorej dochádza k ubližovaniu inému žiakovi, vykazuje väčšina šikanovaných respondentov výraznú mieru empatického prežívania. Najväčšia časť žiakov (38,6 %, n = 152) uviedla, že pociťuje ľútosť voči šikanovanému a deklaruje ochotu poskytnúť mu pomoc, pričom tento postoj je výraznejší u dievčat (41,6 %) v porovnaní s chlapcami (35,3 %). Ďalších 34,5 % (n = 136) respondentov uvádza pocit ľúlosti, avšak bez explicitného zámeru aktívne zasiahnuť.

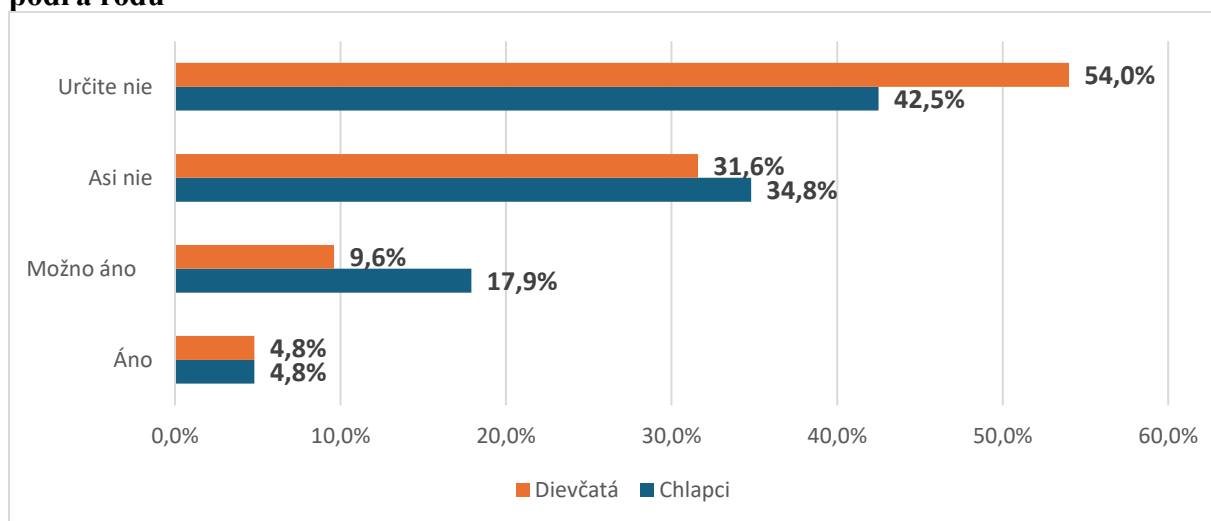
Na druhej strane, 17,5 % (n = 69) žiakov deklaruje absenciu emocionálnej reakcie pri pozorovaní ubližovania inému, čo možno interpretovať ako prejav emočného dištancovania. Marginálna časť respondentov (3,8 %, n = 15) vyjadrila presvedčenie, že šikanovaný si dané správanie pravdepodobne zaslúži. Zistenia naznačujú, že napriek pretrvávajúcej empatii v značnej časti šikanovaných žiakov sa u niektorých jedincov môže v dôsledku opakovanej negatívnej skúsenosti objavovať emocionálne otupenie alebo znížená citlivosť voči utrpeniu iných.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa spôsobu emocionálnej reakcie pri pozorovaní šikanovania bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 6,411$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,170$ ). Výsledky preto naznačujú, že emocionálne reakcie šikanovaných žiakov pri pozorovaní šikanovania sa v skúmanom súbore významne nelíšia.

**Tabuľka 7 Ochota pripojiť sa k ubližovaniu žiaka/žiačky, ktorého/ktorú nemám rád/rada podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Určite nie	88	42,5	101	54,0	189	48,0
Asi nie	72	34,8	59	31,6	131	33,3
Možno áno	37	17,9	18	9,6	55	14,0
Áno	10	4,8	9	4,8	19	4,8

**Graf 9 Ochota pripojiť sa k ubližovaniu žiaka/žiačky, ktorého/ktorú nemám rád/rada podľa rodu**



Táto otázka skúmala mieru integrity šikanovaných žiakov a riziko tzv. „agresívnej obeť“ – situácie, keď dieťa, ktoré samo zažíva ubližovanie, môže reagovať útočne voči iným. Z celkového počtu 394 respondentov väčšina preukázala vysokú mieru empatie a odmietavý postoj k agresívnemu správaniu:

- **Jednoznačné odmietnutie:** 48 % respondentov (n = 189) uviedlo odpoveď „určite nie“. V tejto kategórii výrazne dominujú dievčatá (54 %, n = 101) oproti chlapcom (42,5 %, n = 88).
- **Pravdepodobné odmietnutie:** Odpoveď „asi nie“ zvolilo 33,3 % žiakov (n = 131), s pomerne vyrovnaným zastúpením chlapcov (34,8 %, n = 72) a dievčat (31,6 %, n = 59).
- **Potenciálna ochota k agresii („možno áno“):** 14 % obetí (n = 55) pripúšťa, že by sa mohli k ubližovaniu pripojiť. Tento podiel je vyšší u chlapcov (17,9 %, n = 37) než u dievčat (9,6 %, n = 18).
- **Priame priznanie ochoty:** Malá skupina respondentov (4,8 %, n = 19) otvorene uviedla odpoveď „áno“, pričom podiel je podobný u chlapcov aj dievčat (4,8 %).

Celkovo 81,3 % šikanovaných odmieta zrkadliť agresívne správanie voči iným, zatiaľ čo približne pätina (18,8 %) vykazuje určitú zraniteľnosť, ktorá by mohla viesť k participácii na ubližovaní. Tento jav je výraznejší u chlapcov, čo môže súvisieť s mechanizmom kompenzácie straty moci alebo uznania v kolektíve po vlastných negatívnych skúsenostiach so šikanovaním.

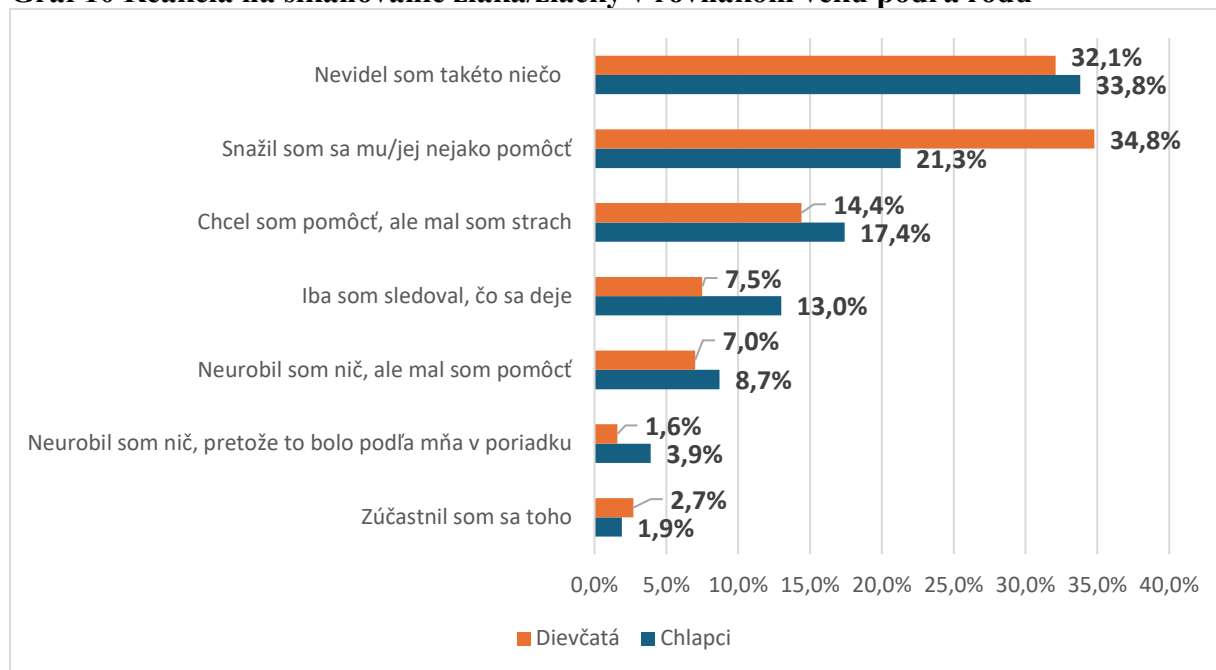
Tieto výsledky poukazujú na komplexný charakter šikanovania: šikanovaní väčšinou zachovávajú morálnu integritu, no časť z nich je vplyvom traumatických skúseností vystavená riziku reprodukcie agresívneho správania voči iným.

Na overenie vzťahu medzi skúsenosťou so šikanovaním z pozície šikanovaného a ochotou pripojiť sa k ubližovaniu bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak slabý negatívny vzťah medzi premennými ( $\rho = -0,129$ ;  $p = 0,011$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti, ktorí častejšie uvádzali skúsenosť so šikanovaním z pozície šikanovaného, mali tendenciu menej deklarovať ochotu pripojiť sa k ubližovaniu inému žiakovi.

**Tabuľka 8 Reakcia na šikanovanie žiaka/žiačky v rovnakom veku podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Nevidel som takéto nič	70	33,8	60	32,1	130	33,0
Snažil som sa mu/jej nejako pomôcť	44	21,3	65	34,8	109	27,7
Chcel som pomôcť, ale mal som strach	36	17,4	27	14,4	63	16,0
Iba som sledoval, čo sa deje	27	13,0	14	7,5	41	10,4
Neurobil som nič, ale mal som pomôcť	18	8,7	13	7,0	31	7,9
Neurobil som nič, pretože to bolo podľa mňa v poriadku	8	3,9	3	1,6	11	2,8
Zúčastnil som sa na tom	4	1,9	5	2,7	9	2,3
Spolu	207		187		394	

**Graf 10 Reakcia na šikanovanie žiaka/žiačky v rovnakom veku podľa rodu**



V situáciách, keď boli respondenti svedkami ubližovania spolužiakovi, najväčšia časť žiakov (33 %, n = 130) uviedla, že sa s takouto situáciou nestretla. Spomedzi tých, ktorí boli svedkami šikanovania, najviac respondentov deklarovalo snahu aktívne pomôcť obeti (27,7 %, n = 109), pričom výrazne vyššiu mieru prosociálneho správania vykazovali dievčatá (34,8 %) v porovnaní s chlapcami (21,3 %). Významná časť žiakov (16 %, n = 63) uviedla, že pomoc poskytnúť chcela, avšak bránil im v tom strach, čo sa častejšie vyskytovalo u chlapcov (17,4 %). Pasívne sledovanie situácie priznalo 10,4 % (n = 41) respondentov.

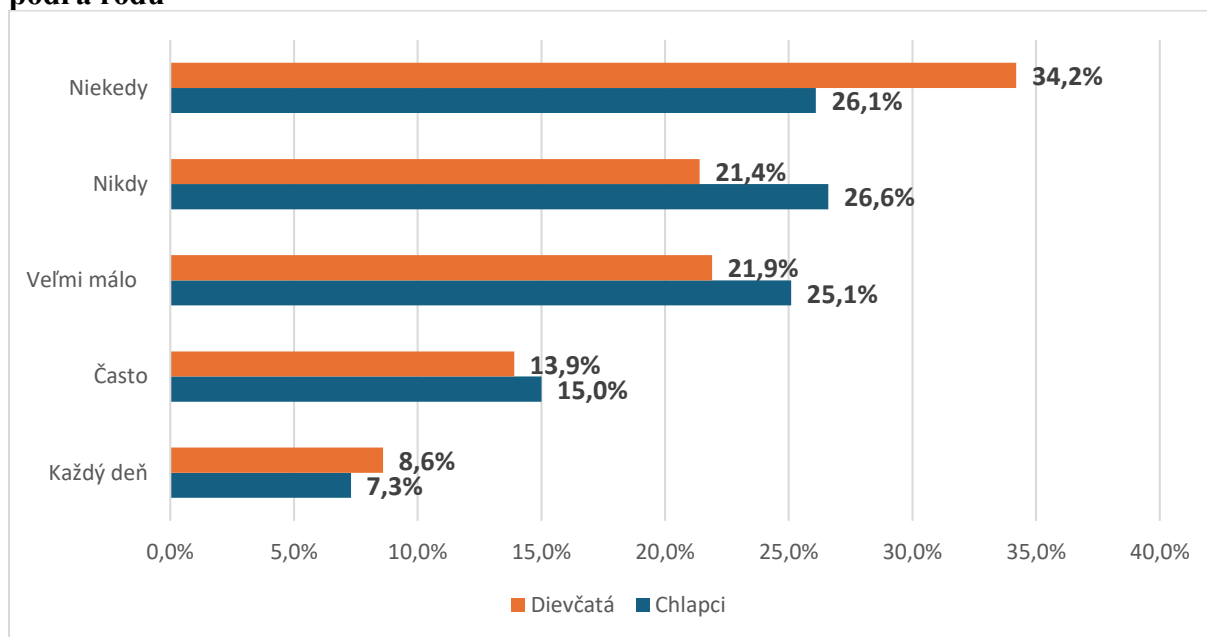
Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa spôsobu reakcie na šikanovanie bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 18,011$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,006$ ). Najvyššie priemerné poradie bolo zaznamenané u respondentov, ktorí uviedli, že sa priamo zúčastnili na ubližovaní ( $MR = 274,78$ ), a u tých, ktorí situáciu iba sledovali ( $MR = 234,11$ ). Naopak, nižšie hodnoty dosiahli respondenti, ktorí uviedli snahu pomôcť šikanovanému alebo reagovali empaticky. Výsledky tak naznačujú, že spôsob reakcie žiakov na šikanovanie sa môže líšiť v závislosti od ich vlastnej skúsenosti so šikanovaním.

Zistenia zároveň poukazujú na prítomnosť empatie medzi značnou časťou šikanovaných žiakov, avšak zároveň naznačujú, že strach alebo sociálny tlak môžu predstavovať významnú bariéru aktívneho zasahovania v prospech šikanovaných.

**Tabuľka 9 Frekvencia obáv šikanovaných z možného ubližovania v triede alebo v škole podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Niekedy	54	26,1	64	34,2	118	30,0
Nikdy	55	26,6	40	21,4	95	24,1
Veľmi málo	52	25,1	41	21,9	93	23,6
Často	31	15,0	26	13,9	57	14,5
Každý deň	15	7,3	16	8,6	31	7,9

**Graf 11 Frekvencia obáv šikanovaných z možného ubližovania v triede alebo v škole podľa rodu**



Analýza zistení ukazuje, že väčšina šikanovaných žiakov prežíva obavy o svoju bezpečnosť v škole v rôznej intenzite. Najpočetnejšia skupina respondentov (30 %, n = 118) uviedla, že tieto obavy pociťuje „niekedy“.

Pri pohľade na pohlavie a frekvenciu odpovedí sa prejavujú tieto trendy:

- **neustály strach:** 7,9 % obetí (n = 31) priznalo každodenný strach z ubližovania, s mierne vyšším podielom dievčat (8,6 %) oproti chlapcom (7,3 %),
- **časté obavy:** 14,5 % respondentov (n = 57) uviedlo, že sa obávajú „často“, pričom mierne prevládajú chlapci (15 %) nad dievčatami (13,9 %),
- **príležitostný strach:** odpoveď „niekedy“ je častejšia najmä u dievčat (34,2 %) oproti chlapcom (26,1 %),
- **absencia obáv:** „nikdy“ uviedlo 24,1 % šikanovaných (n = 95), s častejším výskytom u chlapcov (26,6 %) než u dievčat (21,4 %).

Tieto výsledky naznačujú, že šikanovanie výrazne ovplyvňuje subjektívny pocit bezpečia u žiakov. Viac ako 75 % šikanovaných prežíva obavy z opätovného napadnutia alebo ubližovania v určitej miere, čo môže viesť k chronickému stresu a negatívne ovplyvniť ich psychickú pohodu a školskú motiváciu. Výraznejšie prežívanie strachu u dievčat zároveň korešponduje s vyššou mierou sociálneho vylúčenia a citlivejším vnímaním ohrozenia vo vzťahu k rovesníkom, čo podporuje potrebu cielenej podpory a intervencie zo strany pedagógov.

Na overenie vzťahu medzi skúsenosťou so šikanovaním z pozície šikanovaného a mierou prežívania obáv z možného ubližovania bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak slabý pozitívny vzťah medzi premennými ( $\rho = 0,283$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti, ktorí častejšie uvádzali skúsenosť so šikanovaním z pozície šikanovaného, zároveň častejšie deklarovali vyššiu mieru obáv z možného ubližovania v školskom prostredí.

V nadväznosti na výskumné zistenia môžeme konštatovať, že pocit ohrozenia je úzko spätý s prežívaným sociálnym vylúčením a obavami zo spoločenského odmietnutia. Žiaci, ktorí pociťujú nedostatok prijatia v triednom kolektíve, zároveň často uvádzajú zvýšený strach z ubližovania, čo poukazuje na synergický efekt medzi negatívnym sociálnym statusom a vnímaním bezpečia.

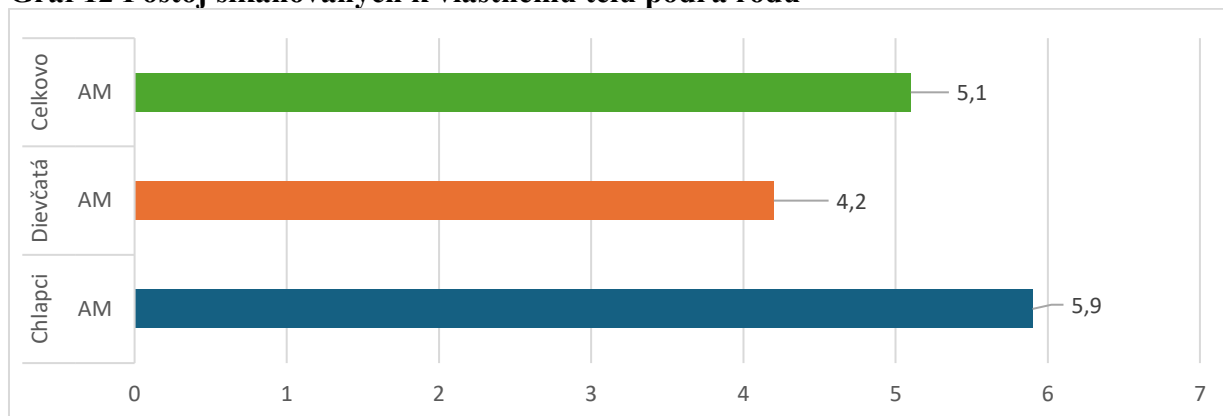
Okrem toho tieto pocity strachu sú často spojené s vnímanou neefektívnosťou intervencie pedagógov. Žiaci, ktorí už zažili neúspešné nahlásenie šikanovania, majú tendenciu prežívať vyššiu úzkosť o svoju bezpečnosť, čo podčiarkuje význam aktívnej podpory a jasne komunikovaných opatrení zo strany školy.

Celkovo tieto zistenia poukazujú na potrebu komplexného prístupu, ktorý zároveň zohľadňuje emocionálnu pohodu, pocit bezpečia a sociálne začlenenie obetí, pričom kľúčovú rolu zohráva včasná a účinná intervencia dospelých.

**Tabuľka 10 Postoj šikanovaných k vlastnému telu podľa rodu**

<b>Chlapci</b>	<b>Dievčatá</b>	<b>Spolu</b>
<b>AM</b>	<b>AM</b>	<b>AM</b>
5,9	4,2	5,1

**Graf 12 Postoj šikanovaných k vlastnému telu podľa rodu**



Položka zameraná na hodnotenie vzťahu k vlastnému telu poskytuje dôležitý vhľad do sebaobrazu šikanovaných žiakov. Priemerná hodnota spokojnosti s vlastným telom v rámci celého súboru obetí dosahuje úroveň AM = 5,1, čo poukazuje skôr na neutrálne až mierne ambivalentné telesné sebahodnotenie.

Detailnejšia analýza podľa rodu žiakov však odhaľuje výrazné rozdiely v spôsobe, akým respondenti vnímajú svoju telesnú identitu. Chlapci vykazujú vyššiu mieru spokojnosti, pričom ich priemerná hodnota dosahuje AM = 5,9. Najpočetnejšia skupina chlapcov ( $n = 51$ ) sa nachádza na stredovej hodnote škály (5), ktorá vyjadruje akceptáciu vlastného tela. Zároveň je pozoruhodné, že 33 chlapcov zvolilo maximálnu hodnotu 10 („mám rád svoje telo“), čo predstavuje približne trojnásobný počet v porovnaní s dievčatami.

Naopak, dievčatá hodnotia vzťah k vlastnému telu výrazne kritickejšie, s priemernou hodnotou AM = 4,2. Najväčšiu skupinu tvoria respondentky, ktoré zvolili najnižšiu hodnotu škály (1;  $n = 46$ ), čím deklarujú výraznú nespokojnosť so svojím telom a túžbu po jeho zmene. Maximálnu mieru spokojnosti (hodnota 10) uviedlo len 11 dievčat.

Celkové rozloženie odpovedí naznačuje, že kým chlapci inklinujú k telesnej akceptácii alebo vyššej miere spokojnosti (najmä hodnoty 5, 9 a 10), dievčatá sú výraznejšie koncentrované v negatívnej časti škály (hodnoty 1 až 4). Tieto zistenia poukazujú na skutočnosť, že u dievčat so skúsenosťou šikanovania je negatívny sebaobraz a nízka telesná sebaúcta výraznejším javom než u chlapcov. Nízke telesné sebahodnotenie môže predstavovať nielen dôsledok šikanovania (napr. opakované posmešky či znehodnocovanie vzhľadu), ale zároveň aj faktor zvyšujúci zraniteľnosť jedinca v sociálnych interakciách v triednom kolektíve.

V spojení s výsledkami otázok zameraných na sociálne vylúčenie a potrebu prijatia v kolektíve možno predpokladať obojsmerný vzťah medzi telesným sebahodnotením a sociálnym postavením v triede. Negatívny telesný sebaobraz môže zvyšovať zraniteľnosť

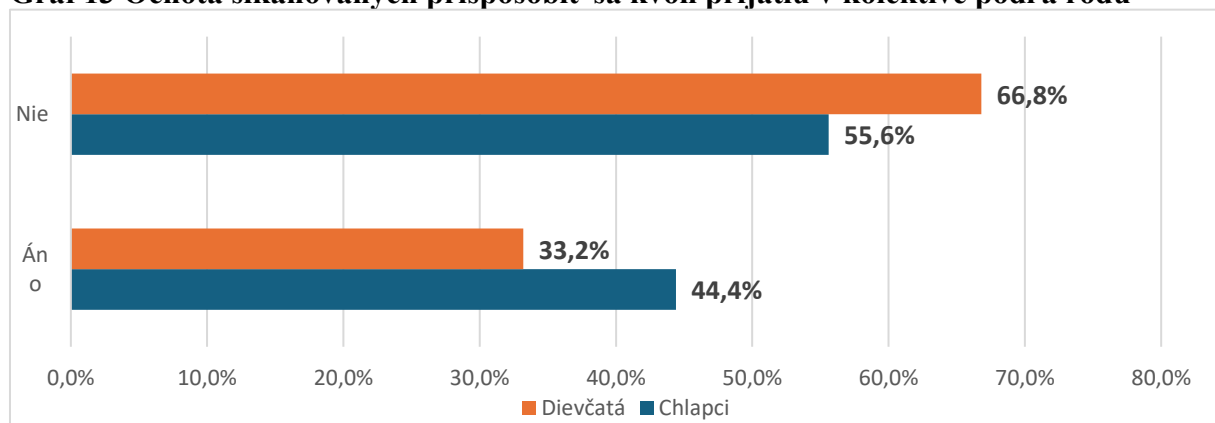
žiaka voči šikanovaniu a sociálnej izolácii, zároveň však opakované skúsenosti s odmietaním, posmechom či devalváciou vzhľadu môžu spätne prispievať k znižovaniu sebaúcty. Telesný obraz sa tak javí ako významný faktor v dynamike šikanovania, najmä u dievčat, u ktorých sa spája s intenzívnejším prežívaním sociálneho vylúčenia.

Na overenie vzťahu medzi skúsenosťou so šikanovaním v pozícii šikanovaného a postojom k vlastnému telu bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak slabý negatívny vzťah medzi premennými ( $\rho = -0,200$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti, ktorí častejšie uvádzali skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného, mali tendenciu hodnotiť svoj vzťah k vlastnému telu menej pozitívne. Tieto zistenia naznačujú, že telesné sebahodnotenie môže súvisieť so skúsenosťou šikanovania v školskom prostredí, pričom žiaci s negatívnejším postojom k vlastnému telu môžu zároveň častejšie uvádzať skúsenosť so šikanovaním.

**Tabuľka 11 Ochota šikanovaných prispôbiť sa kvôli prijatiu v kolektíve podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	92	44,4	62	33,2
Nie	115	55,6	125	66,8

**Graf 13 Ochota šikanovaných prispôbiť sa kvôli prijatiu v kolektíve podľa rodu**



Táto položka bola zameraná na mapovanie miery konformity a pripravenosti šikanovaných prispôbiť svoje správanie s cieľom dosiahnuť prijatie v triednom kolektíve. Celkovo 39 % šikanovaných ( $n = 154$ ) uviedlo, že by boli ochotní urobiť čokoľvek pre to, aby boli prijatí spolužiakmi.

Pri porovnaní žiakov podľa rodu sa ukazuje výraznejšia tendencia k tomuto typu správania u chlapcov, keď až 44,4 % ( $n = 92$ ) s uvedeným tvrdením súhlasilo. Naopak, dievčatá

v tejto oblasti vykazujú vyššiu mieru osobnej integrity, keďže 66,8 % (n = 125) deklarovalo, že nie sú ochotné obetovať vlastné hranice s cieľom dosiahnutia sociálneho prijatia.

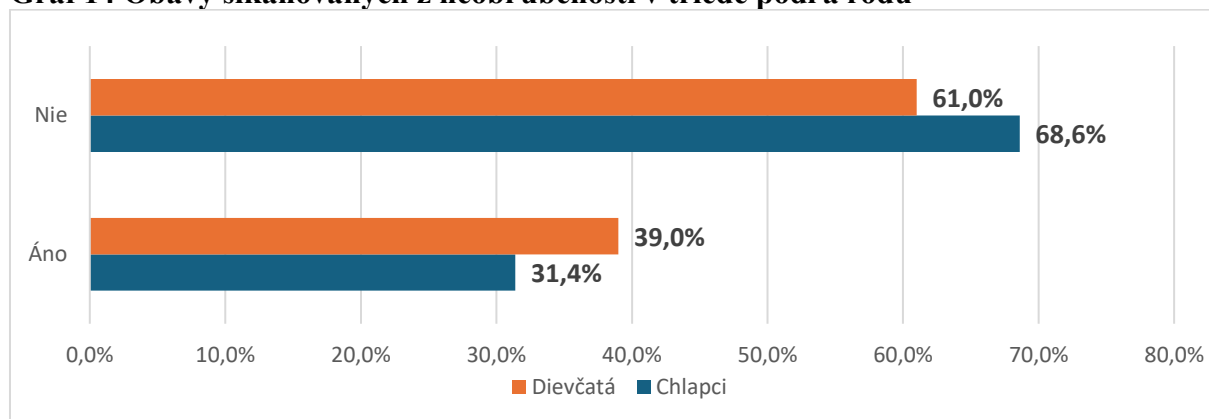
Zistené rozdiely naznačujú, že chlapci, ktorí sa stali šikanovanými, môžu pociťovať intenzívnejší sociálny tlak na začlenenie sa do skupiny, čo ich potenciálne vystavuje zvýšenému riziku manipulácie alebo sekundárnej viktimizácie zo strany šikanujúcich.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa ochoty urobiť čokoľvek pre prijatie v kolektíve bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami (U = 15480,000; Z = -2,730; p = 0,006). Výsledky poukazujú na to, že žiaci ochotní výraznejšie prispôbiť svoje správanie s cieľom dosiahnuť prijatie v kolektíve dosahujú mierne vyššie hodnoty v premennej skúsenosti so šikanovaním v pozícii šikanovaného (Mdn = 2,18) než žiaci, ktorí takúto ochotu neuviedli (Mdn = 2,09).

**Tabuľka 12 Obavy šikanovaných z neoblúbenosti v triede podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	65	31,4	73	39,0
Nie	142	68,6	114	61,0

**Graf 14 Obavy šikanovaných z neoblúbenosti v triede podľa rodu**



Obavy zo sociálneho postavenia v triednom kolektíve predstavujú významný aspekt prežívania šikanovaných a úzko súvisia s ich snahou o prijatie rovesníkmi. Výsledky ukazujú, že 35 % šikanovaných (n = 138) pociťuje strach z toho, že budú v triede neoblúbené.

Pri porovnaní podľa rodu žiakov sa tento strach častejšie objavuje u dievčat, kde ho uviedlo 39 % respondentiek (n = 73), zatiaľ čo u chlapcov ide o 31,4 % (n = 65). Väčšina šikanovaných žiakov (64,9 %) však deklaruje, že obavy zo sociálnej neoblúbenosti nepociťuje.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa prežívania obáv z neoblúbenosti bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy však nepreukázali

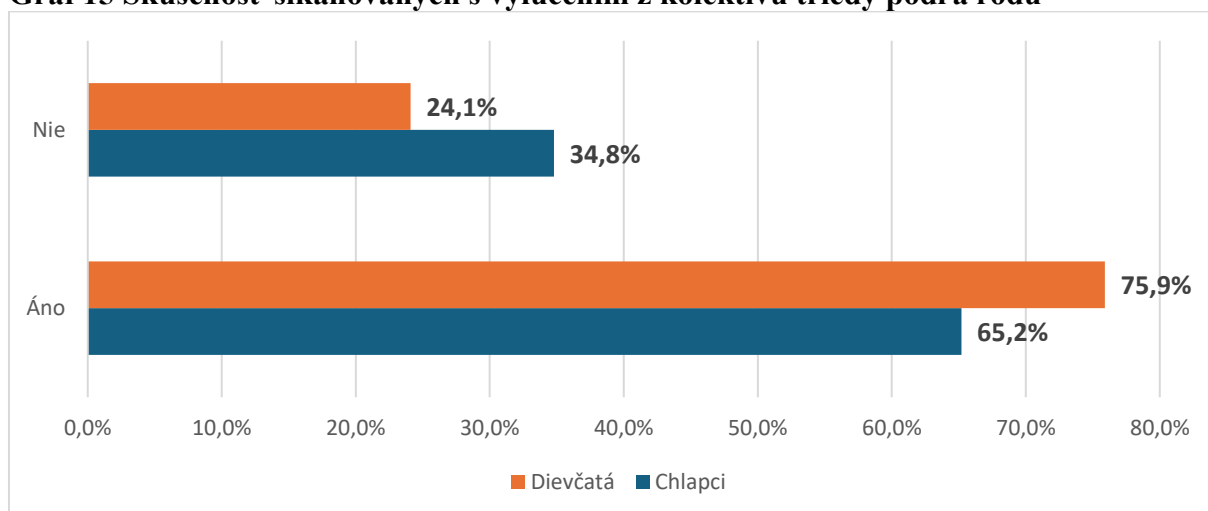
štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $U = 16006,500$ ;  $Z = -1,543$ ;  $p = 0,123$ ). Výsledky preto naznačujú, že prežívanie obáv zo sociálneho odmietnutia sa medzi jednotlivými skupinami šikanovaných žiakov v skúmanom súbore významne nelíši.

V širšom kontexte možno tieto zistenia interpretovať ako rôznorodé spôsoby prežívania sociálneho postavenia v triednom kolektíve. Kým časť obetí deklaruje obavy zo sociálneho odmietnutia, iní žiaci uvádzajú absenciu takýchto obáv, čo môže poukazovať na odlišné adaptačné stratégie pri zvládaní negatívnych skúseností v rovesníckom prostredí.

**Tabuľka 12 Skúsenosť šikanovaných s vylúčením z kolektívu triedy podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	135	65,2	142	75,9
Nie	72	34,8	45	24,1

**Graf 15 Skúsenosť šikanovaných s vylúčením z kolektívu triedy podľa rodu**



Pocit sociálneho vylúčenia v triednom kolektíve deklarovalo až 70,3 % šikanovaných žiakov ( $n = 277$ ), čo svedčí o vysokej miere sociálnej izolácie v tejto skupine. Pri porovnaní podľa rodu žiakov je táto skúsenosť výraznejšia u dievčat, z ktorých ju uviedlo 75,9 % ( $n = 142$ ), zatiaľ čo u chlapcov ide o 65,2 % ( $n = 135$ ). Vysoké zastúpenie pocitu vylúčenia potvrdzuje, že sociálna izolácia a ostrakizácia predstavujú významné a časté prejavy šikanovania, ktoré zasahujú aj dievčatá, aj chlapcov, avšak dievčatá ich subjektívne prežívajú intenzívnejšie.

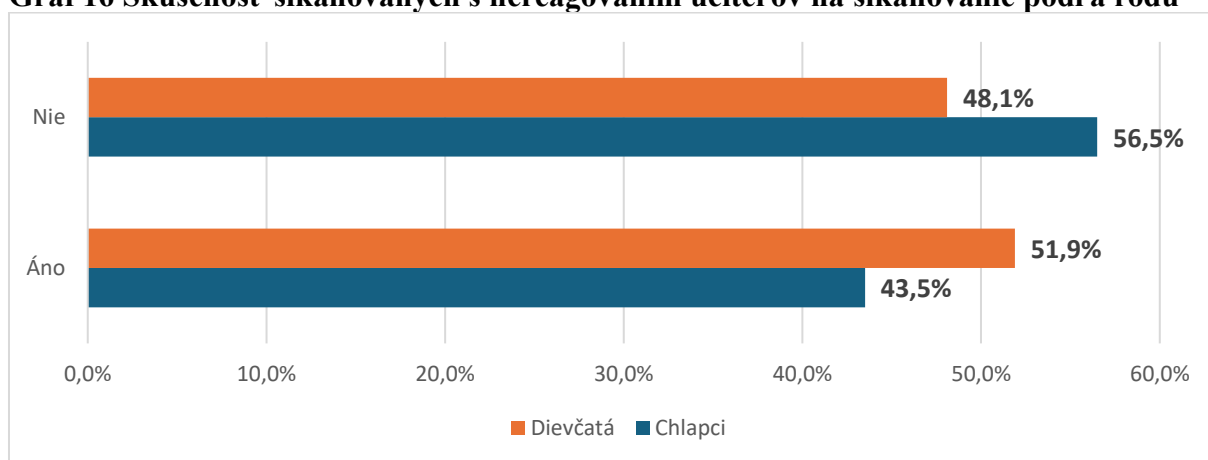
Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa skúsenosti so sociálnym vylúčením bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $U = 12642,500$ ;  $Z = -3,461$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky

poukazujú na to, že žiaci, ktorí uvádzajú skúsenosť so sociálnym vylúčením z triedneho kolektívu, častejšie deklarujú aj skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného (Mdn = 2,18) než žiaci, ktorí takúto skúsenosť neuviedli (Mdn = 2).

**Tabuľka 13 Skúsenosť šikanovaných s nereagovaním učiteľov na šikanovanie podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	90	43,5	97	51,9
Nie	117	56,5	90	48,1

**Graf 16 Skúsenosť šikanovaných s nereagovaním učiteľov na šikanovanie podľa rodu**



Výsledky poukazujú na vysoký podiel šikanovaných, ktorí majú skúsenosť s neúčinnou alebo absentujúcou reakciou zo strany pedagogických pracovníkov po nahlásení ubližovania. Takmer polovica respondentov, konkrétne 47,5 % šikanovaných (n = 187), uviedla, že o incidente informovala učiteľa alebo učiteľku, avšak situácia nebola následne riešená spôsobom, ktorý by viedol k jej zlepšeniu.

Z rodového hľadiska sa táto skúsenosť častejšie vyskytuje u dievčat, kde ju deklarovalo 51,9 % (n = 97), zatiaľ čo u chlapcov ide o 43,5 % prípadov (n = 90). Vnímaná neúčinnosť intervencie zo strany dospelých môže mať dopady na dôveru žiakov v pedagogické authority a v schopnosť školy zabezpečiť bezpečné a podporné prostredie.

Tieto zistenia sú v súlade s výsledkami ďalších položiek zameraných na vzťah žiakov k dospelým osobám v škole a ich ochotu vyhľadávať pomoc. Opakovaná skúsenosť s nereagovaním alebo nedostatočnou reakciou zo strany pedagógov môže viesť k znižovaniu ochoty šikanovaných opätovne nahlasovať šikanovanie, k prehlbovaniu pocitov bezmocnosti a k celkovému oslabeniu vnímania školy ako bezpečného priestoru. Zároveň môže nepriamo legitimizovať správanie šikanujúcich prostredníctvom absencie jasných hraníc a dôsledkov.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa reakcie učiteľa na nahlásené šikanovanie bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $U = 16296,500$ ;  $Z = -2,719$ ;  $p = 0,007$ ). Výsledky tak poukazujú na to, že žiaci, ktorí uvádzajú skúsenosť s nereagovaním učiteľa na šikanovanie, zároveň častejšie deklarujú skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného ( $Mdn = 2,18$ ) než žiaci, ktorí uviedli, že učiteľ na situáciu reagoval ( $Mdn = 2,09$ ).

### **Zhrnutie najzaujímavejších výsledkov šikanovaných**

Z analýzy 1 181 vyplnených dotazníkov bolo identifikovaných 394 žiakov, ktorí sa stali šikanovanými, čo predstavuje približne jednu tretinu respondentov. Z hľadiska rodu žiakov je výskyt relatívne vyrovnaný, s miernou prevahou chlapcov (52,5 %,  $n = 207$ ) nad dievčatami (47,5 %,  $n = 187$ ).

### **Rodinné zázemie a podpora**

- Väčšina šikanovaných (79,7 %,  $n = 314$ ) žije v úplnej rodine s obidvoma rodičmi. Druhým najpočetnejším modelom je domácnosť s matkou (17,5 %,  $n = 69$ ). Len 2,8 % žiakov žije výhradne s otcom.
- Väčšina šikanovaných žiakov má súrodencov, pričom najpočetnejšiu skupinu tvoria deti s jedným súrodencom (44,7 %,  $n = 176$ ). Podiel jedináčikov je najnižší (12,2 %,  $n = 48$ ).
- Väčšina šikanovaných uvádza, že vzťah ich rodičov je pozitívny alebo uspokojivý (73,1 %), pričom konfliktné rodinné prostredie je častejšie spojené s dievčatami (5,9 % uvádza neustály konflikt).

### **Sociálne väzby a kolektív**

- Pocit sociálneho vylúčenia je veľmi rozšírený: 70,3 % obetí ( $n = 277$ ) uvádza, že zažilo vylúčenie z kolektívu, pričom u dievčat je tento pocit intenzívnejší (75,9 %). Inferenčná analýza zároveň preukázala štatisticky významný rozdiel medzi žiakmi so skúsenosťou sociálneho vylúčenia a tými, ktorí ju neuviedli. Žiaci so skúsenosťou sociálneho vylúčenia častejšie deklarujú aj skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného.
- Počet kamarátov sa pohybuje rôzne: 30,7 % má šiestich a viacerých kamarátov, no až 16 % žiakov má 0 – 1 kamaráta, a je teda sociálne ohrozených. Rozdiel medzi skupinami podľa počtu kamarátov sa potvrdil aj štatisticky, pričom najvyššie hodnoty skúsenosti so šikanovaním boli zaznamenané u žiakov bez kamarátov. Vyšší počet kamarátov však nepredstavuje automatickú ochranu pred šikanovaním.

- Strach z neoblúbenosti v triede prežíva 35 % šikanovaných, s mierne vyšším podielom dievčat (39 %).

### **Reakcie na ubližovanie a empatia**

- Väčšina šikanovaných preukazuje empatiu voči trpiacim rovesníkom: 38,6 % by im chcelo pomôcť, ďalších 34,5 % pociťuje ľútosť bez priamej akcie. Napriek tomu 17,5 % žiakov necíti žiadnu reakciu.
- Väčšina odmieta pripojiť sa k ubližovaniu iných (81,3 %), no približne pätina respondentov vykazuje riziko „agresívnej obeť“, najmä chlapci (17,9 %), ktorí môžu snažiť získať moc alebo uznanie v kolektíve.

### **Bezpečnosť a strach zo šikanovania**

- Viac ako 75 % šikanovaných prežíva určitý stupeň strachu, že aj im môže niekto ublížiť. Neustály strach priznáva 7,9 % obetí, časté obavy 14,5 %, zatiaľ čo úplnú absenciu strachu uvádza 24,1 %.
- Korelačná analýza preukázala štatisticky významný pozitívny vzťah medzi skúsenosťou so šikanovaním a mierou prežívaných obáv. Tento výsledok poukazuje na súvislosť medzi skúsenosťou šikanovania a pocitom ohrozenia v školskom prostredí.
- Chronický stres negatívne ovplyvňuje psychickú pohodu žiakov a ich participáciu v školskom prostredí.

### **Sebahodnotenie a telesný obraz**

- Priemerná spokojnosť so svojím telom u šikanovaných dosahuje hodnotu 5,1. Chlapci hodnotia telo výrazne pozitívnejšie (AM = 5,9), zatiaľ čo dievčatá uvádzajú výrazne nižšie sebahodnotenie (AM = 4,2).
- U dievčat je častejší extrémny negatívny postoj k vlastnému telu, čo môže byť spojené s posmeškami alebo telesným ubližovaním a zároveň zvyšuje ich zraniteľnosť v kolektíve.
- Medzi skúsenosťou šikanovania v pozícii šikanovaného a postojom k vlastnému telu sa preukázal štatisticky významný, hoci slabý negatívny vzťah, čo naznačuje, že žiaci s negatívnejším telesným sebahodnotením častejšie uvádzajú skúsenosť so šikanovaním.

### **Ochota konformovať sa a sociálny tlak**

- 39 % šikanovaných je ochotných urobiť čokoľvek, aby boli prijatí do kolektívu, pričom túto tendenciu silnejšie vykazujú chlapci (44,4 %) než dievčatá (33,2 %). Inferenčná analýza zároveň preukázala štatisticky významný rozdiel medzi skupinami podľa ochoty prispôbiť sa kolektívu. Výsledky poukazujú na to, že žiaci, ktorí deklarujú

ochotu urobiť čokoľvek pre prijatie v kolektíve, častejšie uvádzajú skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného než žiaci, ktorí takúto ochotu neuviedli.

- Tento výsledok potvrdzuje, že sociálny tlak môže viesť k rizikovému správaniu a zhoršeniu psychickej pohody šikanovaných.

### **Intervencia dospelých a dôvera v školu**

- Až 47,5 % šikanovaných nahlásilo šikanovanie učiteľovi, no situácia sa neriešila, s vyšším podielom u dievčat (51,9 %) než u chlapcov (43,5 %). Štatistická analýza zároveň potvrdila významný rozdiel medzi žiakmi podľa skúsenosti s reakciou učiteľa na šikanovanie. Výsledky poukazujú na to, že žiaci, ktorí uviedli, že učiteľ na šikanovanie nereagoval alebo situáciu neriešil, častejšie deklarujú skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného než žiaci, ktorí uviedli, že učiteľ na situáciu reagoval.
- Nedostatočná intervencia posilňuje pocit bezmocnosti, chronického strachu a frustrácie, a môže nepriamo signalizovať šikanujúcim absenciu dôsledkov.

### **Kľúčové zistenia**

- Šikanovanie zasahuje žiakov z rôznych rodinných a sociálnych prostredí vrátane úplných rodín a žiakov s kamarátmi.
- Sociálne vylúčenie, nižšia telesná sebaúcta a zvýšený pocit ohrozenia sa v skupine šikanovaných vyskytujú častejšie a naznačujú súvislosť medzi sociálnym postavením žiaka a jeho skúsenosťou so šikanovaním.
- Väčšina šikanovaných zachováva morálnu integritu a empatiu, no časť (najmä chlapci) je zraniteľná a môže reagovať agresívne, ak sa snaží kompenzovať stratu kontroly alebo statusu v kolektíve.
- Výsledky zároveň poukazujú na význam úlohy dospelých v školskom prostredí, keďže skúsenosť s nedostatočnou alebo neúčinnou reakciou pedagógov môže súvisieť s prehĺbovaním pocitu bezmocnosti a ohrozenia u šikanovaných.

## 4 POTENCIÁLNE ŠIKANUJÚCI ŽIACI

Šikanujúci – agresori predstavujú centrálnu postavu v situáciách šikanovania a ich správanie je charakterizované úmyselným spôsobovaním ujmy alebo utrpenia iným osobám bez okamžitého ohrozenia zo strany obete (Menabo et al., 2024). Napriek tomu, že sú často vnímaní ako neoblíbení a agresívni, časť agresorov môže byť zároveň populárna a vnímaná ako sociálne silná, s vodcovskými schopnosťami a rôznymi výhodami, čo súvisí so sociálnou mocou v skupine (Vaillancourt et al., 2003). Rettew a Pawlowski (2022) rozlišujú medzi „alfa tyranmi“ a „delta tyranmi“ – alfa tyrani majú vysokú sociálnu moc a menšie množstvo patológií, zatiaľ čo delta tyrani vykazujú slabšie sociálne zručnosti a vyššiu pravdepodobnosť kognitívnych a behaviorálnych problémov.

Okrem hlavného agresora zohrávajú v situácii šikanovania úlohu aj podporovatelia agresora, asistenti a posilňovači. Podporovateľ agresora, označovaný aj ako prošikanujúci, aktívne podporuje šikanovateľa buď agresívnym správaním, alebo smiechom a posmeškom, ktoré agresora povzbudzujú (Menabo et al., 2024). Asistenti neiniciujú šikanovanie sami; pripoja sa k nemu až po tom, čo ho začne niekto iný (Salmivalli, 2010). Posilňovači sú prítomní rovnako ako ostatní okoloidúci, ale môžu prejavovať rôzne formy správania – od pasívneho svedectva, keď nereagujú ani nekonajú, až po aktívnu podporu agresora smiechom alebo povzbudzovaním jeho činnosti. Hlavný rozdiel medzi asistentom a posilňovačom spočíva v tom, že posilňovači sa k šikanovaniu aktívne nepripájajú (Monks a O'Toole, 2020).

Motivácia agresorov je komplexná a zahŕňa viacero faktorov. Podľa Gradinger, Strohmeier a Spiel (2009, 2012) kombinovaní šikanujúci (tradiční aj kybernetickí) vykazujú vysokú úroveň reaktívnej aj inštrumentálnej agresie, pričom kyberšikanujúci sú poháňaní mocou a radosťou, tradiční šikanujúci prevažne hnevom a kombinovaní šikanujúci kombináciou hnevu, moci, príslušnosti a zábavy. Roland a Idsoe (2001) zdôrazňujú, že agresori sledujú najmä dva ciele – moc a príslušnosť –, pričom násilie je často využívané ako prostriedok získania kontroly alebo upevnenia sociálnych vzťahov. Motivácia sa líši aj podľa veku – napríklad u ôsmakov je šikanovanie spojené predovšetkým s mocou a príslušnosťou, u piatakov sa objavuje kombinácia moci, príslušnosti a hnevu. Rozdiely podľa pohlavia naznačujú, že u dievčat dominuje motivácia súvisiaca s príslušnosťou, zatiaľ čo u chlapcov prevažuje motivácia zameraná na moc.

Fluck (2017) identifikoval sedem hlavných dôvodov šikanovania: moc, pomsta, sadizmus, ideológia, inštrumentálne ciele, tlak rovesníkov a nedostatok sebakontroly. Moc

a dominancia nad ostatnými, snaha o pomstu za vnímané krivdy či sadistické uspokojenie z utrpenia obetí sú u agresorov bežné motívy. Ideologická motivácia zahŕňa napríklad rasizmus, sexizmus či homofóbiu. Tlak rovesníkov a nedostatok sebakontroly predstavujú dodatočné faktory, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť agresívneho správania.

Vzťah medzi agresiou a empatiou je u agresorov výrazný. Šikanujúci vo všeobecnosti vykazujú nízku kognitívnu aj afektívnu empatiu, čo im umožňuje ubližovať bez pocitu viny alebo ľútosti, a prejavujú bezcitné a necitlivé črty (Zych, Ttofi a Farrington, 2017). Nedostatok empatie u agresorov je jedným z faktorov, ktoré udržiavajú opakované a závažné šikanovacie správanie.

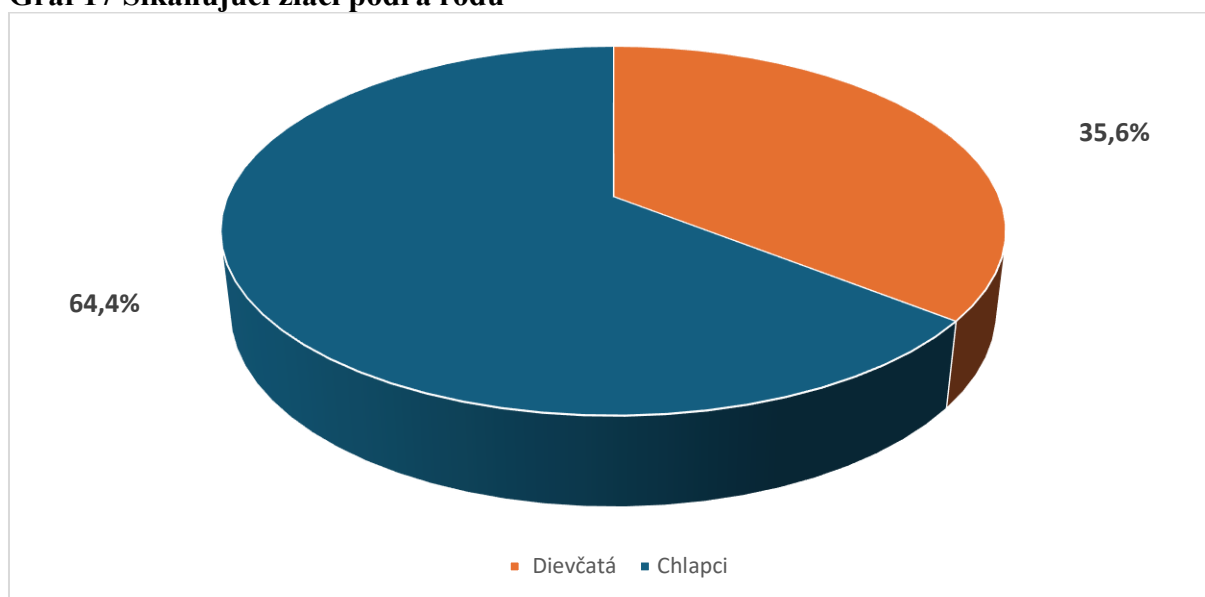
Agresori často pochádzajú z prostredia so zvýšeným rizikom vrátane rodín s konfliktmi, nedostatkom výchovného dohľadu, nepriaznivým vzťahom k škole a negatívnym vplyvom rovesníkov (Cook et al., 2010). Typický agresor zápasí s riešením konfliktov, čelí akademickým ťažkostiam a vyказuje negatívne postoje voči iným. Úroveň nepriateľstva agresora ďalej zvyšuje emocionálnu ujmu obeť a je významným faktorom v dynamike šikanovania (Carrera-Fernández et al., 2018).

Pochopenie motivácií, osobnostných črt, sociálnej moci a rolí podporovateľov agresora je nevyhnutné pre vývoj účinných preventívnych a intervenčných stratégií, ktoré sa zameriavajú nielen na potlačenie agresívneho správania, ale aj na podporu sociálnej zodpovednosti, empatie a prosociálneho správania u detí a adolescentov.

V kontexte tohto výskumu sú šikanujúci chápaní ako významný prvok sociálnej dynamiky triedneho kolektívu, nie ako izolovaní pôvodcovia šikanovania. Výsledky sú preto interpretované predovšetkým z hľadiska vekových a rodových charakteristík agresívneho správania a jeho rozšírenia v skúmanej populácii. Pozornosť sa sústreďuje na to, do akej miery zistené vzorce výskytu agresie odrážajú prítomnosť rizikových a ochranných mechanizmov v triedach, ktoré môžu šikanovanie podporovať alebo, naopak, oslabovať prostredníctvom rovesníckych vzťahov, sociálnej podpory a skupinových noriem.

## Základná charakteristika súboru šikanujúcich žiakov

Graf 17 Šikanujúci žiaci podľa rodu



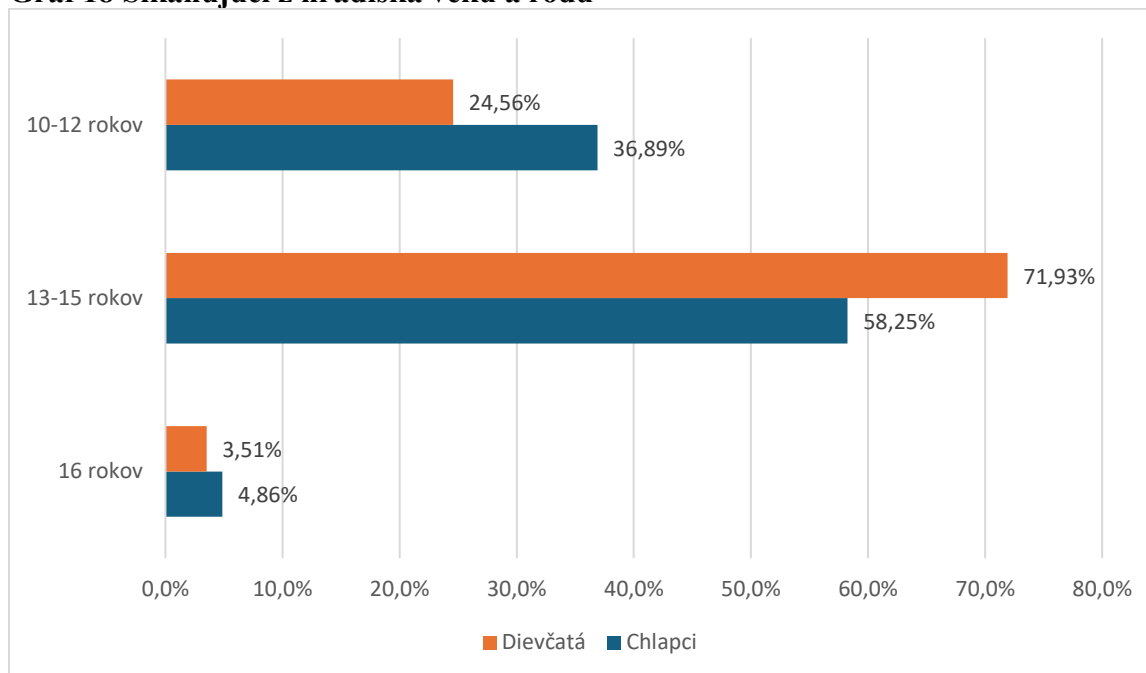
V skúmanom súbore bolo identifikovaných 160 šikanujúcich žiakov. Z hľadiska rodu žiakov tvoria väčšiu časť šikanujúcich chlapci ( $n = 103$ ; 64,38 %), zatiaľ čo dievčatá sú zastúpené v menšej miere ( $n = 57$ ; 35,62 %). Toto rozdelenie poukazuje na vyššie zastúpenie chlapcov medzi šikanujúcimi žiakmi v rámci skúmaného súboru.

Na overenie rozdielov z hľadiska rodu žiakov bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ( $U = 2874,500$ ;  $Z = -0,218$ ;  $p = 0,827$ ). Výsledky preto naznačujú, že hoci v sledovanom súbore vystupuje v pozícii šikanujúceho viac chlapcov než dievčat, tento rozdiel nemožno považovať za štatisticky významný.

Tabuľka 14 Šikanujúci z hľadiska veku a rodu

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
10 – 12 rokov	38	36,89	14	24,56	52	32,50
13 – 15 rokov	60	58,25	41	71,93	101	63,13
16 rokov	5	4,86	2	3,51	7	4,37

**Graf 18 Šikanujúci z hľadiska veku a rodu**



Najväčšia časť šikanujúcich žiakov sa nachádza vo vekovej skupine 13 – 15 rokov, ktorá predstavuje 63,13 % zo všetkých prípadov ( $n = 101$ ). Menší podiel šikanujúcich patrí do kategórie 10 – 12 rokov (32,5 %,  $n = 52$ ) a najnižší podiel do najstaršej kategórie 16 rokov (4,37 %,  $n = 7$ ). Nízke zastúpenie 16-ročných žiakov môže súvisieť s celkovo nižším počtom respondentov v tejto vekovej kategórii v skúmanom súbore.

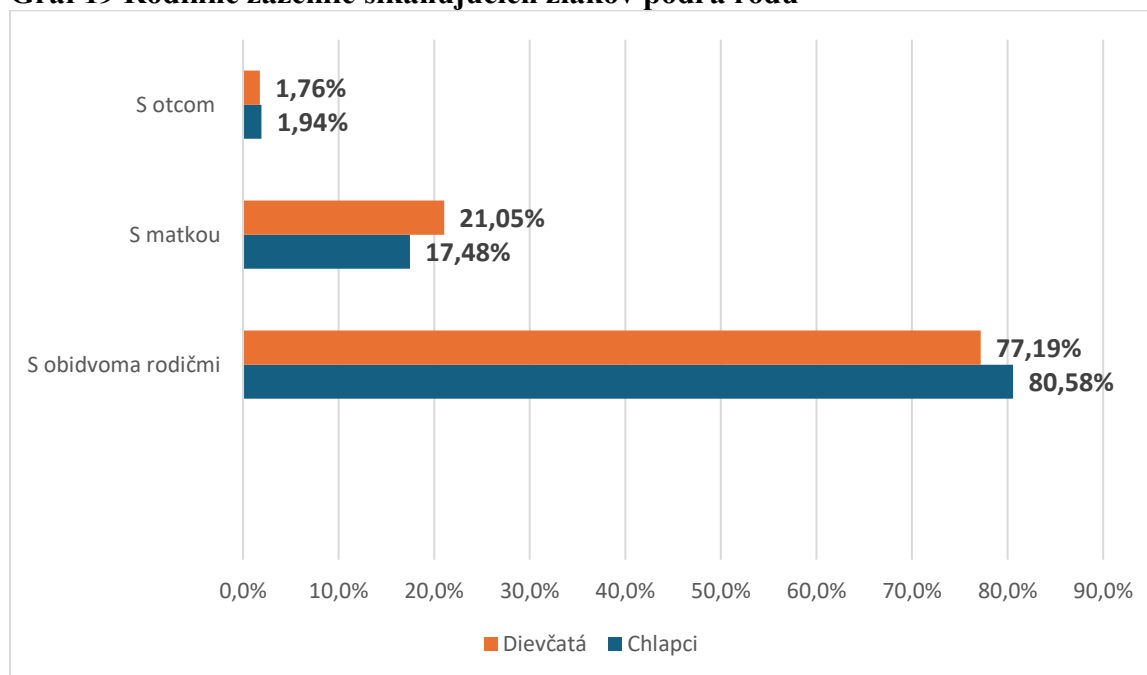
Pri pohľade na rod skúmaných žiakov možno pozorovať určité rozdiely v zastúpení jednotlivých vekových skupín. U chlapcov je najväčší podiel šikanujúcich vo veku 13 – 15 rokov (58,25 %,  $n = 60$ ), nasledovaný vekovou kategóriou 10 – 12 rokov (36,89 %,  $n = 38$ ) a najnižší podiel tvoria 16-roční (4,86 %,  $n = 5$ ).

U dievčat je zastúpenie šikanujúcich vo veku 13 – 15 rokov vyššie (71,93 %,  $n = 41$ ), zatiaľ čo v kategórii 10 – 12 rokov predstavuje 24,56 % ( $n = 14$ ) a najmenšiu skupinu tvoria 16-ročné dievčatá (3,51 %,  $n = 2$ ).

Na overenie vzťahu medzi vekom respondentov a mierou šikanovania bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi sledovanými premennými ( $\rho = 0,143$ ;  $p = 0,072$ ).

**Tabuľka 15 Rodinné zázemie šikanujúcich žiakov podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
S obidvoma rodičmi	83	80,58	44	77,19	127	79,38
S matkou	18	17,48	12	21,05	30	18,75
S otcom	2	1,94	1	1,76	3	1,87

**Graf 19 Rodinné zázemie šikanujúcich žiakov podľa rodu**

Analýza rodinnej štruktúry šikanujúcich žiakov ukazuje, že väčšina šikanujúcich vyrastá v úplných rodinách. V spoločnej domácnosti s obidvoma rodičmi žije 79,38 % šikanujúcich žiakov (n = 127), pričom podobný podiel je zaznamenaný u chlapcov (80,58 %; n = 83) aj u dievčat (77,19 %; n = 44).

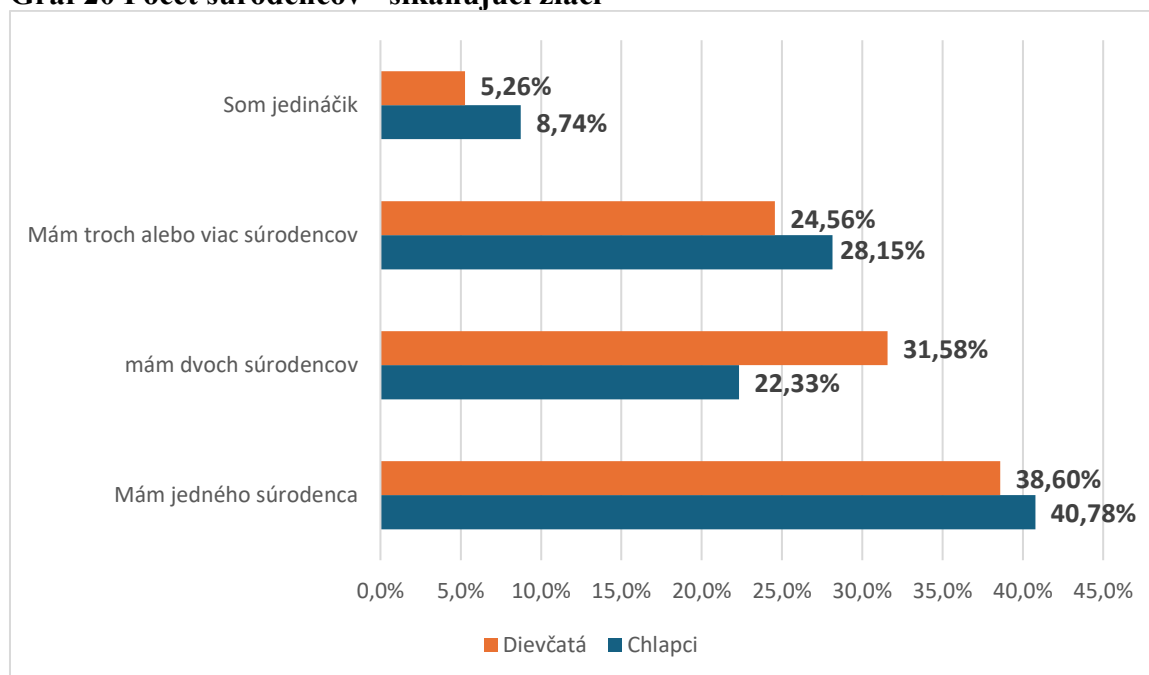
Takmer pätina šikanujúcich žiakov (18,75 %; n = 30) žije iba s matkou. Tento podiel je mierne vyšší u dievčat (21,05 %) než u chlapcov (17,48 %).

Život výlučne s otcom uviedlo 1,87 % šikanujúcich žiakov (n = 3), pričom ide o veľmi nízke zastúpenie z hľadiska rodu skúmaných žiakov (1,94 % chlapcov; n = 2 a 1,76 % dievčat; n = 1).

Výsledky poukazujú na to, že väčšina šikanujúcich žiakov v skúmanom súbore žije v domácnosti s obidvoma rodičmi. Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa rodinnej štruktúry bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami (H = 3,643; df = 2; p = 0,162).

**Tabuľka 16 Počet súrodencov - šikanujúci žiaci**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Mám jedného súrodenca	42	40,78	22	38,60	64	40,00
Mám dvoch súrodencov	23	22,33	18	31,58	41	25,63
Mám troch alebo viacerých súrodencov	29	28,15	14	24,56	43	26,87
Som jedináčik	9	8,74	3	5,26	12	7,50

**Graf 20 Počet súrodencov - šikanujúci žiaci**

Analýza počtu súrodencov šikanujúcich žiakov ukazuje, že šikanujúci v skúmanom súbore pochádzajú z rôznych typov rodinného prostredia. Najpočetnejšiu skupinu tvoria žiaci, ktorí majú jedného súrodenca, čo predstavuje 40 % šikanujúcich žiakov ( $n = 64$ ). Tento podiel je podobný u chlapcov (40,78 %) aj u dievčat (38,6 %).

Ďalšiu skupinu tvoria šikanujúci žiaci, ktorí majú troch alebo viacerých súrodencov, čo predstavuje 26,87 % šikanujúcich ( $n = 43$ ). V tejto kategórii sú mierne viac zastúpení chlapci (28,15 %;  $n = 29$ ) v porovnaní s dievčatami (24,56 %;  $n = 14$ ).

Respondenti, ktorí majú dvoch súrodencov, predstavujú 25,63 % šikanujúcich žiakov ( $N = 41$ ). V tejto skupine sú mierne viac zastúpené dievčatá ( $n = 18$ ) než chlapci ( $n = 23$ ).

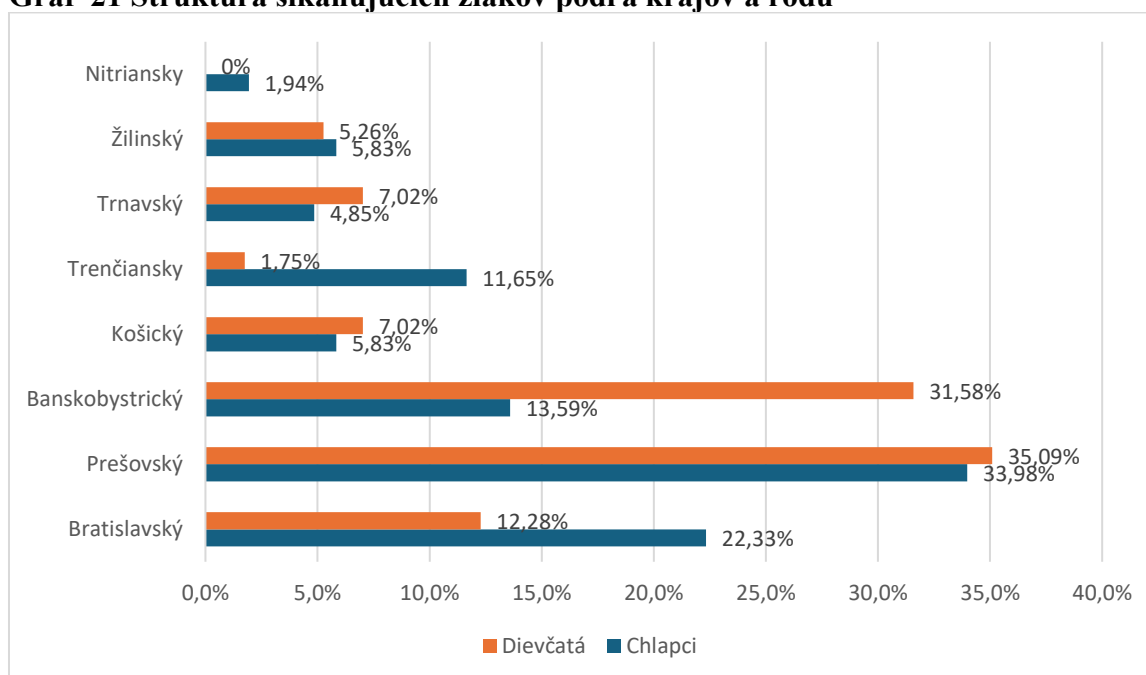
Najmenšiu skupinu tvoria jedináčikovia, ktorí predstavujú 7,5 % šikanujúcich žiakov ( $n = 12$ ). Tento podiel je podobný u chlapcov (8,74 %;  $n = 9$ ) aj u dievčat (5,26 %;  $n = 3$ ).

Výsledky poukazujú na rôznorodé zastúpenie počtu súrodencov medzi šikanujúcimi žiakmi v skúmanom súbore. Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa počtu súrodencov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 6,874$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,076$ ).

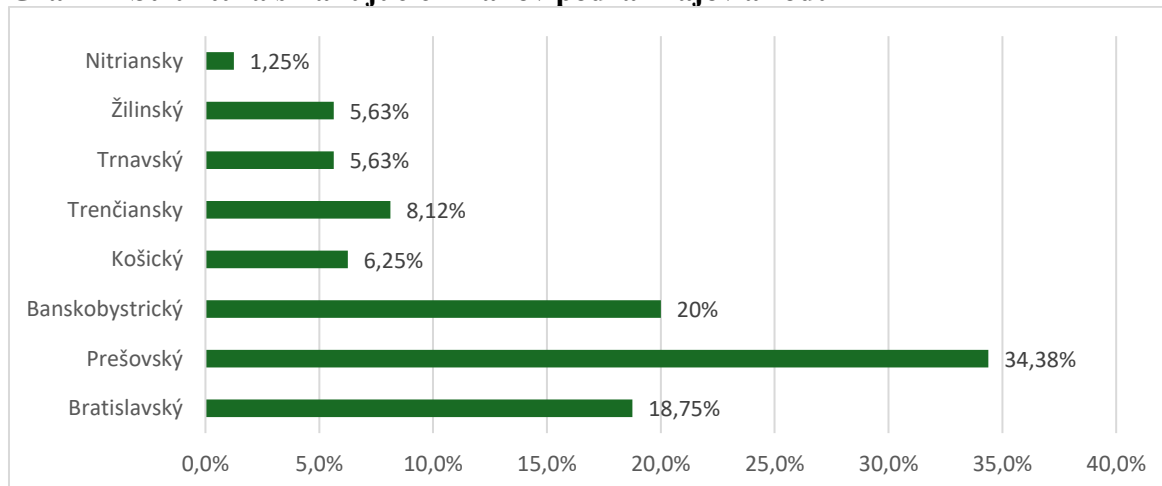
**Tabuľka 17 Štruktúra šikanujúcich žiakov podľa krajov a rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Bratislavský	23	22,33	7	12,28	30	18,75
Prešovský	35	33,98	20	35,09	55	34,38
Banskobystrický	14	13,59	18	31,58	32	20,00
Košický	6	5,83	4	7,02	10	6,25
Trenčiansky	12	11,65	1	1,75	13	8,12
Trnavský	5	4,85	4	7,02	9	5,63
Žilinský	6	5,83	3	5,26	9	5,63
Nitriansky	2	1,94	0	0,00	2	1,25

**Graf 21 Štruktúra šikanujúcich žiakov podľa krajov a rodu**



**Graf 22 Štruktúra šikanujúcich žiakov podľa krajov a rodu**



Analýza regionálneho rozloženia šikanujúcich žiakov poukazuje na nerovnomerné zastúpenie šikanujúcich v jednotlivých krajoch Slovenska v rámci skúmaného súboru. Najvyšší podiel šikanujúcich žiakov pochádza z Prešovského kraja, ktorý predstavuje 34,38 % všetkých šikanujúcich ( $n = 55$ ). Z hľadiska rodu žiakov ide o porovnateľné zastúpenie chlapcov (33,98 %;  $n = 35$ ) aj dievčat (35,09 %;  $n = 20$ ).

Druhé najvyššie zastúpenie šikanujúcich žiakov bolo zaznamenané v Banskobystrickom kraji, ktorý tvorí 20 % šikanujúcich ( $n = 32$ ). V tejto kategórii sú výraznejšie zastúpené dievčatá (31,58 %;  $n = 18$ ) než chlapci (13,59 %;  $n = 14$ ).

Relatívne vyšší podiel šikanujúcich žiakov bol zaznamenaný aj v Bratislavskom kraji (18,75 %;  $n = 30$ ), kde prevažujú chlapci (22,33 %;  $n = 23$ ) nad dievčatami (12,28 %;  $n = 7$ ).

Nižšie zastúpenie šikanujúcich žiakov bolo zaznamenané v Trenčianskom kraji (8,12 %;  $n = 13$ ), Košickom kraji (6,25 %;  $n = 10$ ), Trnavskom kraji (5,63 %;  $n = 9$ ) a Žilinskom kraji (5,63 %;  $n = 9$ ).

Najnižšie zastúpenie šikanujúcich žiakov bolo zaznamenané v Nitrianskom kraji (1,25 %;  $n = 2$ ). Tento údaj je potrebné interpretovať s opatrnosťou vzhľadom na veľmi nízky počet respondentov v tejto kategórii.

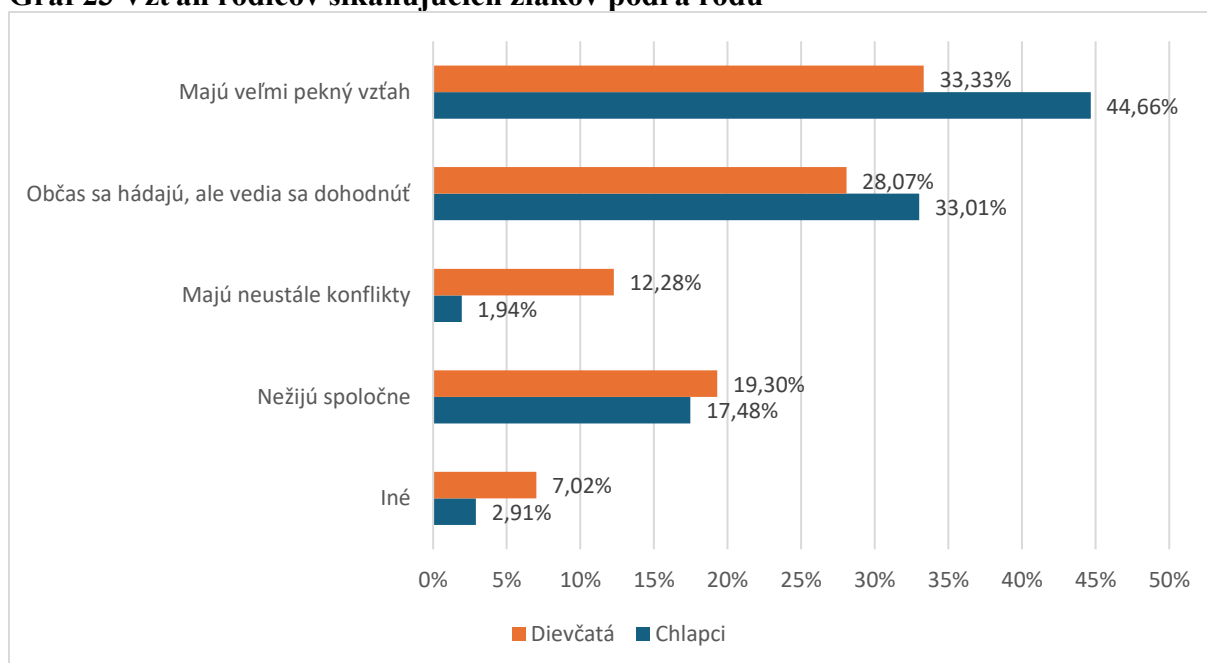
Z dôvodu výrazne nerovnomerného zastúpenia respondentov v jednotlivých regiónoch a veľmi nízkych početností v niektorých kategóriách nebola pri tejto premennej realizovaná inferenčná štatistická analýza. Výsledky preto predstavujú deskriptívny prehľad regionálneho rozloženia šikanujúcich žiakov v rámci skúmaného súboru.

## ŠIKANUJÚCI – výsledky výskumných zistení

**Tabuľka 18 Vzťah rodičov šikanujúcich žiakov podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Majú veľmi pekný vzťah	46	44,66	19	33,33	65	40,63
Občas sa hádajú, ale vedia sa dohodnúť	34	33,01	16	28,07	50	31,25
Majú neustále konflikty	2	1,94	7	12,28	9	5,63
Nežijú spoločne	18	17,48	11	19,30	29	18,12
Iné	3	2,91	4	7,02	7	4,37

**Graf 23 Vzťah rodičov šikanujúcich žiakov podľa rodu**



Výsledky poukazujú na rôznorodosť rodinného prostredia šikanujúcich žiakov. Najväčšia časť respondentov uviedla, že ich rodičia udržiavajú veľmi dobrý vzťah. Túto možnosť zvolilo 40,63 % respondentov (n = 65), pričom vyššie zastúpenie je zaznamenané u chlapcov (44,66 %; n = 46) v porovnaní s dievčatami (33,33 %; n = 19).

Takmer tretina šikanujúcich žiakov (31,25 %; n = 50) uviedla, že ich rodičia sa občas hádajú, ale dokážu sa dohodnúť. Tento typ vzťahu je zastúpený u chlapcov (33,01 %; n = 34) aj dievčat (28,07 %; n = 16).

Menší podiel respondentov uviedol, že medzi rodičmi dochádza k neustálym konfliktom (5,63 %; n = 9), pričom vyššie zastúpenie je zaznamenané u dievčat (12,28 %; n = 7) než u chlapcov (1,94 %; n = 2).

Skutočnosť, že rodičia nežijú spoločne, uviedlo 18,12 % šikanujúcich žiakov (n = 29). Tento podiel je relatívne porovnateľný, čo predstavuje 17,48 % chlapcov (n = 18) a 19,3 % dievčat (n = 11).

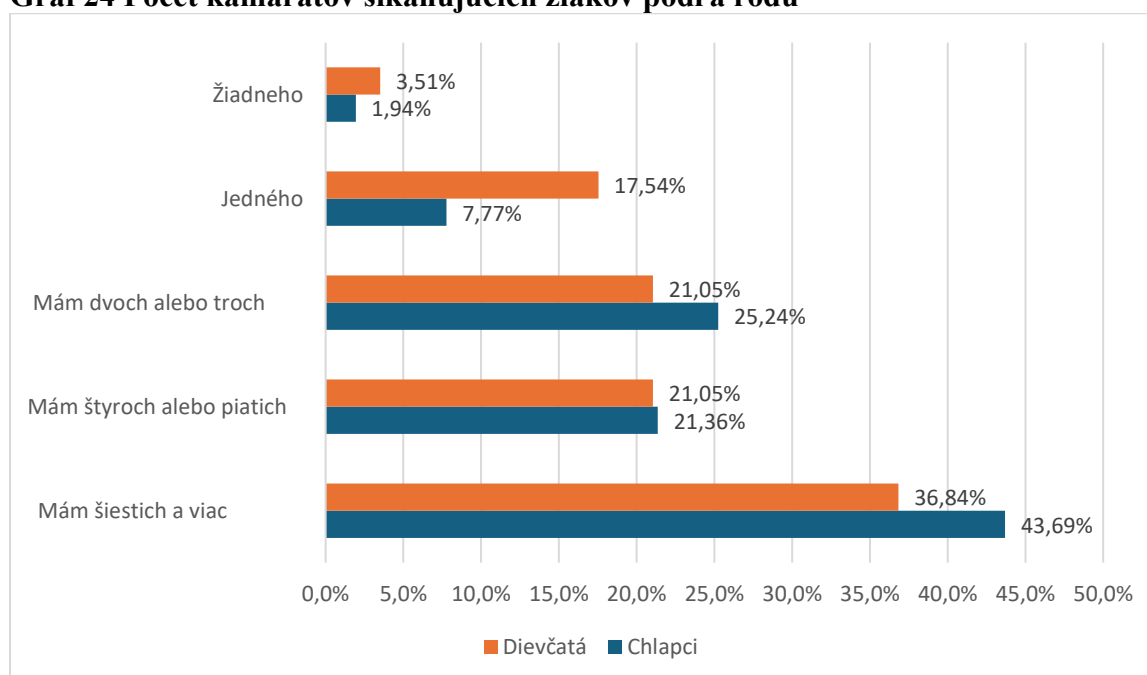
Kategóriu „iné“ zvolilo 4,37 % respondentov (n = 7), pričom mierne vyšší podiel bol zaznamenaný u dievčat (7,02 %; n = 4) než u chlapcov (2,91 %; n = 3).

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa vzťahu medzi rodičmi bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 1,242$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,743$ ).

**Tabuľka 19 Počet kamarátov šikanujúcich žiakov podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Žiadneho	2	1,94	2	3,51	4	2,50
Jedného	8	7,77	10	17,54	18	11,25
Mám dvoch alebo troch	26	25,24	12	21,05	38	23,75
Mám štyroch alebo piatich	22	21,36	12	21,05	34	21,25
Mám šiestich a viacerých	45	43,69	21	36,84	66	41,25

**Graf 24 Počet kamarátov šikanujúcich žiakov podľa rodu**



Najväčšia časť šikanujúcich – 41,25 % (n = 66) – uviedla, že má šiestich a viacerých kamarátov. Tento podiel je vyšší u chlapcov (43,69 %; n = 45) než u dievčat (36,84 %; n = 21).

Štyroch alebo piatich kamarátov uviedlo 21,25 % respondentov (n = 34), pričom rozdelenie medzi chlapcami (21,36 %; n = 22) a dievčatami (21,05 %; n = 12) je veľmi podobné.

Dvoch alebo troch kamarátov uviedlo 23,75 % šikanujúcich (n = 38), pričom mierne vyššie zastúpenie je u chlapcov (25,24 %; n = 26) než u dievčat (21,05 %; n = 12).

Jedného kamaráta uviedlo 11,25 % šikanujúcich (n = 18), pričom vyššie zastúpenie je u dievčat (17,54 %; n = 10) než u chlapcov (7,77 %; n = 8).

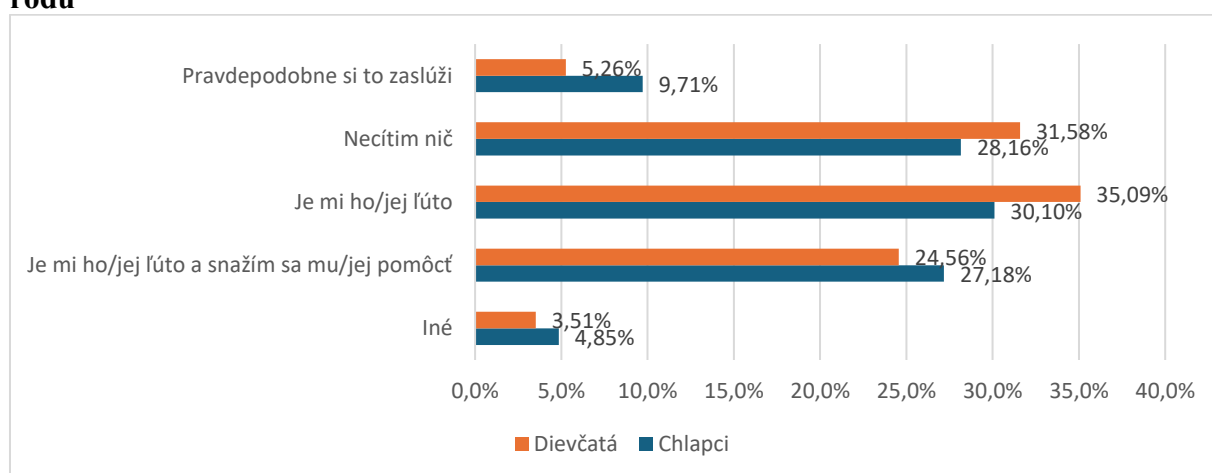
Najnižší podiel respondentov uviedol, že nemá žiadneho kamaráta – túto možnosť zvolilo 2,5 % respondentov (n = 4), pričom rovnaký počet bol zaznamenaný u chlapcov aj u dievčat (n = 2).

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa počtu kamarátov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 3,641$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,457$ ).

**Tabuľka 20** Emocné prežívanie šikanujúcich pri pozorovaní ubližovania rovesníkovi podľa rodu

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Pravdepodobne si to zaslúži	10	9,71	3	5,26	13	8,13
Necítim nič	29	28,16	18	31,58	47	29,38
Je mi ho/jej ľúto	31	30,10	20	35,09	51	31,87
Je mi ho/jej ľúto a snažím sa mu/jej pomôcť	28	27,18	14	24,56	42	26,25
Iné	5	4,85	2	3,51	7	4,37

**Graf 25** Emocné prežívanie šikanujúcich pri pozorovaní ubližovania rovesníkovi podľa rodu



Výsledky analýzy empatie voči šikanovaným poukazujú na rôznorodosť emocionálnych reakcií šikanujúcich žiakov. Malá časť respondentov – 8,13 % (n = 13) – uviedla, že si šikanovaný pravdepodobne zaslúži ubližovanie, pričom tento postoj je o niečo častejší u chlapcov (9,71 %; n = 10) než u dievčat (5,26 %; n = 3).

Približne tretina šikanujúcich žiakov (29,38 %; n = 47) uviedla, že pri pozorovaní ubližovania necíti nič. Tento postoj je podobne zastúpený u chlapcov (28,16 %; n = 29) aj u dievčat (31,58 %; n = 18).

Pocit ľúlosti voči šikanovanému bez aktívnej snahy pomôcť uviedlo 31,87 % respondentov (n = 51). Tento podiel je mierne vyšší u dievčat (35,09 %; n = 20) než u chlapcov (30,10 %; n = 31).

Pocit ľúlosti spojený so snahou pomôcť uviedlo 26,25 % šikanujúcich žiakov (n = 42), pričom mierne vyšší podiel bol zaznamenaný u chlapcov (27,18 %; n = 28) než u dievčat (24,56 %; n = 14).

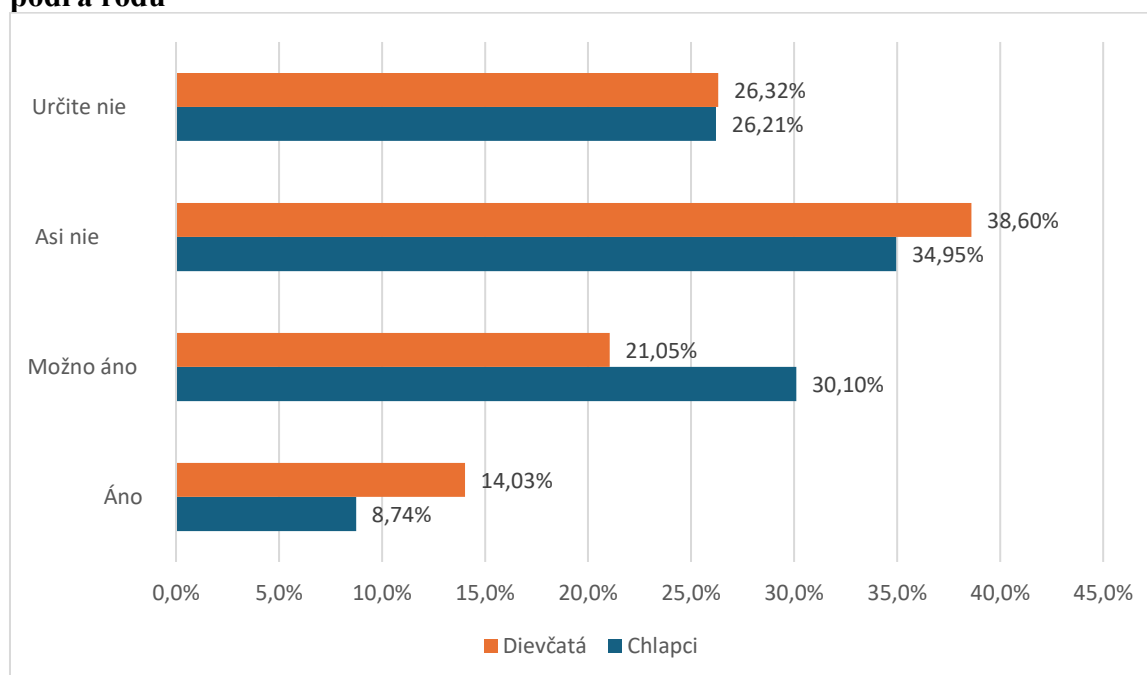
Kategóriu „iné“ zvolilo 4,37 % respondentov (n = 7), pričom mierne vyššie zastúpenie bolo u chlapcov (4,85 %; n = 5) než u dievčat (3,51 %; n = 2).

Na overenie rozdielov medzi jednotlivými skupinami respondentov podľa toho, čo pociťujú pri šikanovaní, bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 10,102$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,039$ ). Najvyššie priemerné poradie bolo zaznamenané u respondentov, ktorí uviedli, že si šikanovaný pravdepodobne zaslúži šikanovanie ( $MR = 110,73$ ). Naopak, nižšie priemerné poradie bolo zaznamenané u respondentov, ktorí uviedli, že im je šikanovaného ľúto a snažia sa mu pomôcť ( $MR = 70,99$ ), prípadne uviedli inú odpoveď ( $MR = 56,79$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti, ktorí uviedli odpoveď „pravdepodobne si to zaslúži“, dosahovali vo výskumnom súbore vyššie hodnoty v premennej šikanovanie než respondenti, ktorí uviedli iné reakcie na šikanovanie.

**Tabuľka 21 Ochota pripojiť sa k ubližovaniu žiaka/žiačky, ktorého/ktorú nemám rád/rada podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Určite nie	27	26,21	15	26,32	42	26,25
Asi nie	36	34,95	22	38,60	58	36,25
Možno áno	31	30,10	12	21,05	43	26,87
Áno	9	8,74	8	14,03	17	10,63

**Graf 26 Ochota pripojiť sa k ubližovaniu žiaka/žiačky, ktorého/ktorú nemám rád/rada podľa rodu**



Výsledky analýzy ochoty zapojiť sa do ubližovania poukazujú na rôznorodosť postojov šikanujúcich žiakov voči možnosti zapojiť sa do ubližovania rovesníkovi, ktorého nemajú radi. Približne štvrtina respondentov – 26,25 % (n = 42) – uviedla, že by sa určite nepripojila k ubližovaniu, pričom rozdelenie z hľadiska rodu žiakov je porovnateľné, čo predstavuje u chlapcov (26,21 %) aj dievčat (26,32 %).

Najväčšia časť respondentov – 36,25 % (n = 58) – uviedla, že by sa asi nepripojila. Tento postoj je mierne častejší u dievčat (38,60 %; n = 22) než u chlapcov (34,95 %; n = 36).

Približne štvrtina šikanujúcich žiakov – 26,87 % (n = 43) – uviedla, že by sa možno zapojila do ubližovania. Tento podiel je vyšší u chlapcov (30,1 %; n = 31) než u dievčat (21,05 %; n = 12).

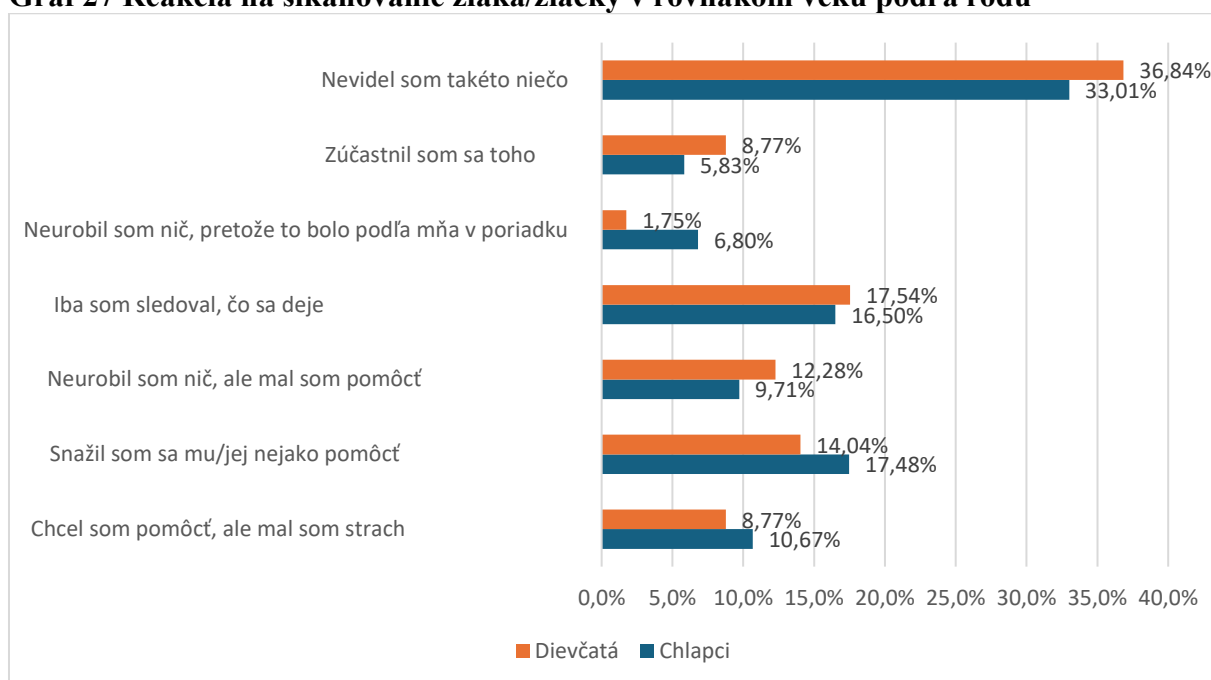
Najmenšia časť respondentov – 10,63 % (n = 17) – uviedla, že by sa určite zapojila do ubližovania, pričom tento postoj je mierne častejší u dievčat (14,03 %; n = 8) než u chlapcov (8,74 %; n = 9).

Na overenie vzťahu medzi mierou šikanovania a ochotou zapojiť sa do ubližovania bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak slabý negatívny vzťah medzi premennými ( $\rho = -0,278$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti s vyššou mierou skúsenosti so šikanovaním mali tendenciu častejšie deklarovať ochotu zapojiť sa do ubližovania inému žiakovi.

**Tabuľka 22 Reakcia na šikanovanie žiaka/žiačky v rovnakom veku podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Nevidel som takéto niečo	34	33,01	21	36,84	55	34,38
Zúčastnil som sa na tom	6	5,83	5	8,77	11	6,87
Neurobil som nič, pretože to bolo podľa mňa v poriadku	7	6,80	1	1,75	8	5,00
Iba som sledoval, čo sa deje	17	16,50	10	17,54	27	16,88
Neurobil som nič, ale mal som pomôcť	10	9,71	7	12,28	17	10,63
Snažil som sa mu/jej nejak pomôcť	18	17,48	8	14,04	26	16,25
Chcel som pomôcť, ale mal som strach	11	10,67	5	8,77	16	10,00
Spolu	103	100	57	100	160	100

**Graf 27 Reakcia na šikanovanie žiaka/žiačky v rovnakom veku podľa rodu**



Analýza reakcií šikanujúcich žiakov pri pozorovaní ubližovania poukazuje na rôznorodosť reakcií respondentov v rámci skúmaného súboru. Približne tretina šikanujúcich (34,38 %; n = 55) uviedla, že nevidela situáciu, keď bolo niekomu ubližované. Tento podiel je mierne vyšší u dievčat (36,84 %; n = 21) než u chlapcov (33,01 %; n = 34).

Menšia časť respondentov – 6,87 % (n = 11) – uviedla, že sa priamo zúčastnila na ubližovaní, pričom tento podiel je mierne vyšší u dievčat (8,77 %; n = 5) než u chlapcov (5,83 %; n = 6).

Niektorí šikanujúci žiaci uviedli, že neurobili nič, pretože podľa nich bolo ubližovanie v poriadku. Túto odpoveď zvolilo 5 % respondentov (n = 8), pričom vyššie zastúpenie je u chlapcov (6,8 %; n = 7) než u dievčat (1,75 %; n = 1).

Pasívne sledovanie situácie uviedlo 16,88 % šikanujúcich (n = 27), pričom podiel je podobný u chlapcov (16,5 %) aj u dievčat (17,54 %).

Približne 10,63 % respondentov (n = 17) uviedlo, že neurobilo nič, hoci vnímali, že by mali pomôcť. Tento podiel je mierne vyšší u dievčat (12,28 %) než u chlapcov (9,71 %).

Aktívnu pomoc obeti uviedlo 16,25 % šikanujúcich (n = 26), pričom chlapci sú zastúpení mierne vyššie (17,48 %) než dievčatá (14,04 %).

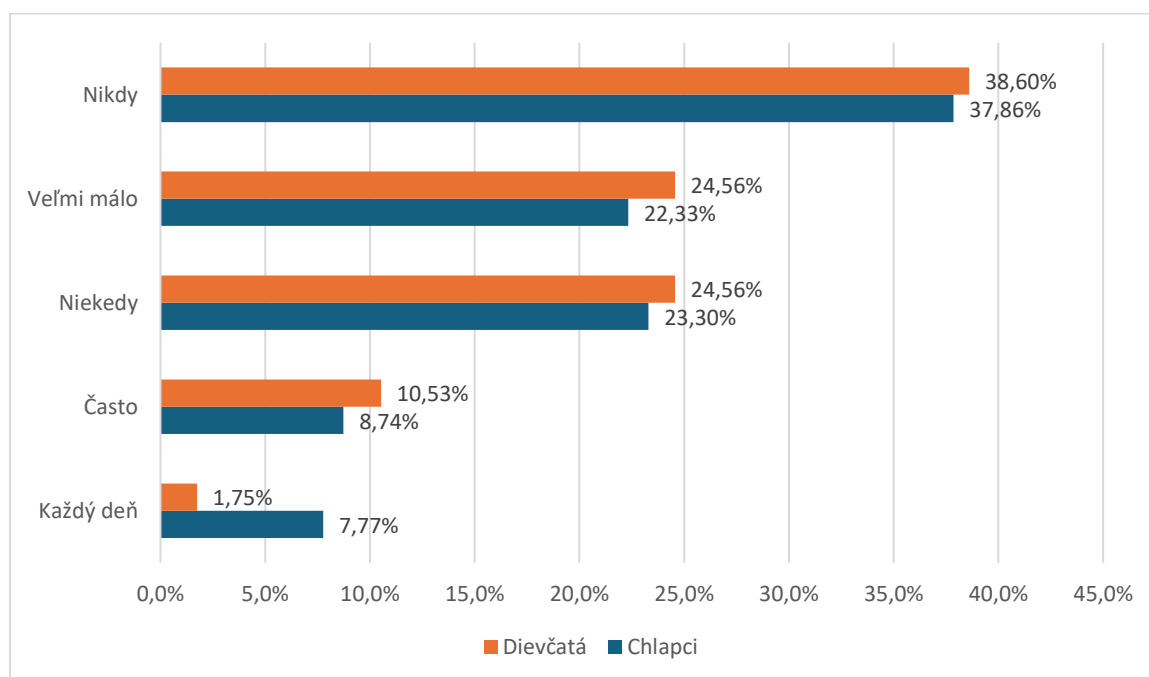
Ďalších 10 % šikanujúcich žiakov (n = 16) uviedlo, že chceli pomôcť, ale mali strach, pričom tento podiel je mierne vyšší u chlapcov (n = 11) než u dievčat (n = 5).

Na overenie rozdielov medzi jednotlivými skupinami respondentov podľa reakcie na šikanovanie bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 6,557$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,364$ ).

**Tabuľka 23** Frekvencia obáv šikanujúcich z možného ubližovania v triede alebo v škole podľa rodu

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Nikdy	39	37,86	22	38,60	61	38,13
Veľmi málo	23	22,33	14	24,56	37	23,12
Niekedy	24	23,30	14	24,56	38	23,75
Často	9	8,74	6	10,53	15	9,37
Každý deň	8	7,77	1	1,75	9	5,63

**Graf 28** Frekvencia obáv šikanujúcich z možného ubližovania v triede alebo v škole podľa rodu



Analýza prežívania strachu z vlastného ohrozenia ukazuje rozdelenie odpovedí šikanujúcich žiakov v rámci skúmaného súboru. Viac než tretina respondentov – 38,13 % (n = 61) uviedla, že nikdy nezažíva obavy z toho, že by im mohlo byť ublížené v škole alebo triede. Tento podiel je podobný u chlapcov (37,86 %) aj u dievčat (38,6 %).

Ďalších 23,12 % šikanujúcich žiakov uviedlo, že prežíva strach veľmi málo, pričom podiel je mierne vyšší u dievčat (24,56 %) než u chlapcov (22,33 %).

Približne rovnaký podiel respondentov – 23,75 % (n = 38) uviedol, že obavy prežíva niekedy. Rozdelenie podľa rodu žiakov je takmer rovnaké (chlapci 23,3 %, dievčatá 24,56 %).

Menšia časť respondentov – 9,37 % (n = 15) – uviedla, že strach prežíva často, pričom mierne vyšší podiel bol zaznamenaný u dievčat (10,53 %) než u chlapcov (8,74 %).

Najmenšia skupina – 5,63 % (n = 9) uviedla, že obavy prežíva každý deň, pričom tento podiel je vyšší u chlapcov (7,77 %; n = 8) než u dievčat (1,75 %; n = 1).

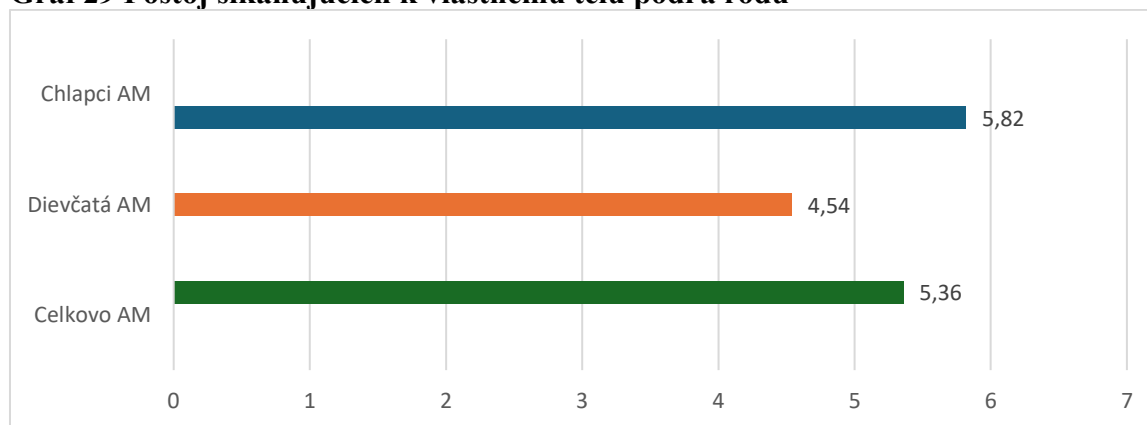
Na overenie vzťahu medzi mierou šikanovania a mierou prežívania strachu z vlastného ohrozenia bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi premennými ( $\rho = -0,038$ ;  $p = 0,635$ ).

**Tabuľka 24 Postoj šikanujúcich k vlastnému telu podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
1 – nemám rád/rada svoje telo a chcem ho zmeniť	10	9,71	13	22,81	23	14,38
2	7	6,80	5	8,77	12	7,50
3	4	3,88	3	5,26	8	4,38
4	2	1,94	4	7,02	6	3,75
5 – akceptujem svoje telo	32	31,07	8	14,04	40	25,00
6	7	6,80	2	3,51	9	5,63
7	12	11,65	8	14,04	20	12,50
8	4	3,88	1	1,75	5	3,13
9	9	8,74	4	7,02	13	8,13
10 – mám rád/rada svoje telo	16	15,53	8	14,04	24	15,00

**Tabuľka 25 Postoj šikanujúcich k vlastnému telu podľa rodu**

Chlapci	Dievčatá	Spolu
AM	AM	AM
5,82	4,54	5,36

**Graf 29 Postoj šikanujúcich k vlastnému telu podľa rodu**

Analýza telesnej spokojnosti šikanujúcich žiakov poukazuje na rôznorodé hodnotenia vlastného tela v rámci skúmaného súboru. Z údajov vyplýva, že časť respondentov vyjadruje nižšiu telesnú spokojnosť – kategóriu „nemám rád/rada svoje telo a chcem ho zmeniť“ (1) zvolilo 23 žiakov, čo predstavuje 14,38 % celého súboru. Tento postoj bol častejší u dievčat (22,81 %) než u chlapcov (9,71 %). Podobne nižšie hodnoty telesnej spokojnosti (kategórie 2 – 4) uviedlo ďalších 26 respondentov (16,63 %).

Strednú telesnú spokojnosť (kategórie 5 – 9) uviedla väčšina respondentov – 100 žiakov, teda 62,5 % celého súboru. V tejto skupine boli častejšie zastúpení chlapci, napríklad kategóriu 5 „akceptujem svoje telo“ zvolilo 32 chlapcov a 8 dievčat.

Najvyššiu telesnú spokojnosť (10 – „mám rád/rada svoje telo“) uviedlo 24 respondentov (15 %), z toho 16 chlapcov a 8 dievčat.

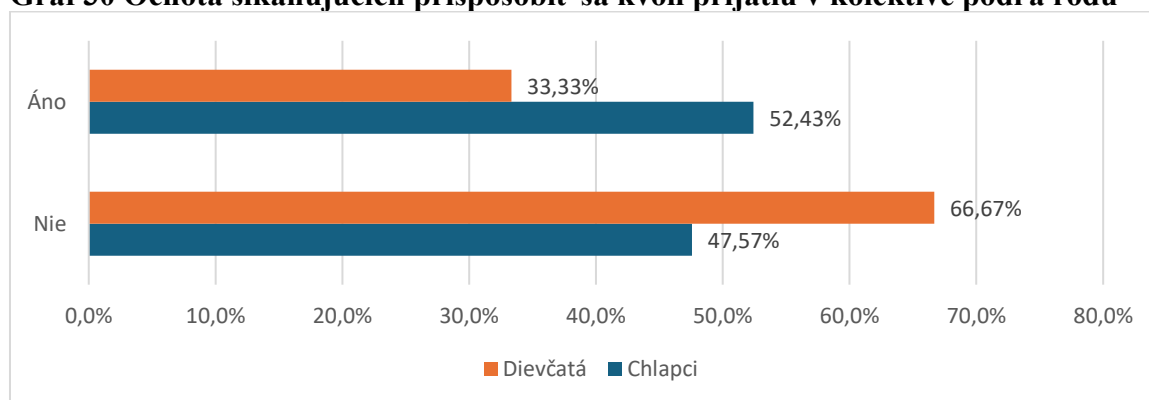
Priemerné hodnoty telesnej spokojnosti naznačujú rozdiely v hodnotení vlastného tela medzi chlapcami a dievčatami. Chlapci dosiahli priemernú hodnotu 5,82, zatiaľ čo dievčatá dosiahli priemer 4,54. Celkový priemer súboru bol 5,36.

Na overenie vzťahu medzi mierou šikanovania a telesnou spokojnosťou bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi týmito premennými ( $\rho = -0,047$ ;  $p = 0,555$ ).

**Tabuľka 26 Ochota šikanujúcich prispôbiť sa kvôli prijatiu v kolektíve podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	54	52,43	19	33,33
Nie	49	47,57	38	66,67

**Graf 30 Ochota šikanujúcich prispôbiť sa kvôli prijatiu v kolektíve podľa rodu**



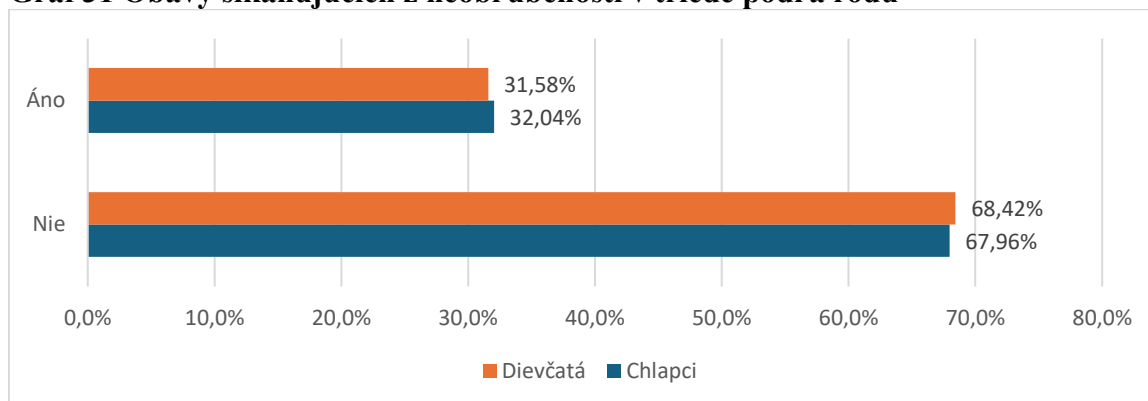
Výsledky poukazujú na rozdielne zastúpenie odpovedí medzi chlapcami a dievčatami v rámci skúmaného súboru. Viac než polovica chlapcov – 52,43 % ( $n = 54$ ) uviedla, že je ochotná urobiť čokoľvek, aby bola prijatá v kolektíve spolužiakov. U dievčat túto odpoveď zvolila tretina respondentiek – 33,33 % ( $n = 19$ ).

Naopak, 47,57 % chlapcov a 66,67 % dievčat uviedlo, že nie sú ochotní urobiť čokoľvek pre prijatie v kolektíve.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa potreby prijatia v kolektíve bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $U = 2685,500$ ;  $Z = -1,686$ ;  $p = 0,092$ ).

**Tabuľka 27 Obavy šikanujúcich z neoblúbenosti v triede podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	33	32,04	18	31,58
Nie	70	67,96	39	68,42

**Graf 31 Obavy šikanujúcich z neoblúbenosti v triede podľa rodu**

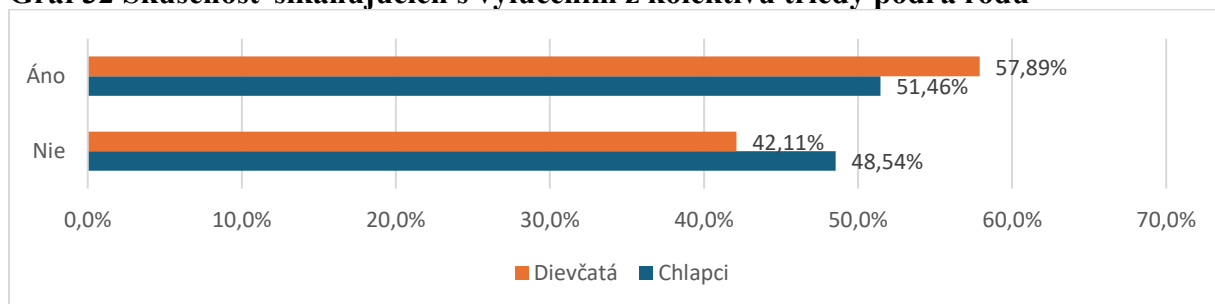
Výsledky ukazujú, že približne tretina šikanujúcich žiakov pociťuje obavy z toho, že by mohli byť v triede neoblúbení. Konkrétne túto obavu uviedlo 32,04 % chlapcov (n = 33) a 31,58 % dievčat (n = 18).

Naopak, väčšina šikanujúcich – 67,96 % chlapcov a 68,42 % dievčat uvádza, že sa neoblúbenosti v triede nebojí.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa obavy z neoblúbenosti bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $U = 2622,500$ ;  $Z = -0,578$ ;  $p = 0,564$ ).

**Tabuľka 28 Skúsenosť šikanujúcich s vylúčením z kolektívu triedy podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	53	51,46	33	57,89
Nie	50	48,54	24	42,11

**Graf 32 Skúsenosť šikanujúcich s vylúčením z kolektívu triedy podľa rodu**

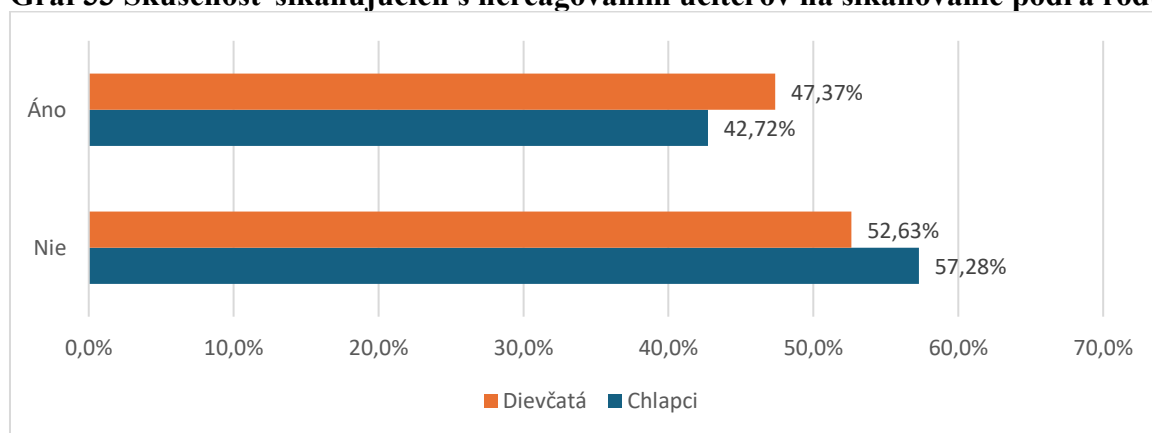
Skúsenosť so sociálnym vylučovaním z triedneho kolektívu uviedla viac než polovica šikanujúcich žiakov. Konkrétne túto skúsenosť potvrdilo 51,46 % chlapcov (n = 53) a 57,89 % dievčat (n = 33). Naopak, 48,54 % chlapcov a 42,11 % dievčat uviedlo, že takúto skúsenosť nezažilo.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa skúsenosti so sociálnym vylúčením bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $U = 2590,000$ ;  $Z = -2,035$ ;  $p = 0,042$ ). Výsledky tak naznačujú, že žiaci bez skúsenosti so sociálnym vylúčením deklarujú mierne vyššiu mieru zapájania sa do šikanovania (Mdn = 2,36) než žiaci, ktorí sociálne vylúčenie zažili (Mdn = 2,09).

**Tabuľka 29 Skúsenosť šikanujúcich s nereagovaním učiteľov na šikanovanie podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá	
	n	%	n	%
Áno	44	42,72	27	47,37
Nie	59	57,28	30	52,63

**Graf 33 Skúsenosť šikanujúcich s nereagovaním učiteľov na šikanovanie podľa rodu**



Výsledky poukazujú na rozdielne zastúpenie odpovedí respondentov podľa dôvery v školské authority v rámci skúmaného súboru. Skúsenosť s dôverou v školské authority uviedlo 42,72 % chlapcov (n = 44) a 47,37 % dievčat (n = 27). Naopak, 57,28 % chlapcov a 52,63 % dievčat uviedlo, že takúto dôveru nemajú.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa dôvery v školské authority bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy však nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $U = 2842,000$ ;  $Z = -1,095$ ;  $p = 0,273$ ).

## Zhrnutie hlavných zistení v oblasti šikanujúcich

- Skúmaný súbor šikanujúcich žiakov ( $n = 160$ ) tvorili vo väčšej miere chlapci (64,38 %) než dievčatá (35,62 %). Z hľadiska veku bolo najvyššie zastúpenie šikanujúcich vo vekovej skupine 13 – 15 rokov (63,13 %), zatiaľ čo najnižší podiel predstavovali 16-roční žiaci (4,37 %), čo môže súvisieť aj s nižším zastúpením respondentov v tejto vekovej kategórii v skúmanom súbore. Štatisticky významný vzťah medzi vekom a mierou šikanovania sa nepotvrdil.
- Z hľadiska regionálneho rozloženia sa najvyšší podiel šikanujúcich nachádzal v Prešovskom kraji (34,38 %), nasledovaný Banskobystrickým (20 %) a Bratislavským krajom (18,75 %). Vzhľadom na nerovnomerné zastúpenie respondentov v jednotlivých regiónoch nebola pri tejto premennej realizovaná inferenčná štatistická analýza, preto nie je možné tieto rozdiely interpretovať ako jednoznačný regionálny trend.
- V oblasti rodinného zázemia väčšina šikanujúcich žiakov uviedla, že žije v domácnosti s obidvoma rodičmi (79,38 %), pričom najčastejšie hodnotili vzťah medzi rodičmi ako veľmi dobrý (40,63 %). Štatisticky významné rozdiely v miere šikanovania sa nepotvrdili ani podľa rodinnej štruktúry, ani podľa vzťahu medzi rodičmi či počtu súrodencov.
- Výsledky poukazujú aj na relatívne vysokú mieru sociálnej integrácie šikanujúcich žiakov v rovesníckych skupinách, keďže najväčší podiel respondentov uviedol štyroch a viacerých kamarátov. Rozdiely v miere šikanovania podľa počtu kamarátov sa však štatisticky nepotvrdili.
- V oblasti postojov k šikanovaniu sa ukázalo, že časť šikanujúcich žiakov nepocit'uje pri ubližovaní výrazné emócie alebo uvádza len pasívnu ľútosť voči obeti. Medzi mierou šikanovania a prežívanými emóciami pri ubližovaní sa potvrdil štatisticky významný vzťah. Žiaci s nižšou mierou empatie voči obeti častejšie uvádzajú vyššiu mieru zapájania sa do šikanovania.
- Podobný trend sa ukázal aj v prípade ochoty zapojiť sa do ubližovania neobl'úbenému rovesníkovi. Respondenti, ktorí deklarovali vyššiu ochotu zapojiť sa do takéhoto správania, zároveň častejšie uvádzali aj vlastnú skúsenosť so šikanovaním.
- V prípade telesnej spokojnosti, strachu z vlastného ohrozenia, dôvery v školské authority, obavy z neobl'úbenosti v triede či skúsenosti s reakciou na šikanovanie sa štatisticky významné rozdiely v miere šikanovania nepotvrdili.

- Zistenia zároveň poukazujú na to, že viac než polovica šikanujúcich žiakov uviedla vlastnú skúsenosť so sociálnym vylúčením z triedneho kolektívu. Analýza zároveň ukázala štatisticky významný rozdiel medzi skupinami, pričom respondenti bez skúsenosti so sociálnym vylúčením uvádzali mierne vyššiu mieru zapájania sa do šikanovania než respondenti, ktorí sociálne vylúčenie zažili.
- Celkovo výsledky naznačujú, že šikanujúci žiaci v skúmanom súbore predstavujú heterogénnu skupinu, ktorej správanie súvisí s rôznymi individuálnymi, sociálnymi a kontextuálnymi faktormi. Zistenia poukazujú na to, že agresívne správanie sa neobjavuje izolovane na úrovni jednotlivca, ale je prepojené so sociálnym prostredím triedy a s rovesníckymi vzťahmi. Šikanujúci žiaci pritom často fungujú ako súčasť širších rovesníckych skupín, v ktorých sa formujú sociálne normy, postoje a dynamika vzťahov. Výsledky zároveň naznačujú, že šikanovanie môže byť spojené s rôznymi postojmi k ubližovaniu, mierou empatie voči šikanovanému či ochotou zapojiť sa do agresívneho správania. Tieto zistenia podporujú pohľad na šikanovanie ako komplexný sociálny jav, ktorý môže byť determinovaný nielen individuálnymi charakteristikami žiakov, ale aj širším kontextom triedneho a školského prostredia.

## 5 POTENCIÁLNE PRIZERAJÚCI SA ŽIACI

Školu možno zaradiť medzi primárne socializačné činitele, ktoré úzko nadväzujú na pôsobenie rodiny. Žiaci v nej trávajú významnú časť dňa v neustálej interakcii s rovesníkmi a učiteľmi, pričom práve toto prostredie zohráva zásadnú úlohu pri formovaní sociálnych vzťahov, noriem a hodnôt. Mimoriadne dôležité je začleňovanie jednotlivca do sociálnej štruktúry školy, konkrétne do triedneho kolektívu, stotožnenie sa so sociálnymi pozíciami a rolami, ktoré v ňom vznikajú.

Školská trieda predstavuje malú formálnu skupinu, v rámci ktorej si žiaci vytvárajú kohortu s vlastnými pravidlami, so spôsobmi fungovania a špecifickou vnútornou štruktúrou. Súčasne sa v triednom kolektíve formujú podskupiny žiakov ako malé neformálne skupiny s vlastnými normami, ktoré vznikajú na základe výberových priateľských, ale aj nepriateľských vzťahov. Tieto podskupiny patria medzi najvýznamnejšie faktory ovplyvňujúce vznik a rozvoj šikanovania v školskom prostredí.

Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby učitelia systematicky sledovali správanie žiakov, dynamiku vzťahov a celkové fungovanie triedneho kolektívu. Len tak môžu včas identifikovať nežiaduce prejavy správania a primerane na ne reagovať. Pri šikanovaní je potrebné zamerať pozornosť na celý kolektív, nielen na obeť a agresora, keďže ide o celokupinový proces. V tomto procese rovesníci zastávajú rôzne roly – od agresora a obeť cez nasledovníkov a posilňovateľov až po obrancov a nezúčastnených žiakov. Z uvedeného vyplýva potreba smerovať preventívne aj intervenčné opatrenia na všetkých účastníkov šikanovania.

Šikanovanie predstavuje závažný sociálno-pedagogický problém, ktorý negatívne ovplyvňuje psychické zdravie (Roques & al., 2022; Bolden, 2024; Molcho, 2025; Rusteholz & al., 2021; Smith & al., 2020; Biswas, 2020; Janková, 2023; Pétiová, 2021; Kremnická, 2025), školskú úspešnosť aj sociálne fungovanie žiakov na všetkých stupňoch škôl. Výskumy zároveň poukazujú na to, že šikanovanie sa spravidla nevyskytuje izolovane, ale je úzko prepojené s kvalitou medziľudských vzťahov, so subjektívnym pocitom bezpečia a s celkovým vnímaním školskej klímy zo strany žiakov (Acosta & al., 2018; Wang & Degol, 2016; Aldridge & al., 2018). Okrem toho má šikanovanie krátkodobé (napr. Reijntjes & al., 2010) aj dlhodobé dôsledky (napr. Takizawa & al., 2014) na psychické a fyzické zdravie a celkovú pohodu žiakov. Z odborného hľadiska možno šikanovanie chápať ako formu agresívneho správania a sociálneho násillia, ktoré je charakterizované opakovanosťou a nerovnováhou síl medzi aktérmi. Podľa Olweusa (1993) ide o opakované agresívne správanie, pri ktorom je prítomný

výrazný nepomer síl a ktorého cieľom je ublížiť, ponížiť alebo navodiť stav nepohody s negatívnymi dôsledkami pre zúčastnené osoby.

Na národnej úrovni je šikanovanie definované v Smernici č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach. Podľa tejto smernice sa šikanovaním rozumie obťažovanie formou spravidla opakujúceho sa nežiaduceho správania šikanujúceho voči šikanovanému, ktoré je motivované úmyslom získať nad šikanovaným prevahu, ponížiť ho alebo nadobudnúť vynútené mocenské postavenie. V dôsledku takéhoto správania dochádza alebo môže dôjsť k vytváraniu zstrašujúceho, nepriateľského, zahanbujúceho, ponižujúceho, potupujúceho, zneuct'ujúceho, zámerne zraňujúceho alebo urážajúceho prostredia.

Šikanovanie môže mať podobu verbálnu, fyzickú, psychickú alebo emocionálnu, tiež môže ísť o nebezpečné elektronické obťažovanie či nebezpečné prenasledovania. Pri priamom šikanovaní šikanujúci zameriava svoje konanie priamo na šikanovaného prostredníctvom opakovaného úmyselného verbálneho, psychického, emocionálneho alebo fyzického násillia, pričom sú spravidla prítomní aj ďalší účastníci šikanovania. Cieľom tohto konania je získať prevahu v kolektíve. Pri nepriamom šikanovaní šikanujúci využíva metódy vzťahového násillia a emocionálneho vydierania, najmä vo forme ignorovania, zámerného vyčleňovania šikanovaného z kolektívu, šírenia nepravdivých alebo znevažujúcich informácií, citlivých zvukových, obrazových alebo audiovizuálnych záznamov, prípadne manipulovania názorov a postojov ostatných členov sociálnej skupiny voči šikanovanému.

Pre učiteľov, pedagogických a odborných zamestnancov je kľúčové porozumenie mechanizmom šikanovania, možnostiam jeho prevencie a realizácie adekvátnych intervenčných stratégií. Zásadným faktom však je, že významnú úlohu v procese šikanovania nezohrávajú iba obeť a agresori, ale aj prizerajúci sa.

V Smernici č. 1/2025 sa za účastníka šikanovania považuje aj žiak alebo skupina žiakov, ktorí sú prítomní pri šikanovaní alebo o ňom majú vedomosť, pričom sami nie sú šikanujúcimi ani šikanovanými. Prizerajúci sa sú teda žiaci, ktorí sú svedkami incidentov šikanovania. Salmivalli & al. (2011) ich rozdeľujú do viacerých podtypov, medzi ktoré patria outsideri, ktorí šikanovanie pasívne sledujú bez zásahu, obrancovia, ktorí sa pokúšajú šikanovanie zastaviť alebo poskytnúť podporu obeť, a posilňovatelia, ktorí šikanovanie povzbudzujú alebo sa na ňom aktívne podieľajú. Ďalšie štúdie Salmivalli & al. (1996, 2010) dopĺňajú detailnejší opis jednotlivých rolí prizerajúcich sa: pasívni prizerajúci sa, ktorí nezasahujú a nevyjadrujú ani podporu agresorovi; aktívni obrancovia, ktorí intervenujú v prospech obeť; a asistenti agresora, ktorí priamo podporujú alebo povzbudzujú šikanovanie. Tieto kategórie sa ukazujú byť

konzistentné naprieč rôznymi kultúrami a školskými prostrediami a významne ovplyvňujú dynamiku šikanovania v triedach (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011).

Správanie prizeraajúcich sa významne ovplyvňuje priebeh šikanovania, a to tak z pohľadu obetí, ako aj agresorov. Z tohto hľadiska je dôležité zdôrazniť, že šikanovanie je dynamický proces, ktorý narúša vzťahy v skupine a prechádza určitými vývinovými štádiami. Ich identifikácia je kľúčová, keďže každé štádium si vyžaduje odlišný typ intervencie.

Kolář (2001) uvádza nasledujúce štádiá šikanovania:

1. **zrod ostrakizmu** – ide o zárodočnú podobu šikanovania s rizikom negatívneho vývinu. V skupine prirodzene prebiehajú procesy integrácie a diferenciacie jej členov. Dôležité pre učiteľov je poznať vzťahy medzi členmi skupiny, identifikovať obľúbených aj okrajových žiakov, aby dokázali včas rozpoznať problémové prejavy a primerane zasiahnuť,
2. **fyzická agresia a pritvrdzovanie manipulácie** – najzraniteľnejší členovia skupiny sa stávajú ventilom na odreagovanie frustrácie ostatných. Objavujú sa jemnejšie formy fyzickej agresie a intenzívnejšie manipulatívne správanie,
3. **vytvorenie jadra agresorov** – ak sa v skupine nevytvorí silná pozitívna podskupina schopná vyvážiť vplyv agresorov, dochádza k ich spolupráci a systematickému šikanovaniu vybraných obetí. Šikanovanie sa stáva cieľovým a organizovaným. Medzi typické prejavy tohto štádia patria falošná solidarita, vytváranie hierarchie moci v podobe pyramídy šikanovania, pasivita spolužiakov voči utrpeniu obeť, zmierovanie sa obeť so situáciou a rozvoj pokrivenej morálky, keď o šikanovaní všetci vedia, no nikto nekoná,

Toto štádium je z hľadiska riešenia šikanovania kľúčové, pretože odborný a citlivý zásah môže ešte zabrániť jeho ďalšej eskalácii. Bez pomoci zvonku však šikanovanie spravidla prechádza do ďalších fáz.

4. **prijatie noriem agresorov** – činnosť jadra agresorov pokračuje nerušene, pričom ich normy sú postupne prijímané väčšinou skupiny a stávajú sa nepísaným pravidlom,
5. **totalita – dokonalá šikana** – ide o záverečné štádium, v ktorom sú normy agresorov akceptované alebo rešpektované všetkými členmi skupiny. Agresori disponujú takmer neobmedzenou mocou nad obeťou, ktorá nie je schopná sa brániť. Dochádza k prijatiu ideológie násillia, absencii súcitu a vymiznutiu pocitu viny.

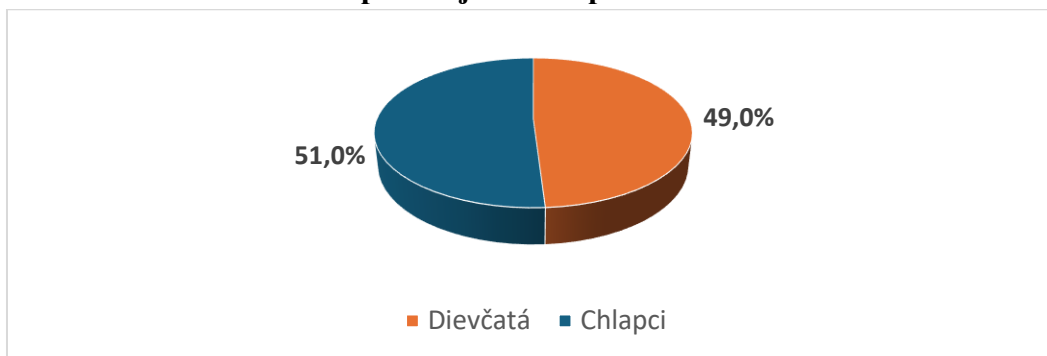
V tomto procese zohrávajú prizeraajúci sa mimoriadne dôležitú úlohu, keďže od ich reakcií často závisí ďalší vývoj situácie. Žiaci často mlčia z dôvodu strachu z agresora, obáv z reakcií

dospelých, nedôvery voči učiteľom alebo hanby. Situáciu môžu vnímať ako neriešiteľnú, čo vedie k pasivite a pretrvávaniu násilia. V dôsledku pasivity obetí a mlčiaceho postoja prizeraúcich sa dochádza k posilňovaniu pozície agresora, čo môže viesť k pokračovaniu šikanovania a postupnej eskalácii jeho intenzity. (Paľovčíková, 2018). Z uvedeného vyplýva, že preventívne a intervenčné programy je nevyhnutné smerovať na celý triedny kolektív, s osobitným dôrazom na prizeraúcich sa.

### Interpretácia výskumných zistení v kontexte prizeraúcich sa

V nasledujúcej časti analýzy sa pozornosť sústreďuje na žiakov, ktorí boli vo výskume identifikovaní ako **prizeraúci sa**. Cieľom je priblížiť a analyzovať ich zastúpenie vo výskumnom súbore v kontexte zisťovaných premenných. Graf 34 znázorňuje podiel prizeraúcich sa žiakov podľa rodu žiakov.

**Graf 34 Rodinné zázemie prizeraúcich sa podľa rodu**

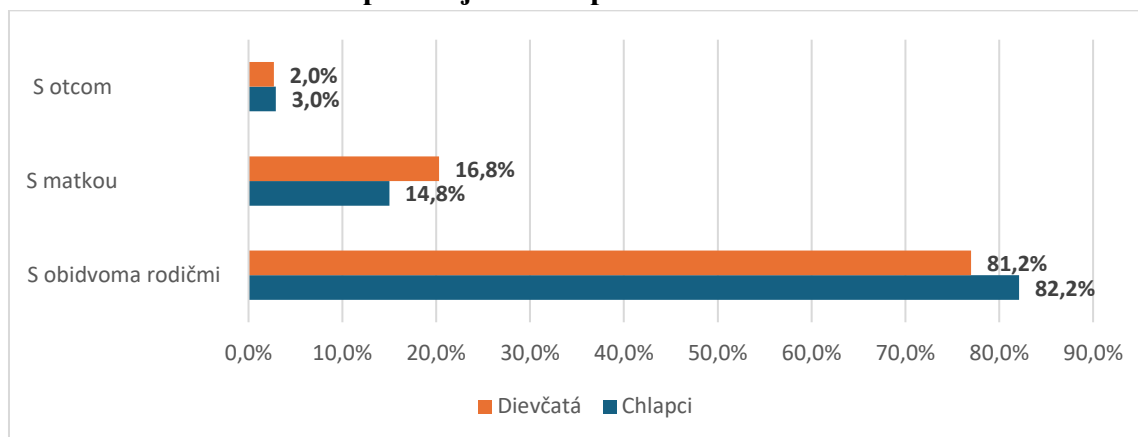


Na základe použitých meracích nástrojov sme z celkového počtu respondentov identifikovali 481 prizeraúcich sa žiakov, z toho 245 (49 %) dievčat a 236 (51 %) chlapcov. Prostredníctvom Mannovho-Whitneyho U testu sme nezistili existenciu signifikantných rodových rozdielov medzi prizeraúcimi sa ( $p = 0,588$ ).

**Tabuľka 30 Rodinné zázemie prizeraúcich sa podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
S obidvoma rodičmi	194	82,20	199	81,20	393	81,70
S matkou	35	14,80	41	16,80	76	15,80
S otcom	7	3,00	5	2,00	12	2,50
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 35 Rodinné zázemie prizerajúcich sa podľa rodu**



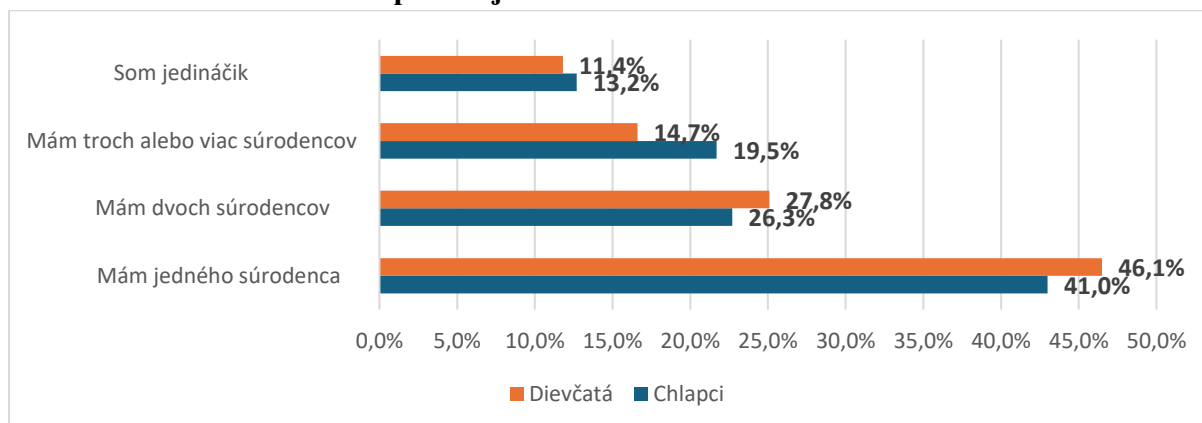
Z celkového počtu 481 (100 %) prizerajúcich sa žiakov žije s oboma rodičmi 393 (81,7 %) žiakov, len s matkou 76 (15,8 %) a len s otcom 12 (2,5 %) žiakov. Z hľadiska rodu žije z 236 chlapcov v spoločnej domácnosti s oboma rodičmi 194 (82,2 %), len s matkou 35 (14,8 %) a len s otcom 7 (3 %) chlapcov. Rodinná situácia dievčat je nasledujúca: z celkového počtu 245 dievčat žije s oboma rodičmi 199 (81,2 %) dievčat, len s matkou 41 (16,8 %) a len s otcom 5 (2 %) dievčat. Ideálne je, ak deti vyrastajú v harmonickom rodinnom prostredí s oboma rodičmi, čo im uľahčuje pohlavnú identifikáciu a vytváranie vzorcov a noriem správania v závislosti od rodu, ale rovnako aj k opačnému pohlaviu.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa štruktúry rodiny bol použitý Kruskal–Wallisov test. Z hľadiska štruktúry rodiny u prizerajúcich sa sme neidentifikovali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $H = 1,725$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,422$ ).

**Tabuľka 31 Počet súrodencov – prizerajúci sa žiaci**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Mám jedného súrodenca	97	41,00	113	46,10	210	43,70
Mám dvoch súrodencov	62	26,30	68	27,80	130	27,00
Mám troch alebo viacerých súrodencov	46	19,50	36	14,70	82	17,00
Som jedináčik	31	13,20	28	11,40	59	12,30
Spolu	236	100	245	100	481	100

**Graf 36 Počet súrodencov – prizerajúci sa žiaci**



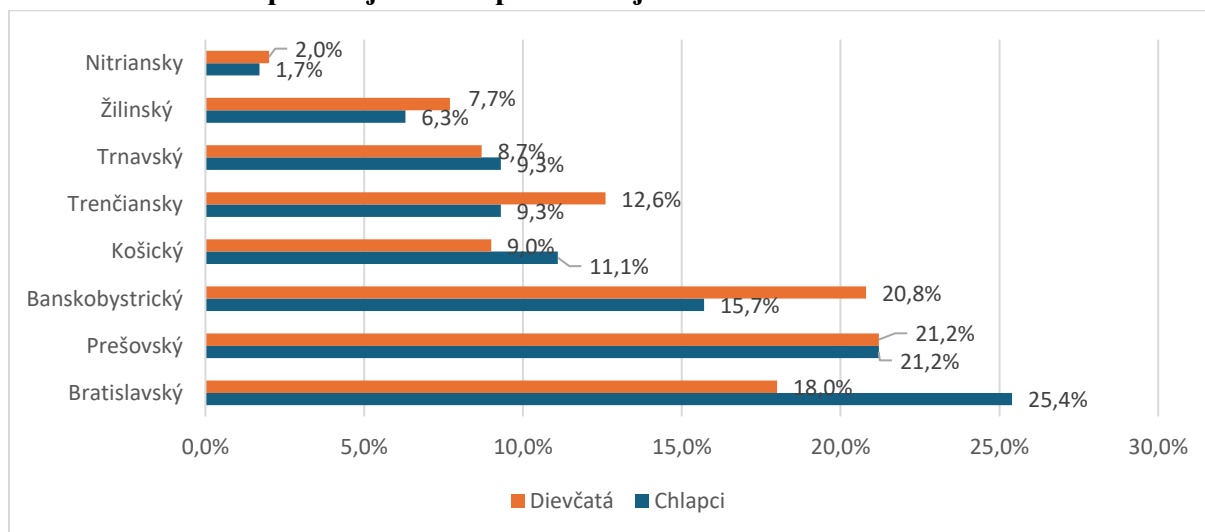
Dôležitú úlohu zohrávajú v rodinách aj súrodenecké vzťahy. Práve súrodenecké vzťahy poskytujú neoceniteľné podnety a situácie, v ktorých sa dieťa učí riešiť prvé konflikty a vyhraňovať svoju pozíciu pre neho v konkurenčnom prostredí. Práve fungovanie v rodine, súrodenecké vzťahy môže byť činiteľom ovplyvňujúcim fungovanie a postoje k šikanovaniu.

Najviac respondentov 210 (43,7 %) z celkového počtu prizerajúcich sa žiakov malo 1 súrodenuca. Dvoch súrodencov malo 130 (27 %) respondentov, troch a viacerých súrodencov malo 82 (17 %) respondentov a 59 (12,3 %) patrí k jedináčikom. Počty súrodencov chlapcov a dievčat uvádzame v tabuľke. Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa počtu súrodencov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Z hľadiska počtu súrodencov sme u prizerajúcich sa neidentifikovali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $H = 2,318$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,509$ ).

**Tabuľka 32 Štruktúra prizerajúcich sa podľa krajov a rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Bratislavský	60	25,40	44	18,00	104	21,60
Prešovský	50	21,20	52	21,20	102	21,20
Banskobystrický	37	15,70	51	20,80	88	18,30
Trenčiansky	22	9,30	31	12,60	53	11,00
Košický	26	11,10	22	9,00	48	9,80
Trnavský	22	9,30	21	8,70	43	9,00
Žilinský	15	6,30	19	7,70	34	7,20
Nitriansky	4	1,70	5	2,00	9	1,90
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 37 Štruktúra prizeračích sa podľa krajov a rodu**



Zamerali sme sa aj na identifikáciu prizeračích sa podľa krajov. Najväčšie zastúpenie mali prizerači sa z Bratislavského kraja (104; 21,6 %), nasledoval Prešovský kraj (102; 21,2 %), Banskobystrický (88; 18,3 %), Trenčiansky (53; 11 %), Košický (48; 9,8 %), Trnavský (43; 9 %), Žilinský (34; 7 %) a najmenšie zastúpenie mal Nitriansky kraj (104; 21,6 %).

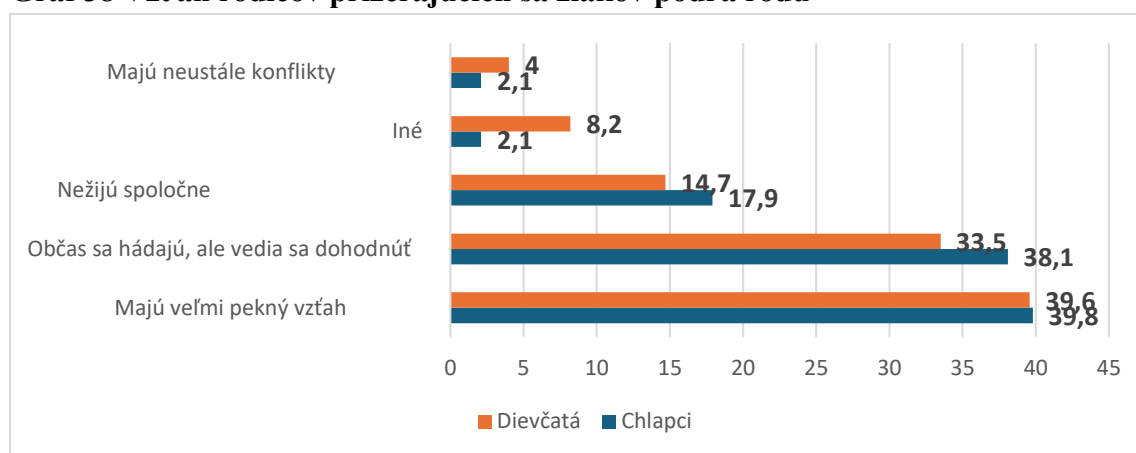
Z hľadiska rodu žiakov možno konštatovať, že zastúpenie prizeračích sa vykazuje v jednotlivých krajoch určité rozdiely. V Bratislavskom kraji prevažovali medzi prizeračím sa chlapci (25,4 %) oproti dievčatám (18,0 %). V Prešovskom kraji bolo zastúpenie chlapcov a dievčat vyrovnané (21,2 %). Naopak, v Banskobystrickom kraji tvorili vyšší podiel dievčatá (20,8 %) v porovnaní s chlapcami (15,7 %), podobne aj v Trenčianskom kraji (12,6 % dievčatá; 9,3 % chlapci). V Košickom kraji mierne prevažovali chlapci (11,1 %) nad dievčatami (9,0 %), zatiaľ čo v Trnavskom kraji bolo zastúpenie oboch rodov pomerne vyrovnané (9,3 % chlapci; 8,7 % dievčatá). V Žilinskom a Nitrianskom kraji boli rozdiely medzi rodmi minimálne, s miernou prevahou dievčat. Celkovo možno konštatovať, že hoci sa zastúpenie prizeračích sa líši podľa krajov, rodové rozdiely nie sú výrazne konzistentné, v niektorých krajoch prevažujú chlapci, v iných dievčatá, prípadne je ich zastúpenie vyrovnané.

Z dôvodu nerovnomerného zastúpenia respondentov v jednotlivých krajoch pri tejto premennej nebola realizovaná inferenčná analýza dát.

**Tabuľka 33 Vzťah rodičov prizeraajúcich sa žiakov podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Majú veľmi pekný vzťah	94	39,80	97	39,60	191	39,70
Občas sa hádajú, ale vedia sa dohodnúť	90	38,10	82	33,50	172	35,80
Nežijú spoločne	42	17,90	36	14,70	78	16,20
Iné	5	2,10	20	8,20	25	5,20
Majú neustále konflikty	5	2,10	10	4,0	15	3,10
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 38 Vzťah rodičov prizeraajúcich sa žiakov podľa rodu**



Rodina ako primárny socializačný činiteľ zohráva nezastupiteľnú úlohu v procese vývinu, vytvárania identity, vzorcov správania a konania osobnosti človeka. Je veľmi dôležité, aké vzťahy prevládajú medzi rodičmi, pretože sú významným prvkom formovania budúcich vzťahov detí v nej vyrastajúcich. Z daného aspektu nás zaujímalo, ako prizeraajúci sa žiaci vnímajú vzťahy medzi rodičmi. Z celkového počtu 481 (100 %) prizeraajúcich sa žiakov hodnotí 191 (39,7 %) žiakov vzťahy medzi rodičmi ako „veľmi pekné“. 172 (35,8 %) prizeraajúcich sa žiakov uvádza, že medzi rodičmi sa vyskytujú „občasné hádky, ale napriek tomu sa vedia dohodnúť“. 78 (16,2 %) respondentov uviedlo, že ich rodičia „nežijú spoločne“, a 15 (3,1 %) označilo vzťah rodičov ako „neustále konfliktný“.

Z hľadiska rodu žiakov sa vnímanie vzťahov medzi rodičmi mierne odlišovalo. Kategóriu „veľmi pekné“ častejšie uvádzali dievčatá, zatiaľ čo chlapci ju volili o niečo menej často. Podobný trend bol zaznamenaný aj pri odpovedi „občasné hádky, ale napriek tomu sa vedia dohodnúť“, kde boli rozdiely medzi rodmi skôr mierne a relatívne vyrovnané. Naopak, v prípade odpovede „rodičia nežijú spoločne“ bol zaznamenaný o niečo vyšší podiel chlapcov než dievčat. Kategóriu „neustále konfliktný vzťah“ uvádzalo len malé percento respondentov

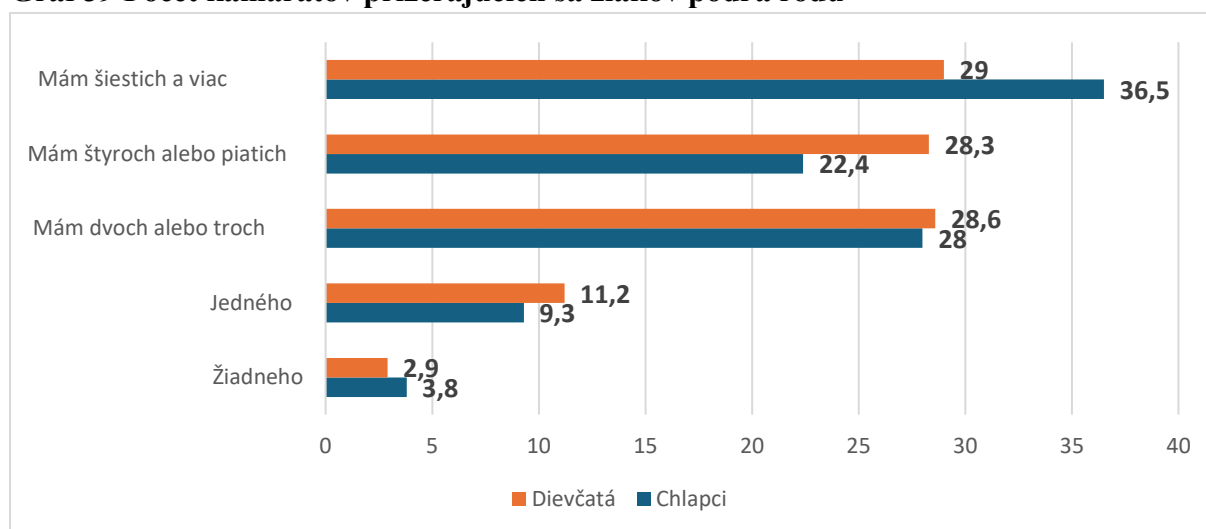
bez výraznejších rozdielov medzi chlapcami a dievčatami. Celkovo možno konštatovať, že dievčatá mali tendenciu hodnotiť vzťahy medzi rodičmi o niečo pozitívnejšie než chlapci, avšak rozdiely medzi rodmi neboli výrazné.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa toho ako vnímajú vzťah rodičov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Z hľadiska vzťahu rodičov sme u prizerajúcich sa neidentifikovali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $H = 2,433$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,657$ ).

**Tabuľka 34 Počet kamarátov prizerajúcich sa žiakov podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Žiadneho	9	3,80	7	2,90	16	3,30
Jedného	22	9,30	28	11,20	50	10,40
Mám dvoch alebo troch	66	28,00	70	28,60	136	28,30
Mám štyroch alebo piatich	53	22,40	69	28,30	122	25,30
Mám šiestich a viacerých	86	36,50	71	29,00	157	32,70
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 39 Počet kamarátov prizerajúcich sa žiakov podľa rodu**



Dôležitým faktorom sú kamarátske vzťahy žiakov. V danom vývinovom období naberajú na význame rovesnícke vzťahy, ktoré sa formujú aj v rámci školskej triedy, či už ide o formálne, alebo neformálne vzťahy. Aldridge & al. (2018) poukázali, že pozitívna školská klíma, najmä silná podpora učiteľov a podporujúce rovesnícke vzťahy znižujú riziko výskytu šikanovania. Šiestich a viacerých kamarátov uviedlo 157 (32,7 %) z celkového počtu 481 (100 %) respondentov. Štyroch alebo piatich kamarátov má 122 (25,3 %) prizerajúcich sa žiakov, dvoch

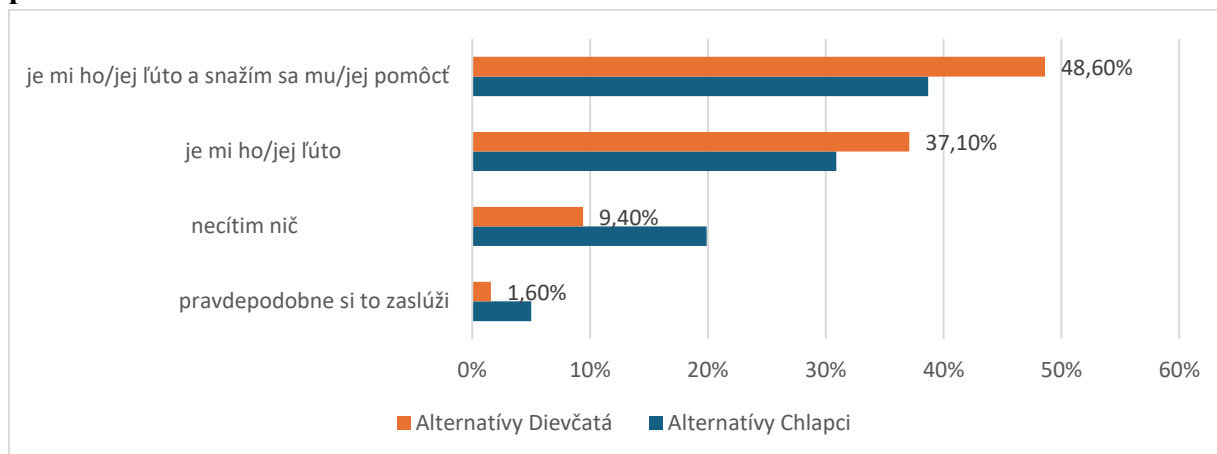
alebo troch kamarátov má 136 (28,3 %) žiakov. Jedného kamaráta uviedlo 50 (10,4 %) prizerajúcich sa a žiadneho 16 (3,3 %). Dôležitejšia je skôr kvalita ako kvantita rovesníckych vzťahov. Z hľadiska rodu žiakov možno pozorovať určité rozdiely v počte kamarátov medzi prizerajúcimi sa. Dievčatá častejšie uvádzali vyšší počet kamarátov (šesť a viac), čo môže naznačovať širšie sociálne siete v rámci rovesníckych vzťahov. Chlapci boli o niečo častejšie zastúpení v kategóriách s nižším počtom kamarátov, najmä pri jednom alebo dvoch až troch kamarátoch. V kategórii štyroch až piatich kamarátov bolo zastúpenie chlapcov a dievčat pomerne vyrovnané. Najnižšie zastúpenie, teda žiadneho kamaráta, sa vyskytovalo len u malého počtu respondentov, pričom rozdiely medzi rodmi neboli výrazné. Celkovo možno konštatovať, že hoci dievčatá mali tendenciu uvádzať vyšší počet kamarátov, rozdiely medzi rodmi nie sú zásadné. Zároveň však platí, že pre kvalitu rovesníckych vzťahov nie je rozhodujúci ich počet, ale najmä ich kvalita a podporný charakter.

Pri analýze rozdielov medzi prizerajúcimi sa z hľadiska počtu kamarátov sme prostredníctvom Kruskal–Wallisov testu neidentifikovali štatisticky významný rozdiel ( $H = 2,4978$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,290$ ).

**Tabuľka 35** Emočné prežívanie prizerajúcich sa pri pozorovaní ubližovania rovesníkovi podľa rodu

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Pravdepodobne si to zaslúži	12	5,0	4	1,60	16	3,30
Necítim nič	47	19,90	23	9,40	70	14,6
Je mi ho/jej ľúto	73	30,90	91	37,10	164	34,10
Je mi ho/jej ľúto a snažím sa mu/jej pomôcť	91	38,70	119	48,60	210	43,70
Iné	13	5,50	8	3,3	21	4,3
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 40 Emočné prežívanie prizerajúcich sa pri pozorovaní ubližovania rovesníkov podľa rodu**



Efekt prizerajúceho sa má dopad aj na to, akým smerom sa bude šikanovanie rozvíjať. Preto sme sa pýtali prizerajúcich sa žiakov, aký majú názor na to, keď je spolužiakovi ubližované. Z celkového počtu 481 (100 %) prizerajúcich sa žiakov 210 (43,7 %) sa vyjadrilo, že „im je to ľúto a snažia sa pomôcť“. 164 (34,1 %) uviedlo, že „im je spolužiaka ľúto“. 70 (14,6 %) prizerajúcich sa žiakov označilo možnosť „necítim nič“ a 16 (3,3 %) si „myslí, že šikanovaný si to pravdepodobne zaslúži“. Možnosť „iné“ označilo 21 (4,3 %) prizerajúcich sa. Uvádzali napr.: „Prídem k nemu a poviem, nech prestane, zastanem sa ho, ukážem tomu, kto ubližuje, že si nemal začínať so mnou a ani s mojím kamarátom. Nikdy som to priamo nevidel, ale ak by som to uvidel, bolo by mi ho ľúto a skúsil by som mu pomôcť, cítim vo vnútri smútok. Ešte som sa s tým nestretla, neviem, prípadne uviedli, že to nepovažujú za ubližovanie.“ Z hľadiska rodu žiakov sa ukázali určité rozdiely v prejavoch empatie voči šikanovaným žiakom. Dievčatá výrazne častejšie uvádzali najempatickejšiu odpoveď „je mi ho/jej ľúto a snažím sa mu/jej pomôcť“, čo naznačuje ich vyššiu tendenciu k aktívnej pomoci v situáciách ubližovania. Chlapci túto odpoveď volili menej často a relatívne častejšie sa u nich vyskytovala odpoveď „necítim nič“, čo môže poukazovať na nižšiu emocionálnu angažovanosť v daných situáciách. Pri odpovedi „je mi ho/jej ľúto“ boli rozdiely medzi chlapcami a dievčatami menšie, pričom mierne prevažovali dievčatá. Negatívna odpoveď „pravdepodobne si to zaslúži“ sa vyskytovala len u malej časti respondentov, avšak častejšie u chlapcov než u dievčat. Celkovo možno konštatovať, že dievčatá prejavovali vyššiu mieru empatie a ochoty pomôcť šikanovaným žiakom, zatiaľ čo chlapci sa častejšie pohybovali v neutrálnejších alebo menej empatických odpovediach.

Na overenie rozdielov medzi jednotlivými skupinami respondentov podľa toho, čo pociťujú pri šikanovaní v pozícii svedka, bol použitý Kruskal–Wallisov test. Výsledky analýzy

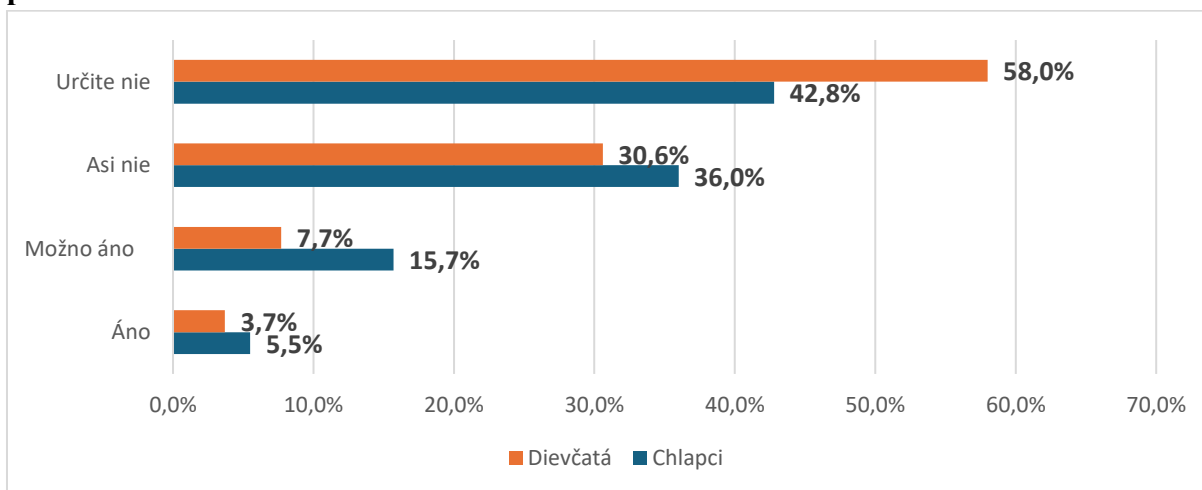
preukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $H = 16,004$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,003$ ). Najvyššie priemerné poradie bolo zaznamenané u respondentov, ktorí uviedli, že si šikanovaný pravdepodobne zaslúži šikanovanie ( $MR = 354,88$ ). Naopak, nižšie priemerné poradie bolo zaznamenané u respondentov, ktorí uviedli, že im je obeť ľúto a snažia sa jej pomôcť ( $MR = 70,99$ ).

Výsledky poukazujú na to, že respondenti, ktorí uviedli odpoveď „pravdepodobne si to zaslúži“, dosahovali vo výskumnom súbore vyššie hodnoty v premennej prizerajúci sa než respondenti, ktorí uviedli iné reakcie na šikanovanie.

**Tabuľka 36 Ochota pripojiť sa k ubližovaniu žiaka/žiačky, ktorého/ktorú nemám rád/rada podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Určite nie	101	42,80	142	58	243	50,50
Asi nie	85	36,00	75	30,60	160	33,30
Možno áno	37	15,70	19	7,70	56	11,60
Áno	13	5,50	9	3,70	22	4,60
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 41 Ochota pripojiť sa k ubližovaniu žiaka/žiačky, ktorého/ktorú nemám rád/rada podľa rodu**



Zaujímalo nás, či prizerajúci sa žiaci majú tendenciu zapojiť sa do ubližovania. Z celkového počtu 481 (100 %) prizerajúcich sa si najviac žiakov, 243 (50,5 %), vybralo odpoveď „určite nie“. „Asi nie“ zvolilo 160 (33,3 %) prizerajúcich sa, „možno áno“ 56 (11,6 %) a „áno, zapojil/a by som sa“ označilo 22 (4,6 %) prizerajúcich sa žiakov. Z hľadiska rodu žiakov sa ukázali rozdiely v deklarovanej ochote zapojiť sa do ubližovania neoblíbenému žiakovi. Dievčatá

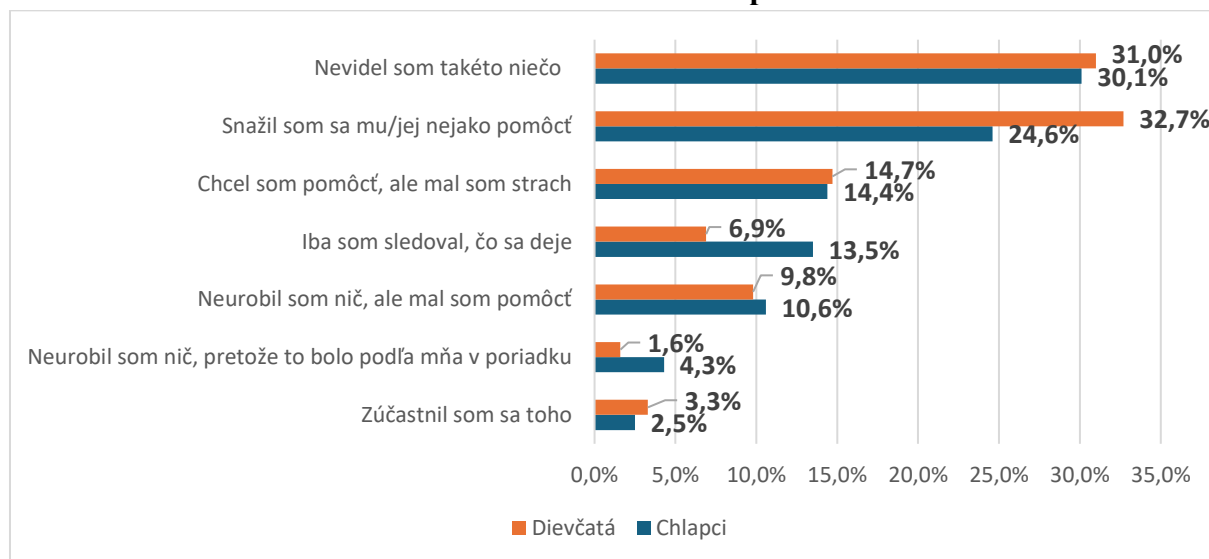
výrazne častejšie volili odpoveď „určite nie“ (58,0 %), čo poukazuje na ich nižšiu tendenciu k participácii na takomto správaní v porovnaní s chlapcami (42,8 %). Chlapci túto odpoveď uvádzali menej často a naopak častejšie sa u nich vyskytovala odpoveď „asi nie“ (36,0 %), zatiaľ čo u dievčat to bolo 30,6 %, čo naznačuje mierne vyššiu mieru neistoty v odmietnutí zapojenia sa do ubližovania. Odpoveď „možno áno“ bola častejšie zastúpená u chlapcov (15,7 %) v porovnaní s dievčatami (7,7 %), čo môže indikovať vyššiu otvorenosť k potenciálnemu zapojeniu sa do negatívneho správania. Podobný trend sa prejavil aj pri odpovedi „áno“, ktorú zvolilo 5,5 % chlapcov a 3,7 % dievčat. Celkovo možno konštatovať, že dievčatá sa javia ako odmietavejšie voči zapojeniu sa do ubližovania neoblíbenému žiakovi, zatiaľ čo u chlapcov sa prejavuje vyššia variabilita odpovedí a mierne vyššia akceptácia takejto možnosti.

Na overenie vzťahu medzi skóre v škále merajúcej *šikanovanie z aspektu prizerajúcich sa* a ochotou zapojiť sa do ubližovania bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak slabý negatívny vzťah medzi premennými ( $\rho = -0,149$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti s vyššou mierou skúsenosti so šikanovaním mali tendenciu častejšie deklarovať ochotu zapojiť sa do ubližovania inému žiakovi.

**Tabuľka 37 Reakcia na ubližovanie inému žiakovi/ žiačke podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Nevidel som takéto nič	71	30,10	76	31,00	147	30,60
Snažil som sa mu/jej nejako pomôcť	58	24,60	80	32,70	138	28,70
Chcel som pomôcť, ale mal som strach	34	14,40	36	14,70	70	14,50
Iba som sledoval, čo sa deje	32	13,50	17	6,90	49	10,20
Neurobil som nič, ale mal som pomôcť	25	10,60	24	9,80	49	10,20
Neurobil som nič, pretože to bolo podľa mňa v poriadku	10	4,30	4	1,60	14	2,90
Zúčastnil som sa na tom	6	2,50	8	3,30	14	2,90
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 42 Reakcia na ubližovanie inému žiakovi/ žiačke podľa rodu**



Zisťovali sme tiež reakcie prizeraúcich sa žiakov na to, keď je inému žiakovi/žiačke ubližované. Z celkového počtu 481 (100 %) respondentov si až 147 (30,6 %) vybralo možnosť „nevidel som takéto niečo“ 147 (30,6 %). Možnosť „snažil/a som sa mu/jej nejako pomôcť“ si zvolilo 138 (28,7 %) prizeraúcich sa. Až 70 (14,5 %) prizeraúcich sa „chcelo pomôcť, ale mali strach“. Zhodne 49 (10,2 %) prizeraúcich sa volilo možnosť „iba som sledoval, čo sa deje“ a „neurobil som nič, ale mal som pomôcť“. V situáciách, keď je niekomu ubližované, sa často stáva, že vznikne očakávanie, že zasiahne niekto iný, niekto to vyrieši. Alebo preváži strach zo šikanujúceho a prizeraúci sa nekoná. Možnosť „neurobil/a som nič, pretože to bolo podľa mňa v poriadku“ označilo 14 (2,9 %) prizeraúcich sa a rovnaký počet respondentov označilo možnosť „zúčastnil som sa na tom“. Z hľadiska rodu žiakov sa ukázali rozdiely v reakciách na situácie, keď je inému žiakovi/žiačke ubližované. Dievčatá častejšie uvádzali aktívnu pomoc („snažil/a som sa mu/jej nejako pomôcť“) v 32,7 %, v porovnaní s chlapcami (24,6 %), čo naznačuje vyššiu mieru prosociálneho správania u dievčat. Rovnako mierne vyššie zastúpenie u dievčat bolo aj pri odpovedi „nevidel som takéto niečo“ (31,0 % dievčatá; 30,1 % chlapci), pričom rozdiel je minimálny. Pri odpovedi „chcel som pomôcť, ale mal som strach“ boli hodnoty veľmi podobné (14,7 % dievčatá; 14,4 % chlapci), čo poukazuje na porovnateľnú mieru obáv zo zásahu z aspektu rodu. Výraznejší rozdiel sa ukázal pri pasívnejšej reakcii „iba som sledoval, čo sa deje“, ktorú častejšie uvádzali chlapci (13,5 %) než dievčatá (6,9 %), čo môže naznačovať vyššiu pasivitu u chlapcov v týchto situáciách. Odpoveď „neurobil som nič, ale mal som pomôcť“ bola zastúpená u chlapcov v 10,6 % a u dievčat v 9,8 %, rozdiel bol teda minimálny. Negatívne alebo problematické reakcie („neurobil som nič, pretože to bolo podľa mňa v poriadku“ a „zúčastnil som sa na tom“) sa vyskytovali len u malej časti respondentov,

pričom chlapci ich uvádzali o niečo častejšie. Celkovo možno konštatovať, že dievčatá častejšie deklarovali aktívnu pomoc šikanovanému žiakovi, zatiaľ čo chlapci sa častejšie pohybovali v pasívnejších reakciách alebo v menšej miere aj v participácii na ubližovaní.

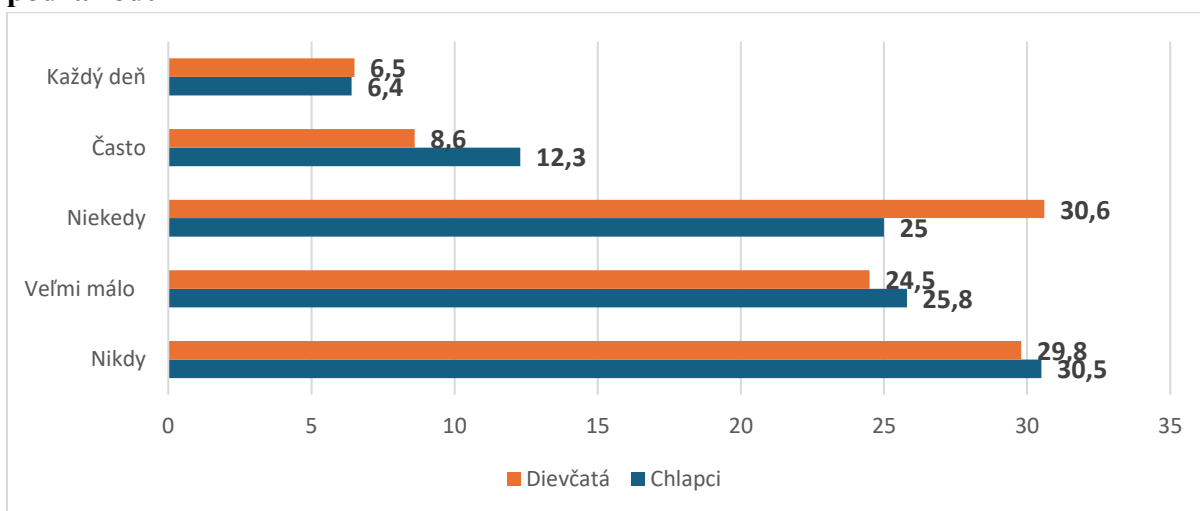
Na základe inferenčnej analýzy reakcií na ubližovanie inému žiakovi zo strany prizeraajúcich sa sme prostredníctvom Kruskal–Wallisov testu identifikovali štatistiky významný rozdiel medzi skupinami ( $H = 24,497$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,001$ ). Najvyššie priemerné poradie bolo zaznamenané u respondentov, ktorí uviedli alternatívu „zúčastnil som sa na tom“ (MR = 322,43). Naopak, najnižšie u respondentov, ktorí uviedli alternatívu „nevidel som takého niečo“ (MR = 208,03).

Zo zistení vyplýva, že respondenti, ktorí uviedli odpoveď „zúčastnil som sa na tom“, dosahovali vo výskumnom súbore vyššie hodnoty v premennej prizeraajúci sa než respondenti, ktorí uviedli iný názor.

**Tabuľka 38** Frekvencia obáv prizeraajúcich sa z možného ubližovania v triede alebo v škole podľa rodu

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Nikdy	72	30,50	73	29,80	145	30,10
Veľmi málo	61	25,80	60	24,50	121	25,20
Niekedy	59	25,00	75	30,60	134	27,90
Často	29	12,30	21	8,60	50	10,40
Každý deň	15	6,40	16	6,50	31	6,40
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 43** Frekvencia obáv prizeraajúcich sa z možného ubližovania v triede alebo v škole podľa rodu



To, prečo prizeraajúci sa žiaci nezasiahnu alebo nevyhľadajú pomoc, môže byť ovplyvnené aj tým, do akej miery prežívajú ohrozenie a strach z útoku v triede. Preto sme zisťovali, ako

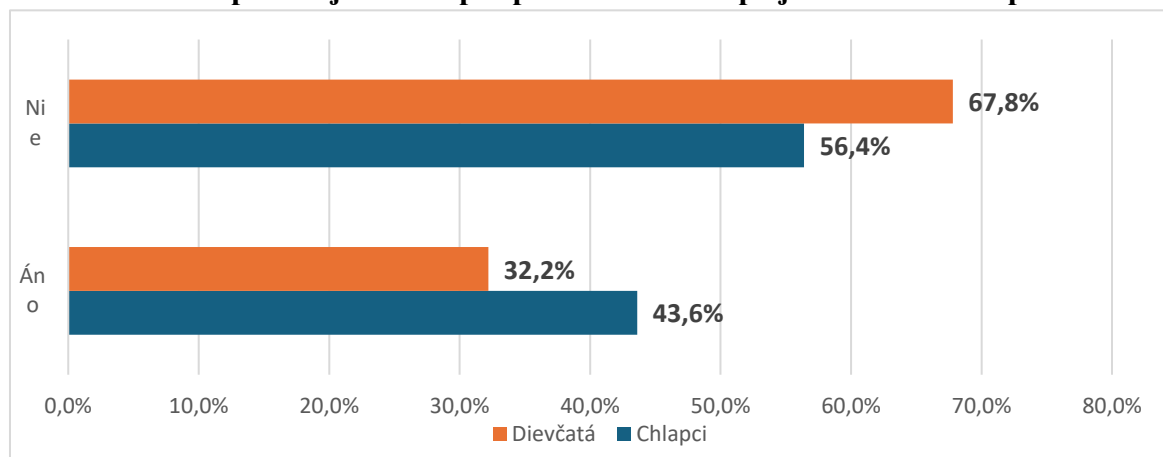
prizerajúci sa prežívajú obavy z možného ublíženia. Z celkového počtu 481 (100 %) respondentov najviac respondentov, 145 (30,1 %), uviedlo, že obavy neprežívajú, volili možnosť „nikdy“. 134 (27,9 %) uviedlo, že „niekedy prežívajú obavy z možného ublíženia“. 121 (25,2 %) vníma možné ublíženie ako „veľmi málo sa vyskytujúce“. 50 (10,4 %) respondentov sa „často“ obáva ublíženia a 31 (6,4 %) prizerajúcich sa prežíva obavy z možného ublíženia „denne“. Z hľadiska rodu žiakov sa v prežívaní obáv z možného ublíženia v triede ukázali len mierne rozdiely. Odpoveď „nikdy“ uvádzali chlapci (30,5 %) aj dievčatá (29,8 %) v takmer rovnakom zastúpení, čo naznačuje porovnateľnú skupinu žiakov bez obáv z ohrozenia. Pri odpovedi „veľmi málo“ boli rozdiely tiež minimálne (chlapci 25,8 %; dievčatá 24,5 %), čo poukazuje na podobné vnímanie nízkej miery ohrozenia u oboch rodov. Výraznejší rozdiel sa ukázal pri odpovedi „niekedy“, ktorú častejšie uvádzali dievčatá (30,6 %) v porovnaní s chlapcami (25,0 %), čo môže naznačovať mierne vyššiu citlivosť dievčat na situácie potenciálneho ohrozenia. Pri odpovedi „často“ prevažovali chlapci (12,3 %) nad dievčatami (8,6 %), čo môže poukazovať na vyššiu skupinu chlapcov, ktorí dlhodobejšie vnímajú obavy z ublíženia. Odpoveď „každý deň“ bola u oboch rodov takmer identická (chlapci 6,4 %; dievčatá 6,5 %), čo naznačuje, že intenzívne a každodenné prežívanie obáv je v populácii prizerajúcich sa žiakov zastúpené len minimálne a bez výrazných rodových rozdielov. Celkovo možno konštatovať, že rodové rozdiely v prežívaní obáv z možného ublíženia sú skôr mierne a nejednoznačné, pričom dievčatá častejšie uvádzajú občasné obavy, zatiaľ čo chlapci sa o niečo častejšie pohybujú v kategórii častých obáv.

Na overenie vzťahu medzi skúsenosťou so šikanovaním z pozície prizerajúcich sa a mierou prežívania obáv z možného ublížovania bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak slabý pozitívny vzťah medzi premennými ( $\rho = 0,145$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti, ktorí častejšie uvádzali skúsenosť so šikanovaním z pozície prizerajúcich sa, zároveň častejšie deklarovali vyššiu mieru obáv z možného ublížovania v školskom prostredí

**Tabuľka 39 Ochota prizerajúcich sa prispôbiť sa kvôli prijatiu v kolektíve podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Áno	103	43,60	79	32,20	182	37,80
Nie	133	56,40	166	67,80	299	62,20
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 44 Ochota prizerajúcich sa prispôbiť sa kvôli prijatiu v kolektíve podľa rodu**



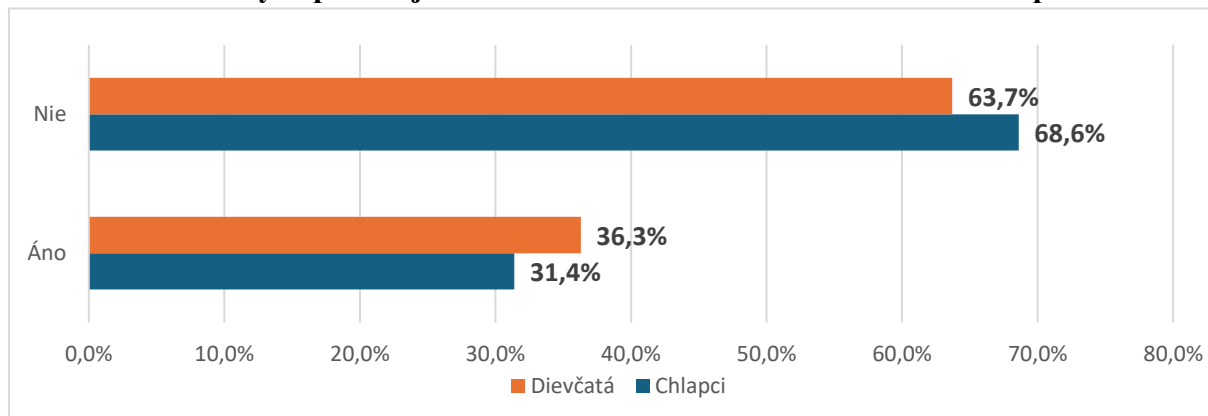
Pre žiakov ako členov školskej triedy, malej sociálnej skupiny, je dôležité, do akej miery vnímajú prijatie ostatnými členmi. Z uvedeného aspektu sme zisťovali názor žiakov na to, do akej miery sú ochotní spraviť čokoľvek pre prijatie triedy. Školská trieda patrí k formálnym skupinám, má svoje pravidla a normy spolunažívania, ale zároveň sa v nej formujú neformálne skupiny s vlastnými pravidlami a podmienkami pre členstvo v daných skupinách. Z uvedeného vyplýva, že niekedy sú podmienky pre prijatie do požadovanej skupiny rôzne, často môže ísť aj o úlohy, ktoré môžu súvisieť so šikanovaním. Z celkového počtu 481 (100 %) prizerajúcich sa žiakov označilo možnosť „nie“ 299 (62,2 %) respondentov. Pre prijatie v triede je schopných urobiť čokoľvek 182 (37,8 %) respondentov. Z hľadiska rodu žiakov sa ukázali rozdiely v ochote spraviť čokoľvek pre prijatie v triede. Chlapci častejšie uvádzali, že sú schopní urobiť čokoľvek pre prijatie v triede (43,6 %) v porovnaní s dievčatami (32,2 %), čo môže naznačovať vyššiu mieru ochoty prispôbiť sa skupinovým normám aj za cenu potenciálne problematického správania. Naopak, dievčatá výraznejšie prevažovali v odpovedi „nie“ (67,8 %) oproti chlapcom (56,4 %), čo poukazuje na ich vyššiu mieru odmietania podmieneného prijatia založeného na akceptovaní akýchkoľvek požiadaviek skupiny. Celkovo možno konštatovať, že chlapci vykazujú vyššiu deklarovanú ochotu podriadiť sa požiadavkám skupiny s cieľom dosiahnuť prijatie, zatiaľ čo dievčatá častejšie uvádzajú hranice, ktoré pri snahe o začlenenie do triedy neprekračujú.

Na overenie rozdielov u žiakov v pozícii prizerajúcich sa podľa toho, či sú ochotní urobiť čokoľvek, aby boli prijatí v triednom kolektíve, bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $U = 2869,500$ ;  $Z = -1,586$ ;  $p = 0,113$ ).

**Tabuľka 40 Obavy prizierajúcich sa z neoblúbenosti v triede podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Áno	74	31,4	89	36,3	163	33,90
Nie	162	68,6	156	63,7	318	66,10
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 45 Obavy prizierajúcich sa z neoblúbenosti v triede podľa rodu**



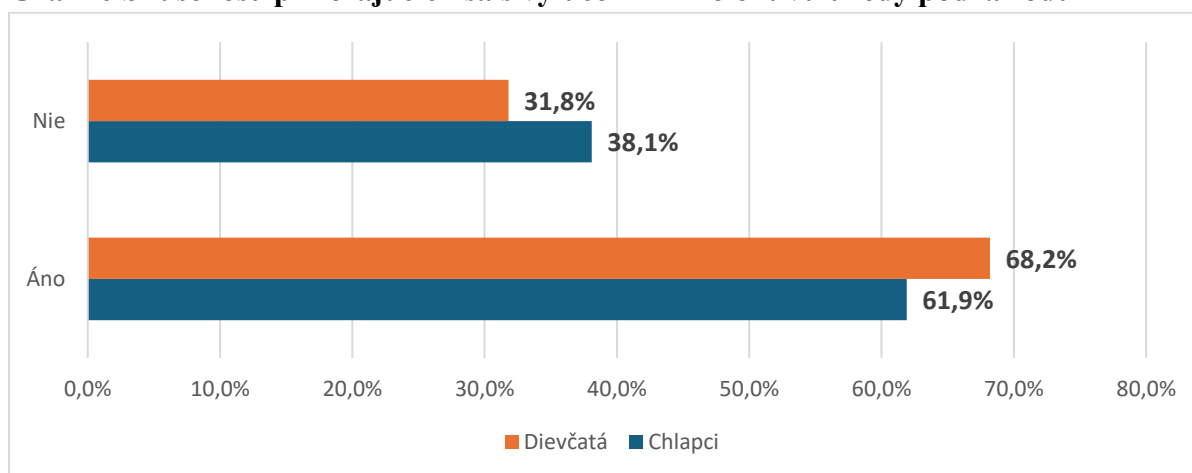
Veľmi dôležitá je aj vnímaná pozícia žiakov v triede. Žiaci môžu prežívať strach z toho, že nie sú oblúbení. Z celkového počtu 481 (100 %) respondentov až 318 (66,1 %) uviedlo, že nemajú strach z toho, že by boli neoblúbení v triede. 163 (33,9 %) prizierajúcich sa uviedlo, že majú strach z možnej neoblúbenosti v triede. Z hľadiska rodu žiakov sa v prežívaní strachu z neoblúbenosti v triede ukázali len mierne rozdiely. Dievčatá častejšie uvádzali, že majú strach z možnej neoblúbenosti (36,3 %) v porovnaní s chlapcami (31,4 %), čo môže naznačovať ich vyššiu citlivosť na sociálne prijatie v skupine. Naopak, chlapci častejšie uvádzali, že tento strach neprežívajú (68,6 %) v porovnaní s dievčatami (63,7 %), čo poukazuje na o niečo nižšiu mieru obáv zo sociálneho odmietnutia v triede. Celkovo možno konštatovať, že väčšina žiakov bez ohľadu na rod strach z neoblúbenosti neprežíva, pričom rozdiely medzi chlapcami a dievčatami sú skôr mierne, no dievčatá vykazujú vyššiu tendenciu reflektovať obavy zo sociálneho prijatia.

Rozdiely v tom, či sa prizierajúci sa obávajú alebo neobávajú neoblúbenosti v triede, sme zisťovali prostredníctvom Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $U = 25\,494,500$ ;  $Z = -0,293$ ;  $p = 0,769$ ).

**Tabuľka 41 Skúsenosť prizerajúcich sa s vylúčením z kolektívu triedy podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Áno	146	61,9	167	68,20	313	65,10
Nie	90	38,1	78	31,8	168	34,90
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 46 Skúsenosť prizerajúcich sa s vylúčením z kolektívu triedy podľa rodu**



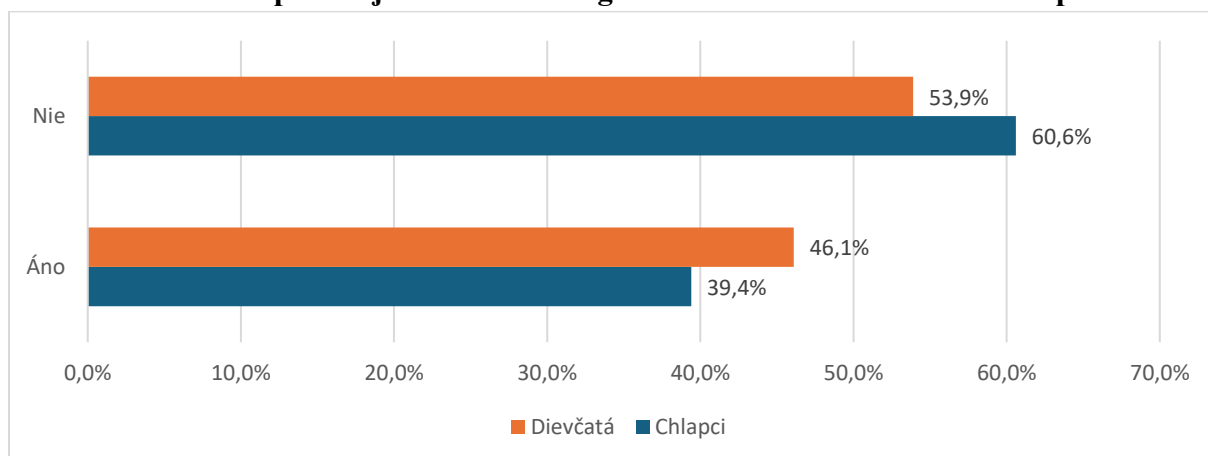
S predchádzajúcimi položkami (strach z ublíženia, vnímanie ohrozenia) úzko súvisí aj nasledujúca položka, v ktorej sme zisťovali, či prizerajúci sa žiaci zažili vylúčenie v triede. Z celkového počtu 481 (100 %) respondentov až 313 (65,1 %) zažilo vylúčenie a len 168 (34,9 %) prizerajúcich sa nebolo vylúčených. Podrobnejšie zistenia z hľadiska rodu prizerajúcich sa uvádzame nižšie. Z hľadiska rodu žiakov sa ukázali rozdiely v skúsenosti s vylúčením v triede. Dievčatá častejšie uvádzali, že zažili vylúčenie (68,2 %) v porovnaní s chlapcami (61,9 %), čo môže naznačovať vyššiu mieru subjektívne vnímanej sociálnej exklúzie u dievčat v triednom prostredí. Naopak, chlapci častejšie uvádzali, že vylúčenie nezažili (38,1 %) v porovnaní s dievčatami (31,8 %), čo poukazuje na mierne nižšiu skúsenosť so sociálnym odmietnutím v tejto skupine. Celkovo možno konštatovať, že vylúčenie v triede je pomerne častou skúsenosťou prizerajúcich sa žiakov bez ohľadu na rod, pričom dievčatá ho uvádzajú o niečo častejšie než chlapci.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa toho, či zažili, alebo nezažili, že ich ostatní v triede vylučujú, bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $U = 24724,000$ ;  $Z = -1,081$ ;  $p = 0,280$ ).

**Tabuľka 42 Skúsenosť prizeraajúcich sa s nereagovaním učiteľov na šikanovanie podľa rodu**

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Áno	93	39,40	113	46,10	206	42,80
Nie	143	60,60	132	53,90	275	57,20
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

**Graf 47 Skúsenosť prizeraajúcich sa s nereagovaním učiteľov na šikanovanie podľa rodu**



Pri šikanovaní je aj z hľadiska fáz jeho rozvoja veľmi dôležité, či niekto z prizeraajúcich sa oznámi danú skutočnosť učiteľovi, a následne, či sa daná situácia rieši. Z celkového počtu 481 (100 %) respondentov 275 (57,2 %) prizeraajúcich sa žiakov skutočnosť neoznámilo. 206 (42,8 %) síce učiteľa upovedomilo, ale situácia sa ďalej neriešila. Z hľadiska rodu žiakov sa ukázali mierne rozdiely v tom, či prizeraajúci sa žiaci oznámili učiteľovi, že je niekomu ubližované, avšak situácia sa ďalej neriešila. Dievčatá častejšie uvádzali, že učiteľa informovali (46,1 %) v porovnaní s chlapcami (39,4 %), čo môže naznačovať ich vyššiu tendenciu k formálnemu nahlasovaniu situácií. Naopak, chlapci častejšie uvádzali, že skutočnosť neoznámili (60,6 %) v porovnaní s dievčatami (53,9 %), čo poukazuje na nižšiu mieru zapájania sa do riešenia prostredníctvom dospelých autorít. Celkovo možno konštatovať, že viac ako polovica prizeraajúcich sa žiakov (57,2 %) neoznámila situáciu učiteľovi, pričom dievčatá sa javia ako o niečo aktívnejšie v jej nahlasovaní než chlapci.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa toho, či respondenti oznámili, alebo neoznámili učiteľovi, že je niekomu ubližované, bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný rozdiel medzi sledovanými skupinami ( $U = 23095,000$ ;  $Z = -3,474$ ;  $p = 0,001$ ).

Výsledky naznačujú, že žiaci, ktorí oznámili ubližovanie, skórovali vyššie v škále merajúcej prevalenciu prizerajúcich sa (Mdn = 2,46) ako žiaci, ktorí ubližovanie neoznámili (Mdn = 2,18).

### **Zhrnutie hlavných zistení v skúmanom súbore prizerajúci sa**

Na základe použitých meracích nástrojov bolo v skúmanom súbore identifikovaných 481 prizerajúcich sa žiakov, pričom zastúpenie chlapcov (236; 51 %) a dievčat (245; 49 %) bolo takmer vyrovnané. Nezistili sme štatisticky významné rodové rozdiely u žiakov v pozícii prizerajúcich sa. Tento výsledok naznačuje, že rola prizerajúceho sa nie je výrazne rodovo podmienená, ale predstavuje fenomén prítomný u žiakov oboch pohlaví v porovnateľnej miere. Zistenie je v súlade so zahraničnými výskumami, ktoré poukazujú na to, že hoci sa môžu líšiť spôsoby reakcií prizerajúcich sa, samotná participácia v tejto roly nie je primárne determinovaná pohlavím, ale skôr sociálnymi normami triedneho kolektívu a skupinovou dynamikou (Li, Zhang, & Wang, 2025; Smith & al., 2020).

Z hľadiska rodinného zázemia väčšina prizerajúcich sa žiakov žila v spoločnej domácnosti s oboma rodičmi (81,7 %). Život v neúplnej rodine bol zastúpený v menšej miere, pričom častejšie išlo o domácnosť len s matkou. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami boli minimálne. Zároveň sme u prizerajúcich sa nezistili štatisticky významné rozdiely v priemernom skóre podľa štruktúry rodiny. V kontexte diskusie je však potrebné zdôrazniť, že kvalita rodinných vzťahov a vzorce riešenia konfliktov, ktoré si dieťa osvojuje v rodine, môžu významne ovplyvňovať jeho citlivosť na násilie a ochotu zasiahnuť v prospech obeť (Bowes, Wolke, Joinson, Lereya, & Lewis, 2015; Holt, Buckley, & Whelan, 2008; Kim, Leventhal, Koh, Hubbard, & Boyce, 2006).

Význam rodinného prostredia potvrdzujú aj údaje o vnímaní vzťahov medzi rodičmi. Približne dve tretiny respondentov hodnotili vzťahy rodičov ako veľmi pekné alebo relatívne funkčné napriek občasnému konfliktom. Na druhej strane, viac ako pätina prizerajúcich sa vyrastala v prostredí, kde rodičia nežili spolu alebo boli ich vzťahy konfliktné. Dané zistenia možno interpretovať v súlade s autormi, ktorí poukazujú na to, že dlhodobé vystavenie konfliktným interakciám môže viesť k normalizácii agresívnych prejavov a k oslabeniu morálnej citlivosti voči ubližovaniu (Bowes & al., 2015; Holt & al., 2008; Kim & al., 2006). V rámci inferenčnej analýzy sme neidentifikovali štatisticky významné rozdiely u žiakov z hľadiska vnímania vzťahov medzi rodičmi.

Z hľadiska súrodeneckých vzťahov mali prizerajúci sa najčastejšie jedného alebo dvoch súrodencov, pričom len menšia časť respondentov bola jedináčikmi. Súrodenecké vzťahy predstavujú významný priestor pre učenie sa sociálnym rolám, zvládaniu konfliktov

a vyjednávaniu moci. Tieto zistenia možno chápať ako potenciálny ochranný faktor, ak sú súrodenecké vzťahy funkčné, no zároveň aj ako rizikový faktor v prípadoch, keď sú sprevádzané rivalitou alebo agresiou (Dunn, 2002; McHale, Updegraff, & Whiteman, 2012; Kramer, 2010). Ani v tomto prípade sme neidentifikovali štatisticky významné rozdiely z hľadiska počtu súrodencov u prizeraajúcich sa.

Rovesnícke vzťahy zohrávajú v období školského veku kľúčovú úlohu. Väčšina prizeraajúcich sa uvádzala, že má viacero kamarátov, pričom najčastejšie išlo o šesť a viac alebo o dve až päť blízkych osôb. Len malá časť respondentov deklarovala absenciu kamarátov. Štatisticky významný rozdiel z hľadiska počtu kamarátov sme nezistili. Uvedené podporuje tvrdenie, že pasivita prizeraajúcich sa nevyplýva zo sociálnej exklúzie, ale skôr z tlaku na konformitu a zo snahy zachovať si svoje postavenie v skupine (Salmivalli, 2010; Hymel & Bonanno, 2014).

Takmer polovica prizeraajúcich sa deklarovala empatiu voči obeti a snahu pomôcť, čo poukazuje na prítomnosť prosociálnych postojov v triednych kolektívoch. Zároveň však viac než tretina respondentov uvádzala, že im je obeť ľúto, no aktívne nezasahujú.

Tento rozpor medzi postojom a správaním je možné interpretovať prostredníctvom efektu prizeraajúceho sa, strachu z agresora a obáv zo sociálnych dôsledkov zásahu (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 2010; Thornberg & Jungert, 2014; Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009).

Menšia, no z hľadiska prevencie riziková skupina respondentov neprežívala voči obeti žiadne emócie alebo mala tendenciu legitimizovať správanie agresora. Daný jav je možné spájať s internalizáciou skupinových noriem, ktoré ospravedlňujú násilie, ako aj s nižšou úrovňou morálneho usudzovania (Thornberg & Jungert, 2014; Caravita & al., 2009). Identifikovali sme štatisticky významný rozdiel u respondentov z hľadiska pocitov, ktoré prežívajú v pozícii svedkov šikanovania. Respondenti, ktorí uviedli, že im je obeť ľúto, boli menej frekventovane v pozícii prizeraajúcich sa ako napríklad respondenti, ktorí uviedli, že si to obeť zaslúži.

Pri otázke možného zapojenia sa do ubližovania sa väčšina respondentov jednoznačne vyhradila proti takémuto správaniu. Napriek tomu približne šestnásť percent žiakov pripustilo možnosť aktívneho zapojenia sa. Medzi škálou merajúcou šikanovanie z aspektu prizeraajúcich sa a ochotou zapojiť sa do ubližovania bol identifikovaný štatisticky významný vzťah. Respondenti s vyššou mierou skúsenosti so šikanovaním mali tendenciu častejšie deklarovať ochotu zapojiť sa do ubližovania. Zistený údaj poukazuje na potenciál prizeraajúcich sa stať sa

posilňovateľmi agresora, najmä v situáciách, keď je ubližovanie vnímané ako prostriedok získania uznania alebo prijatia v skupine (Salmivalli & al., 1996; Caravita & al., 2009).

Reálne reakcie prizeraajúcich sa v situáciách ubližovania poukazujú na výrazný nesúlad medzi deklarovanými postojmi a konaním. Významná časť žiakov uvádzala strach, pasivitu alebo očakávanie zásahu zo strany iných. Zistili sme štatisticky významný rozdiel medzi prizeraajúcimi sa žiakmi podľa toho, ako reálne reagujú na ubližovanie inému žiakovi. Aj v tomto prípade dosahovala skupina prizeraajúcich sa, ktorá by sa k ubližovaniu pripojila, v škále vysoké namerané hodnoty. To znamená, že žiaci v tejto skupine boli v pozícii prizeraajúceho sa frekventovanejšie ako žiaci v iných skupinách. Dané zistenie potvrdzuje potrebu zamerania preventívnych programov nielen na rozvoj empatie, ale aj na posilňovanie kompetencií bezpečne zasiahnuť (Thornberg & Jungert, 2014; Salmivalli, 2010).

Viac než polovica prizeraajúcich sa prežívala aspoň občas obavy z možného ublíženia v triede, čo poukazuje na prítomnosť latentného pocitu ohrozenia v triednych kolektívoch. Zároveň viac než tretina respondentov uviedla, že by bola ochotná urobiť čokoľvek pre prijatie v triede. Zistili sme štatisticky významný vzťah medzi škálou merajúcou šikanovanie z aspektu prizeraajúcich sa a pocitom ohrozenia u žiakov. Respondenti, ktorí častejšie uvádzali skúsenosť so šikanovaním v pozícii prizeraajúcich sa, zároveň častejšie deklarovali vyššiu mieru obáv z možného ubližovania v školskom prostredí. Zistenia naznačujú silnú potrebu afiliácie, ktorá môže viesť k tolerancii násilia alebo k pasívnemu postojovi voči šikanovaniu.

Skúsenosť s vylúčením z kolektívu uviedla výrazná väčšina prizeraajúcich sa. Z uvedeného vyplýva, že práve možno vylúčenie možno interpretovať ako dôkaz krehkosti sociálnej pozície prizeraajúcich sa, ktorí sa môžu pohybovať na hranici medzi rolou prizeraajúcich sa a šikanovaných.

Viac než polovica prizeraajúcich sa neoznámila šikanovanie učiteľovi. Ani v prípadoch, keď k oznámeniu došlo, nebola situácia podľa respondentov ďalej riešená. Dané zistenie poukazuje na nízku dôveru žiakov v efektívnosť intervencií zo strany dospelých, čo môže významne prispievať k udržiavaniu šikanovania v triednych kolektívoch. Tento jav je v súlade so zisteniami, podľa ktorých neadekvátna alebo oneskorená reakcia školy oslabuje ochotu žiakov vyhľadať pomoc a posilňuje presvedčenie, že násilie je tolerované alebo normalizované.

Z pohľadu systémového rámca je potrebné tieto zistenia interpretovať aj v kontexte platnej legislatívy. Novela zákona č. 245/2008 Z. z. v oblasti cieľov výchovy a vzdelávania (§ 4) explicitne akcentuje rozvíjanie emočnej gramotnosti a emočnej odolnosti žiakov a v oblasti princípov výchovy a vzdelávania (§ 3) kladie dôraz na ochranu fyzického a duševného zdravia. Nízka miera oznamovania šikanovania a absencia následných riešení tak poukazujú na nesúlad

medzi deklarovanými cieľmi výchovno-vzdelávacieho systému a reálnou skúsenosťou žiakov v školskom prostredí.

Správanie prizeraajúcich sa pritom zohráva kľúčovú úlohu v dynamike šikanovania. Výskumy preukazujú, že v triedach s vyšším zastúpením posilňovateľov je pravdepodobnosť výskytu šikanovania vyššia, zatiaľ čo prítomnosť obrancov významne znižuje frekvenciu incidentov (Kärnä & al., 2010; Salmivalli & al., 2011). Zistenia predkladaného výskumu, ktoré poukazujú na výraznú mieru pasivity prizeraajúcich sa, možno preto interpretovať ako významný rizikový faktor pre pretrvávanie šikanovania.

Tieto zistenia korešpondujú aj s vývinovo-psychologickým pohľadom, podľa ktorého agresor postupne získava nad obeťou moc a kontrolu, pričom obeť môže internalizovať normy skupiny a stať sa od agresora závislou (Vágnerová, 2012). V takomto prostredí zohrávajú prizeraajúci sa zásadnú úlohu pri udržiavaní alebo narúšaní mocenskej nerovnováhy.

Výskumy zo slovenského prostredia potvrdzujú, že šikanovanie je rozšíreným javom s regionálnymi rozdielmi a s vrcholom výskytu v období raného adolescentného veku. Zistenia autorov Izrael, Holdoš, Ďurka a Hasák (2018) poukazujú na to, že každé pätnáste dieťa sa stalo obeťou šikanovania, pričom najvyššia miera výskytu bola zaznamenaná vo východoslovenskom regióne.

V medzinárodnom kontexte výskumy opakovaně potvrdzujú význam školskej klímy ako protektívneho faktora. Intervencie zamerané na zlepšovanie školskej klímy vedú k zníženiu výskytu šikanovania, agresie a depresívnych prejavov a podporujú prosociálne správanie žiakov (Pinto da Silva et al., 2025). Podobne program Friendly Schools, ktorý je postavený na systémovom zapojení celej školskej komunity, preukázal dlhodobé zníženie výskytu šikanovania a zvýšenú mieru nahlasovania incidentov (Cross et al., 2011).

Aj v slovenskom prostredí sa potvrdzuje význam kvality vzťahov a školskej klímy. Janková (2023) preukázala súvislosť medzi nepriaznivými rovesníckymi vzťahmi a vyššou mierou viktimizácie, zatiaľ čo Pétiová (2021) poukázala na vplyv rodinného prostredia a rizikových faktorov v rodine na výskyt šikanovania. Tieto zistenia sú v súlade s výsledkami predkladaného výskumu, ktoré naznačujú prepojenie medzi obavami z ublíženia, skúsenosťou s vylúčením a pasivitou prizeraajúcich sa.

Z uvedeného vyplýva, že práca s prizeraajúcimi sa by mala byť integrálnou súčasťou preventívnych a intervenčných stratégií. Efektívna prevencia si vyžaduje systematický prístup zameraný na celý triedny kolektív a školu ako sociálny systém vrátane posilňovania emočných a sociálnych kompetencií žiakov, zvyšovania dôvery v dospelých a dôslednej realizácie opatrení na ochranu fyzického a duševného zdravia detí a žiakov.

Predkladané výskumné zistenia poukazujú na skutočnosť, že šikanovanie v školskom prostredí nemožno vnímať výlučne ako problém šikanujúceho a šikanovaného, ale ako komplexný sociálny jav, na ktorom sa aktívne alebo pasívne podieľa celý triedny kolektív. Výsledky jasne ukazujú, že prizerajúci sa predstavujú početnú a heterogénnu skupinu žiakov, ktorá má potenciál významne ovplyvňovať dynamiku šikanovania – či už smerom k jeho udržiavaniu, posilneniu moci šikanujúceho, alebo, naopak, k jeho narušeniu a oslabeniu jeho sily.

Zistenia poukazujú na výrazný nesúlad medzi deklarovanými postojmi prizerajúcich sa a ich reálnym správaním v situáciách ubližovania. Hoci mnohí žiaci prežívajú empatiu voči obeti, obavy zo sociálnych dôsledkov, strach zo šikanujúceho a nízka dôvera v zásah dospelých vedú k pasivite alebo k nepriamemu posilňovaniu agresívneho správania.

V zmysle uvedeného sa ako nevyhnutné javí posilňovanie pozitívnej školskej klímy, budovanie dôvery medzi žiakmi a učiteľmi, rodičmi, odborníkmi a dôsledná implementácia preventívnych programov. Intervencie by mali podporovať rozvoj empatie, asertivity a zodpovednosti za druhých, zároveň však vytvárať bezpečné mechanizmy oznamovania šikanovania a zabezpečiť konzistentnú reakciu školy na prejavy násillia. Efektívna prevencia a intervencia si vyžadujú systematický prístup, ktorý zahŕňa všetkých aktérov školského prostredia – žiakov, pedagógov, odborných zamestnancov školy aj rodičov.

Na záver možno konštatovať, že ovplyvňovanie prizerajúcich sa predstavuje kľúčový prvok v boji proti šikanovaniu. Bez ich aktívneho zapojenia a bez systematickej práce s triednym kolektívom ako celkom zostávajú snahy o elimináciu šikanovania fragmentované a málo účinné. Výsledky predkladaného výskumu preto podporujú potrebu komplexných, dlhodobých a celoplošných intervencií, ktoré reflektujú sociálnu povahu šikanovania a zohľadňujú významnú rolu prizerajúcich sa v školskom prostredí.

## 6 NAJČASTEJŠIE STRESORY U ŽIAKOV A ŽIAČOK

Súčasťou dotazníka bola aj otvorená otázka, v ktorej žiaci základných škôl uvádzali tri najčastejšie stresory, ktoré v školskom prostredí prežívajú. Cieľom bolo zachytiť ich vlastné prežívanie bez vopred ponúknutých odpovedí, a doplniť tak kvantitatívne výsledky o pohľad samotných žiakov. Odpovede žiakov boli spracované obsahovou analýzou, na základe ktorej boli identifikované hlavné oblasti stresu.

### Hlavné oblasti stresu

Z odpovedí žiakov vyplynuli tri dominantné zdroje stresu:

#### 1. Škola ako zdroj výkonového tlaku

Najčastejšie sa objavovali písomky, testy, ústne skúšanie a obavy zo známok. Žiaci opisujú strach zo zlyhania, z neohlásených preverovaní vedomostí a z reakcie učiteľov alebo rodičov na zlé hodnotenie.

#### 2. Vzťahová klíma školy

Významnou oblasťou stresu sú vzťahy so spolužiakmi a s učiteľmi. Žiaci uvádzajú výsmech, ohováranie, šikanovanie, ale aj krik, ponižovanie či nespravodlivý prístup niektorých učiteľov.

#### 3. Pocit bezpečia a neistoty

V odpovediach sa objavovali obavy z fyzického napadnutia, zo zosmiešnenia, z neprijatia do kolektívu, ale aj obavy o rodinu či budúcnosť. Časť žiakov sa tak v školskom prostredí necíti úplne bezpečne.

Obsahová analýza odpovedí žiakov ukázala, že školské prostredie je pre nich významným zdrojom stresu. Výpovede naznačujú, že žiaci vnímajú školu nielen ako miesto učenia sa, ale aj ako priestor, v ktorom čelia vysokým nárokom na výkon, napätiu vo vzťahoch a premenlivej miere pocitu bezpečia. Identifikované kategórie vytvárajú ucelený obraz prežívania žiakov v každodennom školskom živote.

Najvýraznejším stresorom sa ukazuje byť školský výkon a hodnotenie. Takmer vo všetkých odpovediach sa objavujú písomky, testy, ústne skúšanie alebo obavy zo známok. Žiaci opakovane opisujú strach zo zlyhania, z neohlásených foriem preverovania vedomostí a z negatívnej reakcie učiteľov alebo rodičov. Tieto zistenia poukazujú na silný výkonový tlak, ktorý môže ovplyvňovať nielen školskú úspešnosť, ale aj psychickú pohodu žiakov.

Druhou významnou oblasťou je vzťahová klíma školy. Výpovede žiakov poukazujú na stres vyplývajúci zo vzťahov so spolužiakmi, najmä v súvislosti s výsmechom, ohováraním a so šikanovaním, ale aj zo strany niektorých učiteľov prostredníctvom kriku, ponižovania či nespravodlivého prístupu. Kvalita medziľudských vzťahov sa tak ukazuje ako kľúčový faktor ovplyvňujúci subjektívne prežívanie školy.

Tretím dôležitým aspektom je pocit bezpečia a sebaobrazu. V odpovediach sa objavujú obavy z fyzického napadnutia, zo zosmiešnenia, z neprijatia do kolektívu, ale aj obavy o rodinu či vlastnú budúcnosť. Tieto výpovede naznačujú, že časť žiakov sa v školskom prostredí necíti úplne bezpečne a istým spôsobom prežíva školu ako potenciálne ohrozujúce prostredie.

Menšia skupina žiakov uvádza, že nepocituje žiadne stresory. Tento jav môže indikovať buď vyššiu mieru osobnej odolnosti a adaptačných stratégií, alebo, naopak, určitú mieru rezignácie a normalizácie stresových podmienok v škole. Aj táto skupina odpovedí preto predstavuje dôležitý doplnkový obraz variability prežívania žiakov.

Celkovo výsledky poukazujú na potrebu vnímať školskú klímu komplexne – nielen ako školské prostredie, ale aj ako sociálny a psychologický priestor, ktorý významne formuje pohodu, motiváciu a bezpečie žiakov.

### **Zhrnutie hlavných zistení v oblasti najčastejšie stresory**

- Školské prostredie je žiakmi vnímané ako významný zdroj stresu, ktorý zahŕňa výkonové, vzťahové a bezpečnostné aspekty.
- Najdominantnejším stresorom je školský výkon a hodnotenie. Žiaci najčastejšie uvádzajú písomky, testy, ústne skúšanie a obavy zo známok.
- Druhou výraznou oblasťou stresu je vzťahová klíma školy. Výpovede poukazujú na negatívne skúsenosti so spolužiakmi (výsmech, ohováranie, šikanovanie) aj s niektorými učiteľmi (krik, ponižovanie, nespravodlivosť).
- Tretím významným zdrojom stresu je pocit bezpečia a sebaobraz. Žiaci vyjadrujú obavy z fyzického napadnutia, zo zosmiešnenia, z neprijatia do kolektívu a neistoty o budúcnosť.
- Menšia časť žiakov deklaruje absenciu stresu („nič ma nestresuje“), čo môže naznačovať buď vyššiu mieru osobnej odolnosti, alebo adaptáciu na stresové podmienky školy.

### **Identifikované alarmujúce výpovede žiakov**

Okrem bežných školských stresorov sa v otvorených odpovediach objavili aj výpovede naznačujúce fyzické ohrozenie, skúsenosť so šikanovaním a pretrvávajúci pocit psychickej neistoty. Tieto odpovede predstavujú signál možného výskytu rizikových javov v niektorých školách a poukazujú na potrebu cielenej intervencie v oblasti prevencie šikanovania a podpory bezpečnej školskej klímy.

Tieto výpovede nemožno chápať ako reprezentatívne pre celý výskumný súbor, ich samotný výskyt však signalizuje, že v niektorých školských prostrediach môžu byť prítomné závažné problémy v oblasti bezpečia, medziľudských vzťahov a psychickej pohody žiakov.

### **1. Fyzické ohrozenie a násilie**

Žiaci opakovane uvádzali obavy z fyzického napadnutia alebo reálne skúsenosti s agresiou:

„Bojím sa, že ma zbijú.“

„Mám strach, že mi niekto znova ublíži.“

„Vyhráža sa a vytiahne na mňa nôž.“

„Keď niekto na mňa zdvihne ruku.“

„Fyzický útok, posmievanie, nadávanie.“

Tieto výpovede naznačujú, že časť žiakov nevníma školu ako bezpečné prostredie.

### **2. Šikanovanie a dlhodobé sociálne ohrozenie**

Niektoré odpovede naznačujú pretrvávajúcu skúsenosť so šikanovaním alebo sociálnym vylučovaním:

„Spolužiaci, ktorí ma šikanujú.“

„Stále sa necítim v škole bezpečne.“

„Že sa so mnou nikto nebude baviť.“

„Vylučovanie z kolektívu.“

Tieto výroky poukazujú na možné dlhodobé narušenie školskej klímy v niektorých triednych kolektívoch.

### **3. Psychické prežívanie strachu a bezmocnosti**

Objavili sa aj výpovede s výrazným emocionálnym nábojom:

„Nechcem byť taký, aký som teraz.“

„Prostredie, kde som osem rokov vyrastal, ma zmenilo.“

„Necítim sa v škole bezpečne.“

„Mám strach, že mi niekto znova ublíži a nikto mi nepomôže.“

Tieto odpovede naznačujú dlhodobé prežívanie psychickej záťaže.

#### **4. Existenciálne a rodinné obavy**

Ojedinele sa objavili aj výroky presahujúce školský kontext:

„Strach, že sa niečo stane rodine.“

„Otcova smrť.“

„Že keď nebudú peniaze, budem hladná.“

Aj keď ide o menšiu časť odpovedí, ide o signály širšieho psychosociálneho zaťaženia.

Hoci alarmujúce výpovede predstavujú len menšiu časť zo všetkých získaných odpovedí, ich samotná prítomnosť má významnú výpovednú hodnotu. Naznačujú, že pre niektorých žiakov školské prostredie nepredstavuje len bežný zdroj školského stresu, ale aj priestor, v ktorom prežívajú strach z fyzického napadnutia, dlhodobé skúsenosti so šikanovaním alebo pretrvávajúci pocit psychickej neistoty. Tieto výpovede preto nemožno vnímať ako ojedinelé individuálne problémy, ale ako signály možného výskytu rizikových javov v niektorých školských kolektívoch.

Identifikované výroky poukazujú na potrebu systematickej pozornosti venovanej oblasti prevencie šikanovania, podpory bezpečnej školskej klímy a dostupnosti odbornej pomoci pre žiakov, ktorí prežívajú dlhodobý stres alebo pocit ohrozenia. Z metodologického hľadiska zároveň potvrdzujú význam otvorených otázok v dotazníkoch, ktoré umožňujú zachytiť aj tie skúsenosti žiakov, ktoré by v štandardizovaných položkách mohli zostať nepovšimnuté.

## 7 ŠKOLSKÁ KLÍMA

Školská klíma predstavuje kvalitu a charakter sociálneho prostredia školy, ktoré sa formuje prostredníctvom noriem, hodnôt, vzťahov, pravidiel správania a organizácie výučby a ktoré významne ovplyvňujú každodenné skúsenosti žiakov, učiteľov a ďalších aktérov školského života. Ide o širší sociálno-psychologický konštrukt zahŕňajúci pocity bezpečia, prijatia, spravodlivosti, úroveň spolupráce a vzájomnej podpory v rámci školského kolektívu. Školská klíma je tak vo veľkej miere výsledkom subjektívneho prežívania vzťahov a sociálnych interakcií, ktoré ovplyvňujú učenie, správanie a celkový psychosociálny rozvoj žiakov (National School Climate Council, 2007).

Z teoretického hľadiska býva školská klíma interpretovaná aj prostredníctvom Bronfenbrennerovej ekologickej teórie, ktorá zdôrazňuje, že školské prostredie je súčasťou širšieho sociálneho systému, v ktorom sa žiak vyvíja. Správanie a emočné reakcie žiakov nemožno vnímať izolovane, ale ako výsledok dynamickej interakcie medzi jednotlivcom a prostredím, v ktorom kvalita sociálnych vzťahov zohráva kľúčovú úlohu (Bronfenbrenner, 1979; Wang & Degol, 2016).

V slovenskom a českom pedagogickom diskurze je školská klíma chápaná ako procesuálny a sociálno-psychologický jav, ktorý odráža spôsob, akým žiaci a učitelia hodnotia a prežívajú školský život. Klíma školy alebo triedy reprezentuje dlhodobejšie charakteristiky interpersonálnych vzťahov a celkovej atmosféry, ktoré vznikajú v každodennom kontexte vyučovania aj neformálnych situácií, ide o spôsob videnia, hodnotenia a prežívania toho, čo sa v škole skutočne deje (Lašek, 2001).

Na tieto teoretické východiská nadväzuje aj dotazník KLIT (Lašek, 2001), použitý v tomto výskume, ktorý operacionalizuje školskú klímu prostredníctvom troch dimenzií: suportívnej klímy triedy, motivácie k negatívnemu školskému výkonu a sebakresadovania. Tieto dimenzie umožňujú zachytiť kvalitu sociálnych vzťahov, emocionálne prežívanie žiakov a ich spôsoby reagovania na sociálne a výkonovo náročné situácie v školskom prostredí.

Výskumy dlhodobo poukazujú na úzky vzťah medzi kvalitou školskej klímy a výskytom rizikového správania vrátane šikanovania. Pozitívna školská klíma posilňuje vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, znižuje mieru agresívneho správania a zvyšuje ochotu žiakov vyhľadávať pomoc a aktívne zasahovať v problémových situáciách (Wang & Degol, 2016). Empirické štúdie založené na rozsiahlych súboroch žiakov potvrdzujú, že školy s priaznivejším sociálnym a pedagogickým prostredím vykazujú nižšie miery viktimizácie žiakov a nižší výskyt

šikanovania (Wang et al., 2013). Tento vzťah je vysvetľovaný tým, že podporujúce a bezpečné prostredie pôsobí ako ochranný faktor – znižuje pravdepodobnosť vzniku šikanovania a zároveň zvyšuje ochotu prizeraúcich sa zasiahnuť, čím obmedzuje pasivitu a „ticho tolerovanú“ agresiu medzi rovesníkmi.

V kontexte tohto výskumu je školská klíma chápaná ako dôležitý kontextový faktor šikanovania, nie ako jeho priamy determinant. Výsledky škál dotazníka KLIT sú preto interpretované predovšetkým z hľadiska úrovne ochranných a rizikových mechanizmov v triedach – najmä miery sociálnej podpory, výkonovej istoty a sebakresadzovania žiakov. Pozornosť sa sústreďuje na to, do akej miery skúmané triedy poskytujú prostredie, ktoré dokáže šikanovaniu predchádzať, alebo, naopak, vytvára podmienky na jeho vznik a pretrvávanie prostredníctvom sociálnej pasivity, konformity a oslabených podporných vzťahov.

## ŠKOLSKÁ KLÍMA – výsledky výskumných zistení

Tabuľka 43 Školská klíma

Školská klíma	Rod	AM	Mdn	SD	Min	Max	STEN
SUPKT	Dievča (n = 607)	32,76	34,00	7,343	12	48	5
	Chlapec (n = 574)	32,38	34,00	7,609	12	48	5
	Spolu (n = 1181)	32,57	34,00	7,472	12	48	5
MOTNŠV	Dievča (n = 607)	21,80	22,00	4,658	9	36	5
	Chlapec (n = 574)	21,80	22,00	4,896	9	36	5
	Spolu (n = 1181)	21,80	22,00	4,773	9	36	5
SEPROS	Dievča (n = 607)	14,53	15,00	2,854	6	24	5
	Chlapec (n = 574)	14,90	15,00	3,208	6	24	5
	Spolu (n = 1181)	14,71	15,00	3,036	6	24	5

Legenda: SUPKT = suportívna školská klíma; MOTNŠV = motivácia k negatívnemu školskému výkonu; SEPROS = sebakresadenie; n = počet; AM = priemer; Mdn = medián; SD = štandardná odchýlka; Min = minimálna hodnota; Max = maximálna hodnota; STEN = štandardizované skóre podľa noriem dotazníka KLIT (1 – 10), kde hodnoty 1 – 4 predstavujú nízku úroveň sledovanej dimenzie, 5 – 6 priemernú úroveň a hodnoty 7 – 10 nadpriemernú úroveň.

## Školská klíma v skúmanom súbore

Analýza školskej klímy prostredníctvom dotazníka KLIT ukázala, že skúmaný súbor žiakov ( $n = 1181$ ) sa vo všetkých troch sledovaných dimenziách nachádza v pásme priemeru podľa stenových noriem.

- Celkové priemerné skóre **suportívnej klímy triedy** (SUPKT) dosiahlo hodnotu  $AM = 32,57$  ( $STEN = 5$ ), čo poukazuje na priemernú úroveň vnímania podpory, spolupráce a sociálnej súdržnosti v triedach. Žiaci vnímajú svoje triedy ako prostredie, ktoré poskytuje základnú mieru prijatia a bezpečia, avšak bez výraznejšej kohézie či silnej podpory.
- **Motivácia k negatívnemu školskému výkonu** (MOTNŠV) dosiahla v celom súbore priemernú hodnotu  $AM = 21,80$  ( $STEN = 5$ ), čo zodpovedá priemernej úrovni vyhýbavej motivácie. Žiaci vykazujú miernu opatrnosť vo vzťahu k školskému výkonu, obavy z neúspechu a tendenciu nevyhľadávať náročnejšie úlohy, avšak nejde o extrémne hodnoty. Tento profil je typický pre väčšie žiacke kolektívy a poukazuje na skôr neutrálne výkonové naladenie.
- **Sebapresadzovanie** (SEPROS) sa v celkovom súbore pohybuje na úrovni  $AM = 14,71$  ( $STEN = 5$ ), čo predstavuje priemernú až mierne nižšiu úroveň školského sebapresadenia. Žiaci sa v školskom prostredí presadzujú skôr opatrne, neprejavujú výraznú potrebu vynikať ani iniciovať zmeny, pričom častejšie volia konformné správanie a prispôsobenie sa skupine.
- Na overenie vzťahu medzi vekom respondentov a jednotlivými dimenziami školskej klímy bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak veľmi slabý negatívny vzťah medzi vekom a celkovým hodnotením školskej klímy ( $\rho = -0,103$ ;  $p < 0,001$ ). Podobne bol zistený aj veľmi slabý negatívny vzťah medzi vekom a dimenziou suportívnej klímy triedy ( $\rho = -0,156$ ;  $p < 0,001$ ), čo naznačuje, že s rastúcim vekom respondentov sa mierne znižuje vnímanie podpory a spolupráce v triednom prostredí. V prípade dimenzie motivácie k negatívnemu školskému výkonu sa však štatisticky významný vzťah s vekom nepotvrdil ( $\rho = 0,021$ ;  $p = 0,462$ ). Rovnako sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ani medzi vekom respondentov a dimenziou sebapresadzovania ( $\rho = -0,040$ ;  $p = 0,166$ ).
- Podobný trend ako pri veku respondentov sa potvrdil aj pri analýze ročníka, ktorý prirodzene súvisí so zvyšujúcim sa vekom žiakov. Výsledky analýzy preukázali

štatisticky významný, avšak veľmi slabý negatívny vzťah medzi ročníkom skúmaných žiakov a celkovým hodnotením školskej klímy ( $\rho = -0,063$ ;  $p = 0,031$ ). Podobne bol zistený aj veľmi slabý negatívny vzťah medzi ročníkom respondentov a dimenziou suportívnej klímy triedy ( $\rho = -0,100$ ;  $p < 0,001$ ), čo naznačuje, že s vyšším ročníkom sa mierne znižuje vnímanie podpory a spolupráce v triednom prostredí. V prípade dimenzie motivácie k negatívnemu školskému výkonu sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ( $\rho = 0,024$ ;  $p = 0,410$ ). Rovnako sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ani medzi ročníkom respondentov a dimenziou sebaapresadzovania ( $\rho = -0,013$ ;  $p = 0,646$ ).

- Na overenie vzťahu medzi počtom kamarátov respondentov a školskou klímou bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy preukázali štatisticky významný, avšak slabý pozitívny vzťah medzi počtom kamarátov a vnímaním školskej klímy ( $\rho = 0,198$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti s vyšším počtom kamarátov dosahovali vo výskumnom súbore mierne vyššie hodnoty v premennej školská klíma než respondenti s nižším počtom kamarátov. Podobne bol zistený aj štatisticky významný slabý pozitívny vzťah medzi počtom kamarátov a dimenziou suportívnej klímy triedy ( $\rho = 0,299$ ;  $p < 0,001$ ), čo naznačuje, že žiaci s vyšším počtom kamarátov vnímajú triedne prostredie ako viac podporujúce a kooperatívne. V prípade dimenzie motivácie k negatívnemu školskému výkonu sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ( $\rho = -0,043$ ;  $p = 0,136$ ). Rovnako sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ani medzi počtom kamarátov respondentov a dimenziou sebaapresadzovania ( $\rho = -0,029$ ;  $p = 0,321$ ).

### Školská klíma v skúmanom súbore z aspektu rodu

Porovnanie výsledkov podľa pohlavia nepreukázalo výrazné rozdiely vo väčšine sledovaných dimenzií školskej klímy.

- Pri **celkovom hodnotení školskej klímy** dosiahli dievčatá mierne vyššie priemerné skóre (AM = 32,76; Mdn = 34) v porovnaní s chlapcami (AM = 32,38; Mdn = 34), pričom obe skupiny sa nachádzajú v rovnakom stenovom pásme (STEN = 5). Na overenie rozdielov z hľadiska rodu bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $U = 173203,500$ ;  $Z = -0,172$ ;  $p = 0,864$ ).
- V oblasti **suportívnej klímy** dosiahli dievčatá mierne vyššie priemerné skóre (AM = 32,76) v porovnaní s chlapcami (AM = 32,38), avšak obe skupiny sa nachádzajú

v rovnakom stenovom pásme (STEN = 5). Na overenie rozdielov z hľadiska rodu bol použitý Mann–Whitneyho U test, ktorý nepreukázal štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $U = 168601,500$ ;  $Z = -0,958$ ;  $p = 0,338$ ).

- V oblasti **motivácie k negatívnemu školskému výkonu** dosiahli dievčatá aj chlapci identické priemerné hodnoty ( $AM = 21,8$ ;  $Mdn = 22$ ;  $STEN = 5$ ). Mann–Whitneyho U test taktiež nepreukázal štatisticky významný rozdiel z hľadiska rodu skúmaných žiakov ( $U = 173061,000$ ;  $Z = -0,196$ ;  $p = 0,844$ ).
- V dimenzii **sebapredzovania** dosiahli chlapci mierne vyššie priemerné skóre ( $AM = 14,9$ ;  $Mdn = 15$ ) než dievčatá ( $AM = 14,53$ ;  $Mdn = 15$ ), pričom obe skupiny sa nachádzajú v pásme priemeru ( $STEN = 5$ ). Mann–Whitneyho U test však v tomto prípade preukázal štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ( $U = 160521,000$ ;  $Z = -2,352$ ;  $p = 0,019$ ), pričom chlapci dosahovali mierne vyššie hodnoty v dimenzii sebapredzovania než dievčatá. Táto dimenzia vyjadruje tendenciu k individualizácii výkonu, väčšie spoliehanie sa na vlastné schopnosti, nižšiu mieru kooperácie a snahu presadiť sa či vyniknúť v školskom prostredí.

**Tabuľka 44 Školská klíma podľa STEN noriem**

Sten	Supportívna klíma triedy (SUPKT)	Motivácia k negatívnemu školskému výkonu (MOTNŠV)	Sebapredzovanie (SEPROS)
1	18 a menej	13 a menej	10 a menej
2	19 – 21	14 – 15	11
3	22 – 24	16 – 17	12
4	25 – 27	18 – 20	13 – 14
5	28 – 32	21 – 23	15
6	33 – 37	24 – 25	16
7	38 – 40	26 – 27	17
8	41 – 43	28 – 29	18
9	44 – 47	30 – 32	19
10	48 a viac	33 a viac	20 a viac

Legenda: STEN – štandardizované skóre podľa noriem dotazníka KLIT (1 – 10), kde hodnoty 1 – 4 predstavujú nízku úroveň sledovanej dimenzie, 5 – 6 priemernú úroveň a hodnoty 7 – 10 nadpriemernú úroveň.

## Celkové zhrnutie školskej klímy v skúmanom súbore žiakov

- Výsledky analýzy školskej klímy prostredníctvom dotazníka KLIT ukázali, že skúmané triedy sa vo všetkých troch sledovaných dimenziách – suportívnej klíme, motivácii k negatívnemu školskému výkonu a sebakpresadzovaní – nachádzajú v pásme priemeru podľa stenových noriem (STEN = 5). Triedy teda nevykazujú výrazne negatívne charakteristiky, no zároveň nemožno hovoriť ani o výrazne podporujúcom a súdržnom prostredí. Celkovo možno hovoriť o neutrálne až mierne pasívne nastavenej triednej klíme.
- Suportívna klíma v zmysle emocionálnej a sociálnej opory dosahuje priemernú úroveň, čo znamená, že žiaci sa v triedach cítia relatívne prijatí a bezpeční, avšak miera vzájomnej podpory a spolupráce nie je výrazná.
- Motivácia k negatívnemu školskému výkonu sa taktiež pohybuje v pásme priemeru, čo naznačuje miernu opatrnosť žiakov vo vzťahu k školským nárokom a určitú tendenciu vyhýbať sa náročnejším úlohám.
- Sebakpresadzovanie žiakov dosahuje skôr nižšiu až strednú úroveň, čo naznačuje, že žiaci sa v školskom prostredí presadzujú skôr opatrne než výrazne asertívne.
- Inferenčné štatistické analýzy zároveň ukázali, že vnímanie školskej klímy sa výrazne nelíši medzi chlapcami a dievčatami, s výnimkou dimenzie sebakpresadzovania, v ktorej chlapci dosahovali mierne vyššie hodnoty než dievčatá.
- Z hľadiska veku a ročníka bol zistený veľmi slabý negatívny vzťah s celkovým hodnotením školskej klímy a so suportívnou klímou triedy, čo naznačuje mierne, menej pozitívne vnímanie triedneho prostredia u starších žiakov. Naopak, počet kamarátov vykazoval slabý pozitívny vzťah so školskou klímou a so suportívnou klímou triedy, čo poukazuje na súvislosť medzi sociálnou integráciou žiakov a pozitívnejším vnímaním triedneho prostredia.
- Z hľadiska šikanovania možno tento profil školskej klímy interpretovať ako prostredie, ktoré síce nevykazuje výrazne negatívne charakteristiky, no zároveň neposkytuje ani výrazne silné ochranné mechanizmy podporujúce aktívnu sociálnu podporu medzi žiakmi. Takéto prostredie môže v niektorých prípadoch viesť skôr k sociálnej pasivite a konformite v triednom kolektíve, čo môže znižovať ochotu žiakov aktívne reagovať na prejavy šikanovania.

**Tabuľka 45 Školská klíma v závislosti od rolí v šikanovaní**

Školská klíma	N	Šikanovanie	AM	Mdn	SD	Min	Max	STEN
SUPKT	1181	Šikanovaní žiaci (n = 394)	30,48	31,00	7,209	12	48	5
		Šikanujúci žiaci (n = 160)	30,94	32,00	7,641	12	48	5
		Prizerajúci sa (n = 481)	31,15	32,00	7,162	12	48	5
MOTNŠV	1181	Šikanovaní žiaci (n = 394)	22,12	22,00	4,843	9	36	5
		Šikanujúci žiaci (n = 160)	22,68	22,50	5,510	9	36	5
		Prizerajúci sa (n = 481)	22,09	22,00	4,833	9	36	5
SEPROS	1181	Šikanovaní žiaci (n = 394)	14,64	15,00	2,937	6	24	5
		Šikanujúci žiaci (n = 160)	14,84	15,00	3,505	6	24	5
		Prizerajúci sa (n = 481)	14,88	15,00	2,883	6	24	5

Legenda: SUPKT = suportívna školská klíma; MOTNŠV = motivácia k negatívnemu školskému výkonu; SEPROS = sebaapresadenie; n = počet; AM = priemer; Mdn = medián; SD = štandardná odchýlka; Min = minimálna hodnota; Max = maximálna hodnota; STEN = štandardizované skóre podľa noriem dotazníka KLIT (1 – 10), kde hodnoty 1 – 4 predstavujú nízku úroveň sledovanej dimenzie, 5 – 6 priemernú úroveň a hodnoty 7 – 10 nadpriemernú úroveň.

### Školská klíma v skupine šikanovaných žiakov

- V skupine šikanovaných žiakov (n = 394) sa hodnoty všetkých troch sledovaných dimenzií školskej klímy pohybujú v pásme priemeru podľa stenových noriem (STEN = 5). Priemerné hodnoty naznačujú mierne nižšie hodnotenie suportívnej klímy v porovnaní so šikanujúcimi a prizerajúcimi sa, avšak rozdiely medzi jednotlivými rolami nie sú výrazné. V dimenzii suportívnej klímy dosiahli obe priemerné skóre AM = 30,48 (Mdn = 31), v dimenzii motivácie k negatívnemu školskému výkonu AM = 22,12 (Mdn = 22) a v dimenzii sebaapresadzovania AM = 14,64 (Mdn = 15).

- Na overenie rozdielov vo vnímaní školskej klímy medzi chlapcami a dievčatami v skupine šikanovaných bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný rozdiel z aspektu rodu žiakov ( $U = 17798,500$ ;  $Z = -1,379$ ;  $p = 0,168$ ). Výsledky teda poukazujú na to, že chlapci aj dievčatá, ktorí uviedli skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanovaného, vnímajú školskú klímu podobným spôsobom.
- Na overenie vzťahu medzi skúsenosťou so šikanovaním v pozícii šikanovaného a jednotlivými dimenziami školskej klímy bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky preukázali štatisticky významný, avšak slabý negatívny vzťah medzi skúsenosťou so šikanovaním v pozícii šikanovaného a dimenziou suportívnej klímy triedy ( $\rho = -0,169$ ;  $p < 0,001$ ). Výsledky poukazujú na to, že respondenti, ktorí uviedli skúsenosť so šikanovaním z aspektu šikanovaného, majú tendenciu vnímať triedne prostredie ako menej podporujúce a menej kooperatívne. V prípade dimenzie motivácie k negatívnemu školskému výkonu sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ( $\rho = 0,010$ ;  $p = 0,849$ ). Rovnako sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ani medzi skúsenosťou so šikanovaním pozícii šikanovaného a dimenziou sebakpresadzovania ( $\rho = -0,032$ ;  $p = 0,526$ ). Pri analýze vzťahu medzi skúsenosťou so šikanovaním v roly šikanovaného a celkovým hodnotením školskej klímy sa taktiež nepreukázal štatisticky významný vzťah ( $\rho = -0,098$ ;  $p = 0,052$ ).

### **Školská klíma v skupine šikanujúcich žiakov**

- V skupine šikanujúcich žiakov ( $n = 160$ ) sa hodnoty jednotlivých dimenzií školskej klímy taktiež pohybujú v pásme priemeru podľa stenových noriem. V dimenzii suportívnej klímy dosiahli šikanujúci žiaci priemerné skóre  $AM = 30,94$  ( $Mdn = 32$ ), v dimenzii motivácie k negatívnemu školskému výkonu  $AM = 22,68$  ( $Mdn = 22,5$ ) a v dimenzii sebakpresadzovania  $AM = 14,84$  ( $Mdn = 15$ ).
- Na overenie rozdielov vo vnímaní školskej klímy medzi chlapcami a dievčatami v skupine šikanujúcich bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný rozdiel z aspektu rodu ( $U = 2934,000$ ;  $Z = -0,005$ ;  $p = 0,996$ ). Výsledky teda poukazujú na to, že chlapci aj dievčatá, ktorí uviedli vlastnú skúsenosť so šikanovaním v pozícii šikanujúceho, vnímajú školskú klímu veľmi podobným spôsobom.

- Na overenie vzťahu medzi mierou šikanovania a jednotlivými dimenziami školskej klímy bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi mierou šikanovania a dimenziou suportívnej klímy triedy ( $\rho = -0,029$ ;  $p = 0,720$ ). Rovnako sa štatisticky významný vzťah nepotvrdil ani medzi mierou šikanovania a dimenziou motivácie k negatívnemu školskému výkonu ( $\rho = -0,088$ ;  $p = 0,271$ ). Štatisticky významný vzťah sa nepotvrdil ani medzi mierou šikanovania a dimenziou sebakpresadzovania ( $\rho = -0,060$ ;  $p = 0,454$ ), ani medzi mierou šikanovania a celkovým hodnotením školskej klímy ( $\rho = -0,079$ ;  $p = 0,318$ ). Výsledky teda naznačujú, že v skupine šikanujúcich žiakov nebola zistená štatisticky významná súvislosť medzi mierou šikanovania a jednotlivými dimenziami školskej klímy.

### Školská klíma v skupine prizeraajúcich sa

- V skupine prizeraajúcich sa žiakov ( $n = 481$ ) sa hodnoty jednotlivých dimenzií školskej klímy rovnako pohybujú v pásme priemeru podľa stenových noriem. V dimenzii suportívnej klímy dosiahli prizeraajúci sa priemerné skóre  $AM = 31,15$  ( $Mdn = 32$ ), v dimenzii motivácie k negatívnemu školskému výkonu  $AM = 22,09$  ( $Mdn = 22$ ) a v dimenzii sebakpresadzovania  $AM = 14,88$  ( $Mdn = 15$ ).
- Na overenie rozdielov vo vnímaní školskej klímy medzi chlapcami a dievčatami v skupine prizeraajúcich sa bol použitý Mann–Whitneyho U test. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný rozdiel z hľadiska rodu žiakov ( $U = 27507,500$ ;  $Z = -0,921$ ;  $p = 0,357$ ). Výsledky teda poukazujú na to, že chlapci aj dievčatá, ktorí uviedli skúsenosť so šikanovaním v roly prizeraajúcich sa, vnímajú školskú klímu podobným spôsobom.
- Na overenie vzťahu medzi skúsenosťou prizeraania sa šikanovaniu a jednotlivými dimenziami školskej klímy bola použitá Spearmanova korelačná analýza. Výsledky analýzy nepreukázali štatisticky významný vzťah medzi prizeraaním sa šikanovaniu a dimenziou suportívnej klímy triedy ( $\rho = -0,006$ ;  $p = 0,891$ ). V prípade dimenzie motivácie k negatívnemu školskému výkonu bol zistený štatisticky významný, avšak veľmi slabý pozitívny vzťah ( $\rho = 0,109$ ;  $p = 0,017$ ). Výsledky naznačujú, že respondenti, ktorí častejšie uvádzali skúsenosť s prizeraaním sa šikanovaniu, dosahovali mierne vyššie hodnoty v dimenzii motivácie k negatívnemu školskému výkonu. Štatisticky významný vzťah sa nepotvrdil ani medzi prizeraaním sa šikanovaniu a dimenziou sebakpresadzovania ( $\rho = 0,053$ ;  $p = 0,250$ ), ani medzi prizeraaním sa šikanovaniu a

celkovým hodnotením školskej klímy ( $\rho = 0,057$ ;  $p = 0,208$ ). Výsledky teda naznačujú, že v skupine prizeraúcich sa štatisticky významná súvislosť medzi skúsenosťou prizierania sa šikanovaniu a väčšinou dimenzií školskej klímy nepotvrdila, s výnimkou veľmi slabého vzťahu s motiváciou k negatívnemu školskému výkonu.

### **Analýza školskej klímy v skúmanom súbore podľa rolí v šikanovaní**

- Analýza školskej klímy podľa rolí v šikanovaní ukázala, že šikanovaní, šikanujúci aj prizerajúci sa vnímajú triedne prostredie prevažne v pásme priemeru naprieč všetkými sledovanými dimenziami. Rozdiely medzi jednotlivými skupinami nie sú výrazné a vo väčšine prípadov sa nepotvrdili ako štatisticky významné, avšak deskriptívne výsledky naznačujú určité rozdiely v spôsobe vnímania triedneho prostredia jednotlivými rolami.
- V oblasti suportívnej klímy triedy dosiahli najnižšie priemerné skóre šikanovaní (AM = 30,48), zatiaľ čo šikanujúci (AM = 30,94) a prizerajúci sa (AM = 31,15) vnímajú podporu v triede mierne priaznivejšie. Hoci sa všetky skupiny pohybujú v pásme priemernej suportivity (STEN = 5), výsledky naznačujú, že obeť môžu vnímať triedne prostredie ako menej podporujúce v porovnaní s ostatnými žiakmi.
- Motivácia k negatívnemu školskému výkonu dosahuje priemerné hodnoty vo všetkých troch skupinách, pričom najvyššie skóre vykazujú šikanujúci (AM = 22,68). Šikanovaní (AM = 22,12) a prizerajúci sa (AM = 22,09) dosahujú veľmi podobné hodnoty, čo poukazuje na relatívne porovnateľnú mieru vyhýbavej motivácie naprieč jednotlivými rolami v šikanovaní.
- V dimenzii sebaapresadzovania sa všetky tri skupiny pohybujú v pásme nízkej až strednej úrovne. Najnižšie skóre dosiahli šikanovaní (AM = 14,64), zatiaľ čo šikanujúci (AM = 14,84) a prizerajúci sa (AM = 14,88) dosahujú mierne vyššie hodnoty. Rozdiely medzi skupinami sú však malé a nenaznačujú výrazne odlišné vzorce sebaapresadzovania v školskom prostredí.
- Celkovo výsledky poukazujú na to, že jednotlivé roly v šikanovaní sa v hodnotení školskej klímy výrazne nelíšia, pričom všetky skupiny žiakov vnímajú triedne prostredie skôr ako priemerne podporujúce a mierne opatrné z hľadiska sociálnej dynamiky a školského fungovania.
- Z aspektu šikanovania možno konštatovať, že skúmané triedy sa vyznačujú prevažne priemernou, skôr neutrálne až mierne pasívne nastavenou klímou. Deskriptívne výsledky naznačujú, že šikanovaní vnímajú triedne prostredie ako menej podporujúce a

zároveň dosahujú najnižšie hodnoty v dimenzii sebakpresadzovania. Prizerajúci sa síce hodnotia triedne prostredie o niečo priaznivejšie, avšak ich úroveň sebakpresadzovania zostáva nízka až priemerná, čo môže súvisieť s nižšou ochotou aktívne zasahovať v konfliktných situáciách. Takýto profil školskej klímy môže prispievať k situáciám, v ktorých sa agresívne správanie udržiava skôr v dôsledku sociálnej pasivity alebo nedostatočnej kolektívnej reakcie na problémové situácie.

### **Zhrnutie hlavných zistení v oblasti školská klíma**

- Školská klíma v skúmanom súbore žiakov ( $n = 1181$ ) sa vo všetkých troch sledovaných dimenziách dotazníka KLIT (SUPKT, MOTNŠV, SEPROS) pohybuje v pásme priemeru podľa stenových noriem (STEN = 5).
- Triedy nevykazujú výrazne negatívnu, ale ani výrazne podporujúcu klímu, celkovo ide skôr o neutrálne až mierne pasívne triedne prostredie.
- Suportívna klíma triedy dosahuje priemernú úroveň, čo znamená základnú mieru prijatia a sociálnej opory, avšak bez výraznej súdržnosti a aktívneho zastávania sa slabších.
- Motivácia k negatívnemu školskému výkonu sa pohybuje v pásme priemeru, žiaci prejavujú miernu opatrnosť vo vzťahu k školským nárokom a skôr vyhýbavý prístup k náročnejším úlohám.
- Sebakpresadzovanie žiakov dosahuje nízku až priemernú úroveň, čo naznačuje, že v školskom prostredí prevažuje skôr konformné správanie než výrazné asertívne presadzovanie vlastných názorov a postojov.
- Porovnanie podľa rodu žiakov nepreukázalo štatisticky významné rozdiely vo väčšine sledovaných dimenzií školskej klímy, jedinou výnimkou bolo sebakpresadzovanie, kde chlapci dosahovali mierne vyššie hodnoty než dievčatá.
- Analýza rolí v šikanovaní ukázala, že šikanovaní, šikanujúci aj prizerajúci sa vnímajú triedne prostredie prevažne v pásme priemeru. Deskriptívne výsledky naznačujú, že obe vnímajú triednu klímu ako menej podporujúcu a zároveň dosahujú najnižšie hodnoty v dimenzii sebakpresadzovania.
- Šikanujúci dosahujú mierne vyššie hodnoty v dimenzii motivácie k negatívnemu školskému výkonu, zatiaľ čo prizerajúci sa vnímajú triedne prostredie o niečo priaznivejšie než šikanovaní, avšak ich úroveň sebakpresadzovania zostáva nízka až priemerná.

- Vzťah medzi skúsenosťou so šikanovaním v pozícii šikanovaného a dimenziami školskej klímy sa štatisticky významne potvrdil len v prípade suportívnej klímy triedy, kde obeť vnímajú triedne prostredie ako menej podporujúce.
- V skupine šikanujúcich sa štatisticky významný vzťah medzi mierou šikanovania a jednotlivými dimenziami školskej klímy nepotvrdil.
- V skupine prizierajúcich sa štatisticky významná súvislosť potvrdila len medzi skúsenosťou s prizieraním sa šikanovaniu a motiváciou k negatívnemu školskému výkonu, pričom ide o veľmi slabý vzťah.
- Analýza veku a ročníka ukázala veľmi slabý negatívny vzťah s celkovým hodnotením školskej klímy a so suportívnou klímou triedy, čo naznačuje mierne menej pozitívne vnímanie triedneho prostredia u starších žiakov.
- Počet kamarátov vykazoval slabý pozitívny vzťah so školskou klímou a so suportívnou klímou triedy, čo naznačuje súvislosť medzi sociálnou integráciou žiakov a pozitívnejším vnímaním triedneho prostredia.
- Celkový profil školskej klímy naznačuje prostredie so skôr slabšími ochrannými mechanizmami. Hoci sa všetky dimenzie pohybujú v pásme priemeru, priemerná úroveň suportivity a sebaapresadzovania nemusí predstavovať optimálne podmienky pre aktívne riešenie problémových situácií. Takéto prostredie síce nepôsobí výrazne konfliktným dojmom, no môže podporovať skôr sociálnu pasivitu, konformitu a zdržanlivosť pri reagovaní na prejavy šikanovania. V dôsledku toho sa šikanovanie nemusí objavovať ako dôsledok extrémne negatívnej klímy, ale môže pretrvávajúť v prostredí, ktoré neposkytuje dostatočne silnú sociálnu podporu ani kolektívnu reakciu na agresívne správanie.

## 8 RODINNÉ VZŤAHY V KONTEXTE VEKU A POHLAVIA POTENCIÁLNYCH ŠIKANOVANÝCH, ŠIKANUJÚCICH A PRIZERAJÚCICH SA

Rodina predstavuje primárne socializačné prostredie, v ktorom sa formujú základné vzťahové vzorce, emočná regulácia a spôsoby správania dieťaťa v sociálnych interakciách. Kvalita rodičovského pôsobenia, úroveň emocionálnej podpory a konzistentnosť výchovy patria medzi významné ochranné aj rizikové faktory v kontexte problémového správania detí a adolescentov (Hoeve et al., 2009; Vágnerová, 2020). Výskumy opakovane poukazujú na to, že narušené rodinné vzťahy, deficit rodičovskej kontroly alebo emocionálnej dostupnosti rodičov sú spojené so zvýšeným výskytom agresívneho správania, ako aj so zvýšenou zraniteľnosťou detí voči viktimizácii (Baldry & Farrington, 2005; Bowes et al., 2010).

Z pohľadu šikanovania je dôležité rozlišovať medzi rôznymi rolami, ktoré deti v tomto procese zaujímajú, pričom rodinné faktory môžu pôsobiť diferencovane v závislosti od veku a pohlavia dieťaťa. Kým u šikanujúcich sa častejšie poukazuje na deficit rodičovskej kontroly a konzistentnosti výchovy, u šikanovaných zohráva významnú úlohu najmä absencia emocionálnej podpory a ochrany zo strany rodičov (Holt et al., 2008; Espelage et al., 2013). Naším cieľom bolo analyzovať rodinné vzťahy v kontexte veku a pohlavia osobitne u potenciálnych šikanovaných a potenciálnych šikanujúcich na základe empirických dát.

Analýza vychádzala z položiek zisťujúcich vnímané rodičovské pôsobenie, ktoré zahŕňalo kvalitu rodičovskej komunikácie, mieru rešpektovania potrieb dieťaťa a emocionálnu dostupnosť rodičov. Keďže použité premenné mali ordinálny a nominálny charakter, boli aplikované neparametrické štatistické postupy. Konkrétne boli použité deskriptívne štatistiky (absolútne a percentuálne zastúpenie odpovedí) a  $\chi^2$  test nezávislosti, pričom sila vzťahu bola posudzovaná pomocou Cramérovho V.

V skupine detí vo veku 10 – 12 rokov boli najskôr vypočítané percentuálne zastúpenia odpovedí na položky rodičovského pôsobenia osobitne pre chlapcov a dievčatá v rámci skupín šikanujúcich a šikanovaných. Výsledky ukázali, že šikanujúci chlapci častejšie patrili do kategórií vyjadrujúcich nižšiu mieru rodičovskej kontroly a slabšiu konzistentnosť výchovy. Tento rozdiel bol overený pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti, ktorý potvrdil štatisticky významný vzťah medzi pohlavím a hodnotením rodičovského pôsobenia v tejto vekovej skupine ( $p < 0,05$ ). Hodnota Cramérovho V sa pohybovala na úrovni približne 0,10, čo poukazuje na slabý, avšak systematický efekt.

Naopak, u šikanovaných dievčat vo veku 10 – 12 rokov bol zaznamenaný vyšší podiel odpovedí v kategóriách indikujúcich deficit emocionálnej podpory a ochrany zo strany rodičov. Percentuálne porovnanie ukázalo, že tieto dievčatá častejšie hodnotili rodičovské pôsobenie ako málo podporujúce v porovnaní s chlapcami. Aj v tomto prípade bol vzťah overený pomocou  $\chi^2$  testu ( $p < 0,05$ ), pričom veľkosť efektu dosahovala slabú úroveň (Cramérovo V, a to v rozpätí 0,09 – 0,11).

V ďalšom kroku boli rovnaké výpočty realizované v skupine adolescentov vo veku 13 – 15 rokov. Deskriptívna analýza percentuálneho zastúpenia ukázala, že šikanujúci chlapci aj v tomto veku častejšie uvádzali nižšiu mieru rodičovskej kontroly a konzistentnosti výchovy. Rozdiely z hľadiska rodu skúmaných žiakov však boli menej výrazné než v mladšej vekovej skupine. Štatistické overenie pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti potvrdilo štatisticky významný vzťah medzi pohlavím a hodnotením rodičovského pôsobenia ( $p < 0,05$ ), pričom hodnota Cramérovo V sa pohybovala okolo 0,08 – 0,10, čo poukazuje na oslabenie rodových rozdielov s narastajúcim vekom.

U šikanovaných adolescentov, najmä dievčat, sa opätovne objavoval vyšší podiel odpovedí indikujúcich nižšiu mieru vnímanej rodičovskej podpory. Percentuálne porovnania ukázali, že emocionálny rozmer rodičovského pôsobenia zostáva významným faktorom aj v tomto vekovom období. Vzťah bol potvrdený pomocou  $\chi^2$  testu ( $p < 0,05$ ), pričom veľkosť efektu dosahovala slabú, no konzistentnú úroveň.

Na základe realizovaných výpočtov možno konštatovať, že:

- rodinné vzťahy vykazujú štatisticky významné súvislosti s rolami v šikanovaní,
- rod a vek modifikujú vzťah medzi rodičovským pôsobením a rizikovými rolami,
- u chlapcov sa deficit rodičovského pôsobenia prejavuje najmä v oblasti kontroly a konzistentnosti,
- u dievčat zohráva významnejšiu úlohu emocionálna podpora a ochrana,
- veľkosť zistených efektov sa pohybuje v slabej, avšak systematickej rovine.

V ďalšej časti analýzy bola pozornosť zameraná na skupinu **prizerajúcich sa**, a to z hľadiska rodu a veku respondentov. Cieľom bolo identifikovať, či sa aj pri tejto roly v procese šikanovania prejavujú rozdiely vo vnímaní rodičovského pôsobenia v závislosti od vývinových a rodových faktorov, podobne ako pri šikanujúcich a šikanovaných.

#### **Vekové rozdiely u prizerajúcich sa**

Deskriptívna analýza ukázala, že **prizerajúci boli najpočetnejšie zastúpení v adolescentnej vekovej skupine 13 – 15 rokov**, zatiaľ čo v mladšej vekovej skupine 10 – 12 rokov bol ich

výskyt nižší. Tento trend poukazuje na vývinový charakter roly prizerajúceho sa, ktorá sa častejšie objavuje v období adolescencie, keď nadobúdajú na význame rovesnícke normy, potreba sociálnej akceptácie a citlivosť na skupinové tlaky.

V mladšej vekovej skupine (10 – 12 rokov) prizerajúci sa častejšie hodnotili rodičovské pôsobenie ako **viac kontrolujúce a konzistentné**, čo môže súvisieť s vyššou mierou rodičovskej regulácie správania v tomto vývinovom období. Naopak, u prizerajúcich sa vo veku 13 – 15 rokov sa častejšie objavovali odpovede indikujúce **nižšiu mieru emocionálnej angažovanosti rodičov**, najmä v oblasti komunikácie a aktívneho záujmu o sociálne vzťahy dieťaťa.

Vzťah medzi vekom a hodnotením rodičovského pôsobenia v skupine prizerajúcich sa bol overený pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti, ktorý poukázal na štatisticky významné rozdiely ( $p < 0,05$ ). Hodnota Cramérovho V sa pohybovala v rozmedzí približne **0,08 – 0,10**, čo indikuje slabý, no systematický efekt veku na vnímanie rodinných vzťahov u prizerajúcich sa.

### **Rodové rozdiely u prizerajúcich sa**

Z hľadiska rodu žiakov sa ukázalo, že rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v skupine prizerajúcich sa boli **menej výrazné než v skupinách šikanujúcich a šikanovaných**. Napriek tomu sa objavili určité špecifiká v hodnotení rodičovského pôsobenia.

Prizerajúce sa dievčatá častejšie uvádzali odpovede poukazujúce na **nižšiu mieru emocionálnej podpory a otvorenej komunikácie** zo strany rodičov, zatiaľ čo prizerajúci sa chlapci mierne častejšie hodnotili rodičovské pôsobenie ako menej konzistentné v oblasti stanovovania pravidiel a hraníc. Tieto rozdiely však nedosahovali takú intenzitu ako pri ostatných rolách v šikanovaní.

Štatistické overenie pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti potvrdilo existenciu štatisticky významného vzťahu medzi pohlavím a hodnotením rodičovského pôsobenia aj v skupine prizerajúcich sa ( $p < 0,05$ ), pričom veľkosť efektu bola **nízka (Cramérovo V je v rozpätí 0,07 – 0,09)**. Výsledky naznačujú, že rod zohráva pri tejto roly skôr modifikačnú než určujúcu úlohu.

Zistenia ďalej poukazujú na to, že prizerajúci sa z hľadiska rodinných vzťahov nachádzajú v **intermediárnej pozícii** medzi šikanujúcimi a šikanovanými. Ich rodinné prostredie zvyčajne neposkytuje výrazne rizikové podmienky, avšak s narastajúcim vekom môže dochádzať k oslabeniu rodičovskej emocionálnej angažovanosti, čo v kombinácii s tlakom rovesníckej skupiny zvyšuje pravdepodobnosť pasívneho správania v situáciách šikanovania.

Vývinové a rodové rozdiely u prizeraajúcich sa tak podporujú interpretáciu, podľa ktorej ide o **skupinu s významným preventívnym potenciálom**, ktorého aktivácia si vyžaduje nielen školské intervencie, ale aj posilnenie rodičovskej komunikácie, emocionálnej podpory a vedenia detí k aktívnemu zvládaniu sociálnych konfliktov.

Prizerajúci sa predstavujú špecifickú rolu v procese šikanovania, ktorá je v odbornej literatúre charakterizovaná ako **pasívna alebo ambivalentná pozícia** v rámci rovesníckej skupiny. Hoci sa priamo nezapájajú do agresívneho správania ani nevystupujú v roly obeť, ich správanie môže významne ovplyvňovať udržiavanie alebo oslabovanie šikanovania v triednom kolektíve (Salmivalli, 2010). Z teoretického hľadiska je táto rola výsledkom kombinácie individuálnych charakteristík, rodinného zázemia a rovesníckych noriem (Bronfenbrenner, Morris, 2006).

Z pohľadu rodiny sa predpokladá, že prizeraajúci sa vyrastajú v prostredí, ktoré poskytuje **základnú emocionálnu stabilitu**, avšak nemusí dostatočne podporovať **aktívne riešenie sociálnych konfliktov a občiansku zodpovednosť** (Hoeve et al., 2009). Tento teoretický predpoklad sa potvrdil aj vo výsledkoch nášho výskumu. Prizerajúci sa v našom súbore hodnotili rodičovské pôsobenie prevažne ako **stredne podporujúce**, pričom extrémne negatívne hodnotenia sa vyskytovali menej často než u šikanujúcich a šikanovaných. Zároveň však ich odpovede častejšie indikovali **nížšiu mieru emocionálnej angažovanosti rodičov** v porovnaní so skupinou šikanovaných.

Z hľadiska sociálneho učenia možno túto pasivitu interpretovať ako dôsledok **modelovania vyhýbavých alebo neangažovaných stratégií riešenia konfliktov v rodine** (Bandura, 1999). Aj naše zistenia naznačujú, že rodinné prostredie prizeraajúcich sa síce neposkytuje výrazne rizikové podmienky, avšak ani dostatočne neposilňuje aktívne prosociálne správanie. Tento vzorec sa prejavil najmä v tom, že prizeraajúci sa z hľadiska rodinných charakteristík nachádzali **medzi šikanujúcimi a šikanovanými**, čo podporuje ich intermediárne postavenie.

Vývinový aspekt tejto roly zdôrazňuje aj Salmivalli (2010), ktorý poukazuje na vyšší výskyt prizeraajúcich sa v období adolescencie, keď je správanie výraznejšie ovplyvňované rovesníckymi normami a potrebou sociálnej akceptácie. V súlade s týmito poznatkami sa aj v našom výskumnom súbore prizeraajúci sa častejšie vyskytovali vo vekovej skupine 13 – 15 rokov. Zároveň sa ukázalo, že rozdiely z hľadiska rodu boli u prizeraajúcich sa menej výrazné než pri ostatných rolách, čo podporuje predpoklad, že táto rola je viac viazaná na skupinové procesy než na individuálne charakteristiky.

Z hľadiska väzbových a emocionálnych teórií sa predpokladá, že **bezpečná, no málo aktivizujúca rodičovská väzba** môže viesť k tendencii vyhýbať sa konfliktom a preferovať pasívne stratégie správania (Brumariu & Kerns, 2010). Aj v našom súbore prizerajúci sa častejšie hodnotili rodičovské pôsobenie ako stabilné, no menej podnecujúce k aktívnemu riešeniu sociálnych situácií, čo môže prispievať k ich nezasahovaniu v situáciách šikanovania.

Celkovo možno konštatovať, že výsledky nášho výskumu sú v súlade s teoretickými modelmi, ktoré chápu prizerajúcich sa ako **skupinu s potenciálom zmeny**, nie ako pasívnych nositeľov rizika. Ich rodinné zázemie nepredstavuje výrazný rizikový faktor, ale skôr **nevyužitý ochranný potenciál**, ktorý môže byť cielene posilňovaný prostredníctvom preventívnych a intervenčných programov zameraných na rozvoj empatie, morálnej zodpovednosti a aktívneho prosociálneho správania (Farrington & Ttofi, 2011).

Tabuľka 46 znázorňuje rozdelenie prizerajúcich sa podľa rodu a veku respondentov. Výsledky poukazujú na nárast počtu prizerajúcich sa pri oboch pohlaviach v adolescentnej vekovej skupine 13 – 15 rokov. U dievčat je tento nárast mierne výraznejší než u chlapcov, čo môže súvisieť so zvýšenou citlivosťou na sociálne vzťahy a rovesnícke normy v období dospievania.

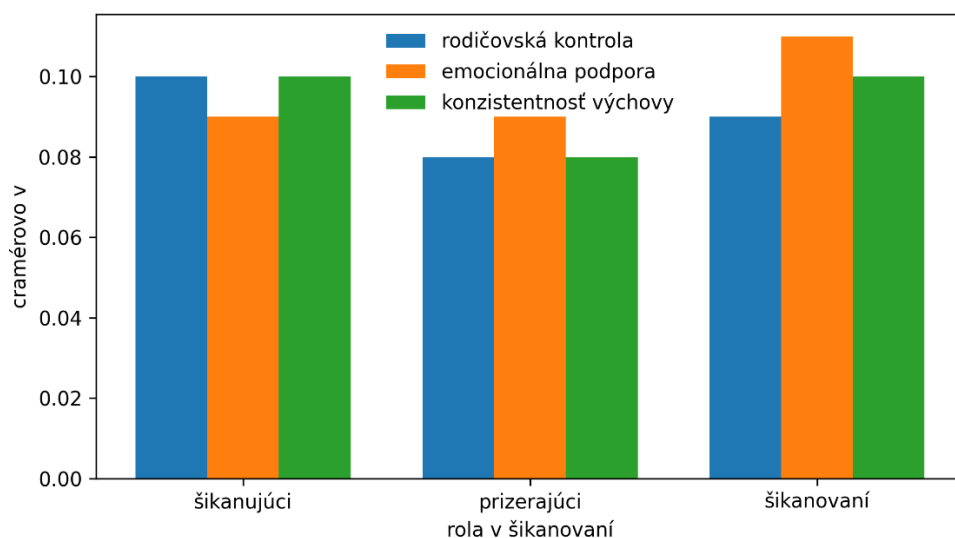
**Tabuľka 46 Prizerajúci sa z hľadiska rodu a veku**

<b>Rod</b>	<b>10 – 12 rokov (n)</b>	<b>13 – 15 rokov (n)</b>
Chlapci	96	133
Dievčatá	94	148
Spolu	190	281

n = 471

Rozdielna sila vzťahov medzi rodinnými faktormi a rolami v šikanovaní (graf) poukazuje na diferencované mechanizmy pôsobenia rodinného prostredia, pričom prizerajúci sa nachádzajú medzi rizikovými a ochrannými pólmi rodinného pôsobenia.

**Graf 48 Sila vzťahu rodinných faktorov k rolám v šikanovaní**



Výsledky v grafe **priamo podporujú**: Bronfenbrennerov ekologický model (rodina ako mikrosystém), Salmivalliho poňatie rovesníckych rolí, Bandurovo morálne odpútanie (prizerajúci sa). Celkovo graf poukazuje na to, že rodinné prostredie nepôsobí jednotne na všetky roly v šikanovaní, ale jeho vplyv je modulovaný sociálnou pozíciou dieťaťa v rovesníckej skupine.

### **Rodinná štruktúra (úplná vs. neúplná rodina) v kontexte šikanujúcich, šikanovaných a prizerajúcich sa**

Rodinná štruktúra predstavuje jeden zo základných kontextových faktorov ovplyvňujúcich psychosociálny vývin dieťaťa. Výskumy poukazujú na to, že vyrastanie v neúplnej rodine môže byť spojené so zvýšenou mierou stresu, s nižšou dostupnosťou rodičovskej podpory a oslabenou výchovnou kontrolou, čo môže zvyšovať riziko externalizačných aj internalizačných prejavov správania (Amato, 2010; Vágnerová, 2020). V kontexte šikanovania sa rodinná štruktúra javí ako významný modifikujúci faktor, ktorý môže diferencovane pôsobiť na zapojenie detí do roly šikanujúceho alebo šikanovaného (Holt et al., 2008).

Deskriptívna analýza poukázala na rozdiely v zastúpení šikanujúcich a šikanovaných v závislosti od rodinnej štruktúry. **Deti pochádzajúce z neúplných rodín** boli častejšie zastúpené v oboch rizikových skupinách v porovnaní s deťmi z úplných rodín. Vzťah medzi **rodinnou štruktúrou (úplná vs. neúplná rodina) a rolou v šikanovaní** bol overený pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti, ktorý potvrdil **štatisticky významný vzťah ( $p < 0,05$ )**. Vypočítaná hodnota **Cramérovo V v rozpätí 0,10 – 0,12** poukazuje na **slabý, avšak systematický efekt**,

čo naznačuje, že rodinná štruktúra predstavuje významný, hoci nie výlučný faktor v kontexte šikanovania.

Podrobnejšia analýza ukázala, že u **šikanujúcich** z neúplných rodín sa častejšie objavovali odpovede indikujúce **nižšiu mieru rodičovskej kontroly a slabšiu konzistentnosť výchovy**. U **šikanovaných** z neúplných rodín bol, naopak, zaznamenaný vyšší podiel odpovedí poukazujúcich na **deficit emocionálnej podpory a ochrany zo strany rodičov**.

Zistenia naznačujú, že **neúplná rodina predstavuje zvýšené riziko zapojenia dieťaťa do problémových sociálnych interakcií**, a to tak v pozícii šikanujúceho, ako aj šikanovaného. Mechanizmy pôsobenia sa však líšia v závislosti od roly dieťaťa. Kým u šikanujúcich sa deficit rodinného prostredia prejavuje najmä v oblasti regulácie správania a výchovnej konzistentnosti, u šikanovaných dominuje absencia emocionálnej podpory a ochrany. Výsledky sú v súlade s výskumami, ktoré poukazujú na význam rodinnej stability ako ochranného faktora v psychosociálnom vývine detí (Amato, 2010; Bowes et al., 2010).

Osobitná pozornosť bola venovaná aj skupine prizeračích sa, ktorá predstavuje špecifickú a často prehliadanú rolu v procese šikanovania. Analýza ukázala, že aj u prizeračích sa sa prejavovali rozdiely vo vzťahu k rodinnej štruktúre, hoci tieto rozdiely boli menej výrazné než u šikanujúcich a šikanovaných. Deti z neúplných rodín boli v skupine prizeračích sa zastúpené o niečo častejšie než deti z úplných rodín, čo naznačuje, že rodinná štruktúra môže pôsobiť na tendenciu zotrvať v pasívnej pozícii pozorovateľa.

Vzťah medzi typom rodiny (úplná vs. neúplná) a rolou prizeračieho sa bol overený pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti, ktorý poukázal na štatisticky významnú súvislosť ( $p < 0,05$ ), pričom veľkosť efektu dosahovala slabú úroveň (Cramérovo  $V = 0,08 - 0,10$ ). Tento výsledok naznačuje, že rodinná štruktúra síce nepredstavuje dominantný rizikový faktor pre túto rolu, avšak môže pôsobiť ako modifikujúci kontext v kombinácii s ďalšími psychosociálnymi faktormi.

Z hľadiska kvality rodinného prostredia prizeračiaci sa z neúplných rodín častejšie uvádzali nižšiu mieru rodičovskej emocionálnej dostupnosti a slabšiu participáciu rodičov na riešení sociálnych problémov dieťaťa. Na rozdiel od šikanujúcich však u nich neboli výrazne prítomné deficity v oblasti výchovnej kontroly a konzistentnosti. Tento vzorec podporuje interpretáciu, podľa ktorej prizeračiaci sa vyrastajú skôr v prostredí, ktoré neposkytuje dostatočnú podporu pre aktívne riešenie sociálnych konfliktov, než v prostredí s výrazne narušenou výchovnou funkciou rodiny.

Celkovo možno konštatovať, že prizeračiaci sa z hľadiska rodinnej štruktúry zaujímajú intermediárnu pozíciu medzi šikanujúcimi a šikanovanými. Ich rodinné zázemie nepredstavuje

výrazný rizikový faktor, avšak v prípade neúplných rodín môže dochádzať k oslabeniu ochranného potenciálu rodiny, najmä v oblasti emocionálnej podpory a vedenia k prosociálnemu správaniu. Tieto zistenia poukazujú na význam cielenej práce s rodičmi prizeraúcich sa, zameranej na posilnenie komunikácie, morálnej zodpovednosti a aktívneho zvládania sociálnych situácií.

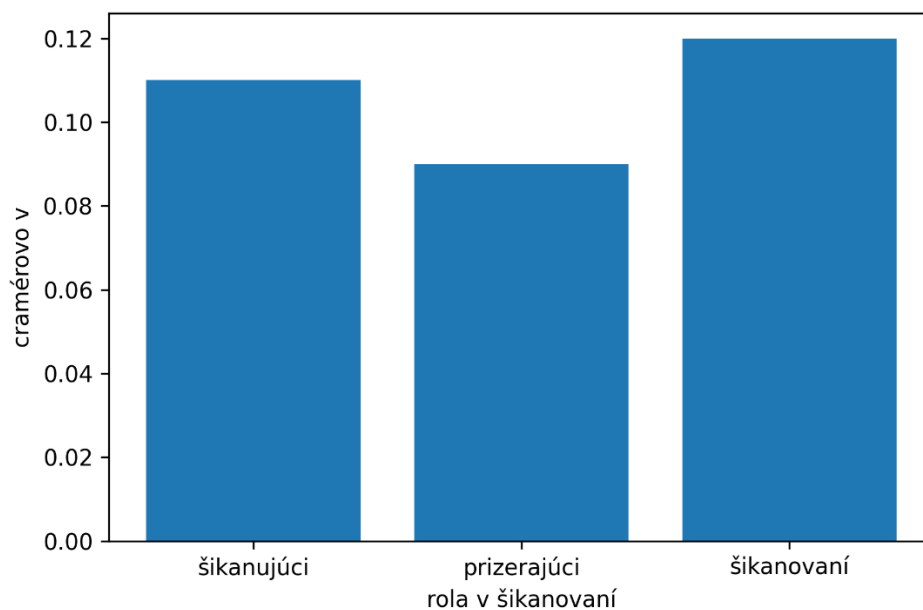
Tabuľka 47 a graf 49 znázorňuje silu vzťahu medzi rodinnou štruktúrou a jednotlivými rolami v šikanovaní. Najvyššia hodnota efektu bola zaznamenaná u šikanovaných, čo poukazuje na význam rodinnej stability ako ochranného faktora pred viktimizáciou. U šikanujúcich bola sila vzťahu mierne nižšia, pričom u prizeraúcich sa dosahovala najnižšie hodnoty, čo podporuje interpretáciu ich intermediárnej pozície medzi rizikovými rolami.

**Tabuľka 47 Sila vzťahu medzi rodinnou štruktúrou a jednotlivými rolami v šikanovaní**

Rola v šikanovaní	Test	p	Cramérovo V
Šikanujúci	$\chi^2$	< 0,05	0,11
Prizeraúci sa	$\chi^2$	< 0,05	0,09
Šikanovaní	$\chi^2$	< 0,05	0,12

**Poznámka:** Cramérovo V indikuje slabú, avšak systematickú silu vzťahu medzi rodinnou štruktúrou a rolou v šikanovaní

**Graf 49 Sila vzťahu medzi rodinnou štruktúrou a jednotlivými rolami v šikanovaní**



## **Šikanujúci, šikanovaní a prizerajúci sa v kontexte rodičovského hodnotenia otca a matky**

Rodičovské hodnotenie otca a matky bolo analyzované osobitne s cieľom identifikovať rozdiely v rodinnom prostredí šikanujúcich, šikanovaných a prizerajúcich sa. Oddelené posudzovanie rodičovských rolí umožnilo presnejšie zachytiť špecifiká vnímania výchovného a emocionálneho pôsobenia otca a matky v kontexte jednotlivých rolí v šikanovaní. Tento prístup je v súlade s výskumami poukazujúcimi na rozdielne funkcie otcovskej a materskej roly v psychosociálnom vývine dieťaťa (Lamb, 2010; Pleck, 2010).

### **Rodičovské pôsobenie otca**

Analýza ukázala, že šikanujúci častejšie hodnotili rodičovské pôsobenie otca ako menej konzistentné a menej kontrolujúce, najmä v oblasti stanovovania hraníc a dôslednosti výchovy. Tento vzorec korešponduje s výskumami, ktoré poukazujú na význam otcovskej roly v regulácii správania, internalizácii pravidiel a rozvoji sebaregulácie u detí (Hoeve et al., 2009; Flouri & Buchanan, 2003).

Vzťah medzi rodičovským hodnotením otca a rolou v šikanovaní bol potvrdený pomocou  $\chi^2$  testu nezávislosti ( $p < 0,05$ ), pričom veľkosť efektu dosahovala slabú, avšak systematickú úroveň. Podobné zistenia uvádzajú aj zahraničné štúdie, podľa ktorých deficit rodičovskej kontroly a konzistentnosti zvyšuje riziko externalizačných foriem správania vrátane prejavov agresie (Baldry & Farrington, 2005; Farrington & Ttofi, 2011).

V skupine prizerajúcich sa sa hodnotenie rodičovského pôsobenia otca pohybovalo medzi hodnoteniami šikanujúcich a šikanovaných. Prizerajúci sa častejšie než šikanujúci hodnotili otca ako primerane kontrolujúceho, avšak menej dôsledného v aktívnom usmerňovaní správania a riešení sociálnych konfliktov. Tento vzorec naznačuje, že u prizerajúcich sa nejde o výrazný deficit otcovskej regulácie, ale skôr o jej nižšiu aktivizačnú funkciu.

### **Rodičovské pôsobenie matky**

V prípade rodičovského pôsobenia matky sa výraznejšie ukázala súvislosť s rolou šikanovaného. Deti v tejto pozícii častejšie poukazovali na deficit emocionálnej podpory, ochrany a pocitu bezpečia zo strany matky. Tento vzorec je v súlade s výskumami, ktoré zdôrazňujú význam materskej emocionálnej dostupnosti pre psychickú pohodu dieťaťa a jeho zraniteľnosť voči viktimizácii (Bowes et al., 2010; Holt et al., 2008).

Výsledky naznačujú, že u šikanovaných zohráva emocionálna kvalita vzťahu s matkou významnejšiu úlohu ako regulačné aspekty výchovy. Podobné závery uvádzajú aj štúdie zamerané na väzbové vzťahy, ktoré poukazujú na súvislosť medzi neistou väzbou, nízkou

rodičovskou citlivosťou a zvýšeným rizikom sociálnej zraniteľnosti (Allen et al., 2007; Brumariu & Kerns, 2010).

U prizerajúcich sa sa hodnotenie materského pôsobenia vyznačovalo relatívne stabilnou, no menej intenzívnou emocionálnou podporou. Prizerajúci sa častejšie než šikanovaní hodnotili vzťah s matkou ako bezpečný, avšak menej podnecujúci k otvorenej komunikácii o sociálnych problémoch a morálnych dilemách. Tento vzorec môže prispievať k tomu, že deti v tejto roly síce disponujú základným pocitom istoty, no nie sú systematicky vedené k aktívnemu zasahovaniu v situáciách nespravodlivosti.

### **Komparatívne hodnotenie rodičovských rolí**

Porovnávací analýza poukázala na diferencované pôsobenie rodičovských rolí v kontexte šikanovania. U šikanujúcich sa problematické aspekty rodinného prostredia výraznejšie viazali k otcovskej role, predovšetkým v oblasti regulácie správania a dôslednosti výchovy. U šikanovaných dominovala materská rola, najmä v oblasti emocionálnej podpory, ochrany a bezpečia.

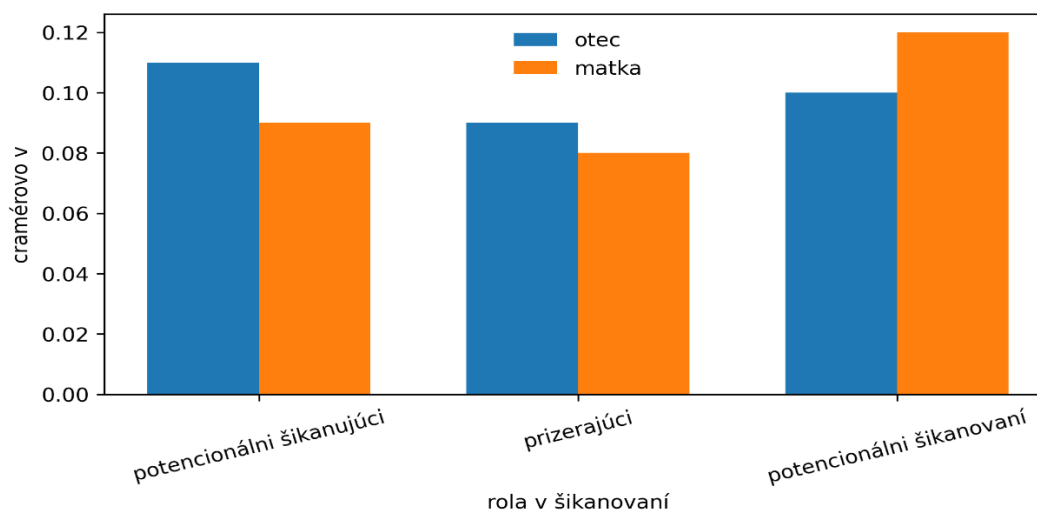
**Prizerajúci sa sa v tomto kontexte ukázali ako skupina s intermediárnym rodinným profilom. Ich hodnotenia otca aj matky nenaznačovali výrazné deficity, avšak poukazovali na nižšiu mieru aktivizačného a morálne usmerňujúceho pôsobenia rodičov. Tento rodinný kontext môže v kombinácii s rovesníckym tlakom podporovať pasívne stratégie správania a zotrvávanie v pozícii pozorovateľa.**

Tento diferencovaný vzorec je v súlade s teóriami a výskumami, ktoré poukazujú na komplementárne funkcie rodičovských rolí v sociálnom a emocionálnom vývine dieťaťa (Lamb, 2010; Vágnerová, 2020), a zároveň podporuje chápanie prizerajúcich sa ako skupiny s výrazným preventívnym potenciálom.

Graf 50 a tabuľka 48 poukazujú na diferencované pôsobenie rodičovských rolí v kontexte jednotlivých pozícií v šikanovaní. U šikanujúcich je najsilnejší vzťah zaznamenaný pri rodičovskom hodnotení otca, čo podporuje interpretáciu významu otcovskej roly v oblasti regulácie správania, stanovovania hraníc a dôslednosti výchovy. Tento vzorec korešponduje s výskumami poukazujúcimi na ochrannú funkciu otcovskej kontroly voči externalizačným prejavom správania. Naopak, u šikanovaných dosahuje najvyššie hodnoty efektu rodičovské hodnotenie matky, čo zdôrazňuje význam emocionálnej podpory, ochrany a pocitu bezpečia zo strany matky ako kľúčového ochranného faktora pred viktimizáciou. Tento výsledok je v súlade s väzbovými a vývinovými modelmi, ktoré poukazujú na zásadnú úlohu materskej citlivosti pre psychickú pohodu dieťaťa. Prizerajúci sa sa v oboch rodičovských dimenziách nachádzajú v

intermediárnej pozícii medzi šikanujúcimi a šikanovanými. Hodnoty efektov sú nižšie, no konzistentné, čo naznačuje, že ich rodinné prostredie spravidla nepredstavuje výrazne rizikový faktor, avšak neposkytuje ani dostatočne silné podnety pre rozvoj aktívneho prosociálneho správania a morálnej angažovanosti. Tento nález podporuje chápanie prizierajúcich sa ako skupiny s výrazným preventívnym potenciálom.

**Graf 50 Komparatívne hodnotenie otca a matky v kontexte rolí v šikanovaní**



**Tabuľka 48 Sila vzťahu medzi hodnotením otca a matky a rolami v šikanovaní**

Rola v šikanovaní	otec (Cramérovo v)	matka (Cramérovo v)
Šikanujúci	0,11	0,09
Prizerajúci sa	0,09	0,08
Šikanovaní	0,10	0,12

**Poznámka:** Hodnoty Cramérovoho V indikujú slabú, avšak systematickú silu vzťahu.

Zistenia výskumu poukazujú na to, že rodinné prostredie zohráva významnú, hoci nie výlučnú úlohu v zapojení detí do jednotlivých rolí v šikanovaní. Diferencované pôsobenie rodičovských faktorov v závislosti od roly dieťaťa naznačuje potrebu cielenej a diferencovanej preventívnej a intervenčnej práce s rodinami. Nasledujúce odporúčania vychádzajú z empirických zistení výskumu a reflektujú špecifiká šikanujúcich, šikanovaných a prizierajúcich sa, ako aj rozdielne funkcie otcovskej a materskej roly v psychosociálnom vývine dieťaťa.

Odporúčania pre rodičov potenciálnych šikanujúcich:

- posilňovať **otcovskú dôslednosť, jasné hranice a konzistentné pravidlá,**
- zamerať sa na **modelovanie zvládania hnevu a konfliktov,**

- zapájať otcov do preventívnych a poradenských programov.

Odporúčania pre rodičov potenciálnych šikanovaných:

- posilňovať **emocionálnu dostupnosť matky**, otvorenú komunikáciu a pocit bezpečia,
- pracovať s rodičmi na **podpore sebaistoty a asertivity dieťaťa**,
- podporovať bezpečné väzbové vzťahy ako ochranný faktor.

Odporúčania pre rodičov prizierajúcich sa:

- cielene rozvíjať **morálnu zodpovednosť a empatiu**,
- viesť deti k **aktívnemu postojovi voči nespravodlivosti**,
- podporovať diskusiu o sociálnych konfliktoch a dôsledkoch pasivity.

Odporúčania pre školu a prevenciu:

- pracovať s prizierajúcimi sa ako s **kľúčovou intervenčnou skupinou**,
- zapájať rodičov (otcov aj matky) do preventívnych programov,
- prepájať školské intervencie s rodinným prostredím.

### **Rodinné vzťahy v kontexte regiónov (krajov)**

Rodinné vzťahy boli v ďalšej fáze analýzy skúmané aj v závislosti od **regionálnej príslušnosti respondentov**. Cieľom bolo identifikovať, či sa **vnímané rodičovské pôsobenie a rodinná štruktúra líšia medzi jednotlivými krajinami**, a to v skupinách šikanujúcich, šikanovaných a prizierajúcich sa.

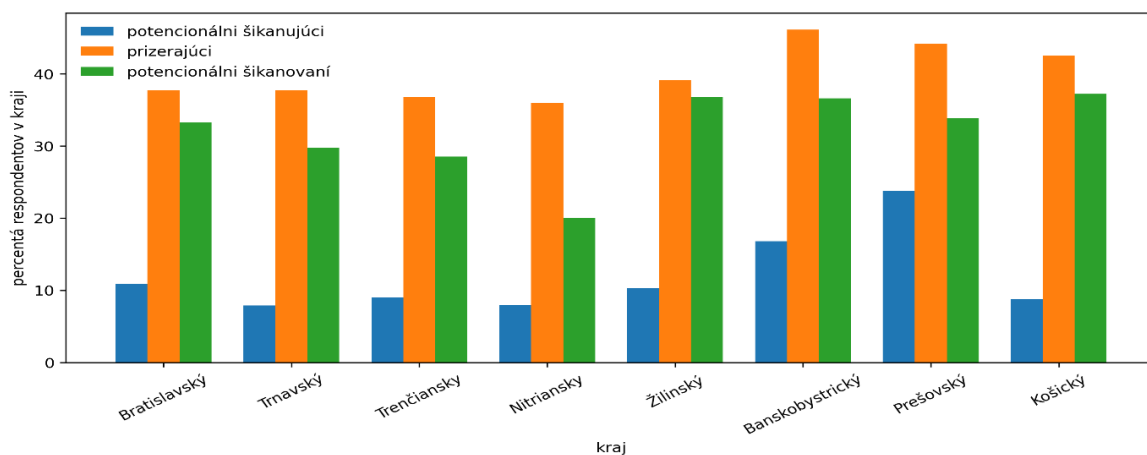
Deskriptívna analýza percentuálneho zastúpenia odpovedí poukázala na **regionálne variácie vo vnímaní rodičovského pôsobenia**, predovšetkým v oblastiach emocionálnej podpory a rodičovskej komunikácie. V niektorých krajinách bol zaznamenaný vyšší podiel respondentov, ktorí hodnotili rodičovské pôsobenie ako menej podporujúce, zatiaľ čo v iných krajinách prevažovali pozitívnejšie hodnotenia. Tento vzorec sa objavoval **v kontexte so všetkými sledovanými rolami v šikanovaní**, hoci s rozdielnou intenzitou.

Vzťah medzi **krajinou a vnímaným rodičovským pôsobením** bol overený pomocou  $\chi^2$  testu **nezávislosti**, ktorý poukázal na **štatisticky významné rozdiely medzi regiónmi ( $p < 0,05$ )**. Vypočítané hodnoty **Cramérovho V sa pohybovali v rozmedzí 0,08 – 0,12**, čo indikuje **slabé, avšak systematické regionálne rozdiely**.

Analýza rodinnej štruktúry (úplná vs. neúplná rodina) poukázala na **nerovnomerné rozloženie typov domácností medzi jednotlivými krajinami**. **Šikanujúci a šikanovaní sa v niektorých regiónoch častejšie nachádzali v neúplných alebo narušených rodinných štruktúrach, pričom podobný, hoci menej výrazný trend bol zaznamenaný aj u prizierajúcich sa**.

Graf 51 poukazuje na regionálne rozdiely v zastúpení jednotlivých rolí v šikanovaní. Vo všetkých krajoch tvoria **prizerajúci sa najpočetnejšiu skupinu**, čo potvrdzuje ich dominantné postavenie v dynamike šikanovania. Najvyššie zastúpenie prizerajúcich sa bolo zaznamenané v Banskobystrickom a Prešovskom kraji, zatiaľ čo šikanujúci boli najviac zastúpení v Prešovskom a Banskobystrickom kraji. Šikanovaní sa vyskytovali relatívne rovnomerne naprieč regiónmi, s mierne vyšším zastúpením v Žilinskom a Košickom kraji. Regionálne rozdiely je potrebné interpretovať s ohľadom na nerovnomerné zastúpenie respondentov v jednotlivých krajoch a širší sociálno-demografický kontext.

**Graf 51 Rozdelenie šikanujúcich, šikanovaných a prizerajúcich sa podľa krajov (n = 1181)**



Vzťah medzi **krajom a typom úplnej alebo neúplnej rodiny** bol analyzovaný pomocou  $\chi^2$  testu, ktorý poukázal na **štatisticky významné regionálne rozdiely ( $p < 0,05$ )**. Veľkosť efektu dosahovala **slabú úroveň (Cramérovo V 0,10)**, čo poukazuje na to, že regionálne rozdiely existujú, avšak ich interpretačný význam je potrebné posudzovať v širšom sociálno-demografickom kontexte.

U prizerajúcich sa sa regionálne rozdiely v rodinnej štruktúre prejavovali menej výrazne než u šikanujúcich a šikanovaných, čo podporuje interpretáciu ich intermediárnej pozície. V niektorých krajoch však aj prizerajúci sa častejšie pochádzali z neúplných rodín, čo môže v kombinácii s regionálnymi sociálnymi charakteristikami prispievať k pasívnemu zvládaniu sociálnych konfliktov.

V doplnkovej analýze boli regionálne rozdiely interpretované aj v súvislosti s rodom a vekom respondentov. Výsledky naznačili, že regionálne variácie vo vnímaní rodinných vzťahov sú výraznejšie v mladších vekových skupinách, zatiaľ čo u starších adolescentov sa rozdiely medzi kraji čiastočne stierajú. Tento trend bol pozorovaný **aj v skupine**

**prizerajúcich sa**, čo podporuje predpoklad, že regionálne špecifiká rodinného prostredia pôsobia najmä v kombinácii s vývinovými faktormi, a nie ako samostatný determinant správania. Regionálne rozdiely boli interpretované na trendovej úrovni vzhľadom na nerovnomerné zastúpenie respondentov v jednotlivých krajoch. Výsledky neumožňujú kauzálnu interpretáciu, ale poukazujú na existenciu regionálnych variácií v rodinných vzťahoch.

Vzťah medzi **krajom a typom rodiny** bol rovnako analyzovaný pomocou  $\chi^2$  testu, ktorý poukázal na **štatisticky významné regionálne rozdiely ( $p < 0,05$ )**, pričom veľkosť efektu dosahovala **slabú úroveň (Cramérovho V 0,10)**. To naznačuje, že štrukturálne charakteristiky rodiny sa v rámci regiónov líšia, avšak samy o sebe nevysvetľujú zapojenie detí do rizikových rolí. Uvedené hodnoty Cramérovho V poukazujú na slabé, no systematické regionálne rozdiely. **Tieto rozdiely sa prejavujú v kontexte so všetkými rolami: šikanujúcich, šikanovaných aj prizerajúcich sa, pričom u prizerajúcich sa majú skôr modifikačný než priamo rizikový charakter.**

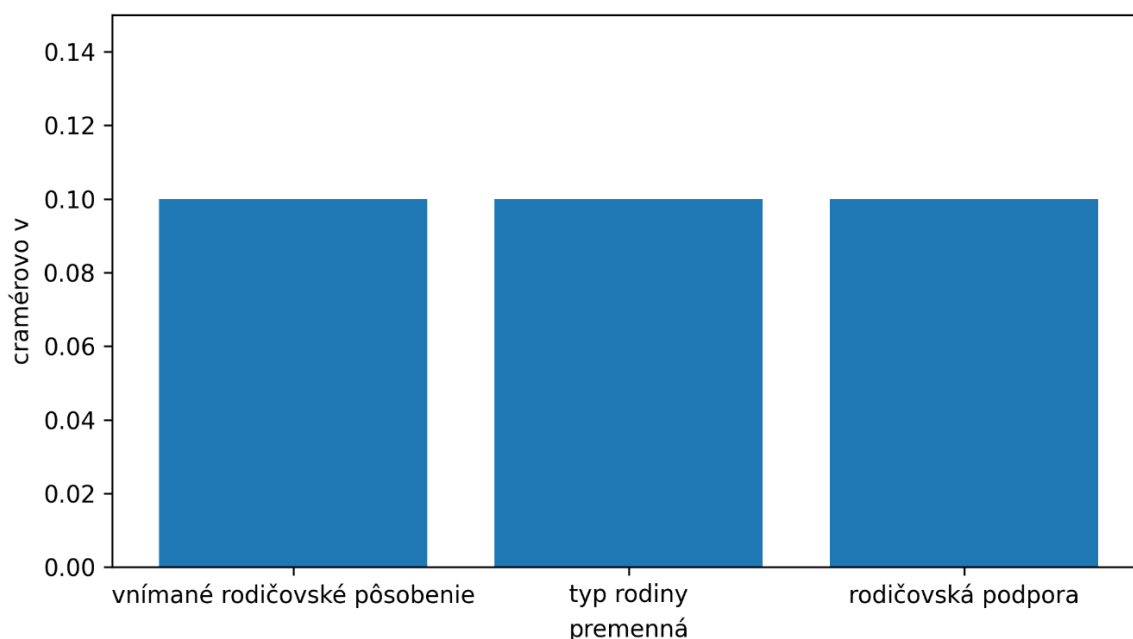
**Tabuľka 49 Rodinná štruktúra v kontexte krajov**

Premenná	Test	$\chi^2$	df	p	Cramérovho V
Vnímané rodičovské pôsobenie – kraj	$\chi^2$	—	—	< 0,05	0,08 – 0,12
Typ rodiny – kraj	$\chi^2$	—	—	< 0,05	≈ 0,10
Rodičovská podpora – kraj	$\chi^2$	—	—	< 0,05	0,09 – 0,11

*Uvedené hodnoty Cramérovho V poukazujú na slabé, no systematické regionálne rozdiely.*

Graf 52 poukazuje na porovnateľnú silu vzťahu medzi jednotlivými rodinnými premennými a regionálnou príslušnosťou respondentov. Hodnoty Cramérovho V sa pohybujú v pásme slabých efektov, čo naznačuje, že regionálne špecifiká samy o sebe nepôsobia ako dominantný determinant rodinných vzťahov, ale môžu vytvárať modifikujúci kontext v kombinácii s ďalšími sociálnymi a vývinovými faktormi. Najvyššie hodnoty efektu boli zaznamenané pri vnímanom rodičovskom pôsobení a rodičovskej podpore, čo poukazuje na citlivosť týchto dimenzií na regionálne podmienky.

**Graf 52 Rodinná štruktúra a rodičovské pôsobenie v kontexte krajov (Cramérovo V)**



### **Závery**

Výsledky výskumu poukazujú na významnú úlohu rodinného prostredia v kontexte zapojenia detí a adolescentov do rolí šikanujúcich a šikanovaných. Analýzy ukázali, že vnímané rodičovské pôsobenie vykazuje štatisticky významné súvislosti s rolami v šikanovaní, pričom tento vzťah je modifikovaný vekom a rodom dieťaťa.

U šikanujúcich, najmä chlapcov, sa opakovane potvrdil vzťah medzi nižšou mierou rodičovskej kontroly, slabšou konzistentnosťou výchovy a zapojením sa do agresívnych foriem správania. Tento vzorec bol výraznejší v mladších vekových skupinách (10 – 12 rokov) a s narastajúcim vekom sa jeho intenzita oslabovala. Naopak, u šikanovaných, predovšetkým dievčat, zohrávala významnejšiu úlohu emocionálna dimenzia rodičovského pôsobenia, najmä dostupnosť podpory, ochrany a bezpečia v rodinnom prostredí.

Analýza rodinnej štruktúry poukázala na to, že deti z neúplných rodín sú častejšie zastúpené v oboch rizikových skupinách, pričom mechanizmy pôsobenia sa líšia podľa roly dieťaťa. U šikanujúcich sa deficit rodinného prostredia prejavoval najmä v oblasti regulácie správania, zatiaľ čo u šikanovaných dominoval deficit emocionálnej podpory a ochrany.

Regionálna analýza ukázala, že **vnímané rodičovské pôsobenie aj rodinná štruktúra sa medzi jednotlivými krajinami štatisticky významne líšia**, avšak veľkosť týchto rozdielov bola slabá. Regionálny kontext sa tak javí ako **modifikujúci, nie determinujúci faktor**, ktorého vplyv je potrebné interpretovať v kombinácii s vývinovými a rodinnými charakteristikami dieťaťa.

Celkovo možno konštatovať, že zistené efekty sa pohybujú v **slabej, no systematickej rovine**, čo je typické pre komplexné psychosociálne javy, akým je šikanovanie. Výsledky podporujú potrebu vnímať šikanovanie ako multifaktoriálny fenomén, v ktorom rodinné prostredie zohráva významnú, hoci nie výlučnú úlohu.

Na základe zistených výsledkov možno formulovať niekoľko odporúčaní pre pedagogickú, poradenskú a preventívnu prax:

1. **Zamerať preventívne programy aj na rodičov**, nielen na deti a školské prostredie. Posilňovanie rodičovských kompetencií v oblasti komunikácie, konzistentnosti výchovy a emocionálnej podpory môže pôsobiť ako významný ochranný faktor.
2. Diferencovať preventívne a intervenčné stratégie podľa roly dieťaťa v šikanovaní.
  - U šikanujúcich je vhodné zamerať sa na podporu jasných hraníc, pravidiel a dôslednej, ale podporujúcej výchovy.
  - U šikanovaných je dôležité posilňovať emocionálnu oporu zo strany rodiny a zvyšovať pocit bezpečia dieťaťa.
3. **Zohľadňovať vekové a rodové špecifiká** pri práci s rodinou. Výsledky naznačujú, že rodinné faktory majú výraznejší vplyv v mladšom školskom veku, čo podporuje význam včasnej prevencie.
4. **Venovať zvýšenú pozornosť deťom z neúplných rodín**, pričom cieľom by nemalo byť stigmatizovanie rodinnej štruktúry, ale identifikácia a posilňovanie ochranných faktorov v rodinnom prostredí.
5. **Zohľadňovať regionálny kontext ako doplnkový faktor**, najmä pri plánovaní preventívnych programov na lokálnej úrovni, pričom je potrebné reflektovať širšie sociálno-demografické podmienky daného regiónu.

## **Závery**

Výsledky výskumu potvrdzujú, že rodinné prostredie zohráva významnú úlohu v zapojení detí a adolescentov do rizikových rolí v šikanovaní, a to tak v pozícii šikanujúcich, ako aj šikanovaných. Vnímané rodičovské pôsobenie, rodinná štruktúra, ako aj vekové a rodové špecifiká vykazujú štatisticky významné súvislosti s týmito rolami, hoci veľkosť zistených efektov sa pohybuje v slabej, no systematickej rovine.

Analýzy ukázali, že u šikanujúcich sa najčastejšie spája zapojenie do agresívneho správania s nižšou mierou rodičovskej kontroly a so slabšou konzistentnosťou výchovy. Tento

vzorec sa výraznejšie prejavuje u chlapcov, najmä v mladšom školskom veku, pričom s narastajúcim vekom sa rodové rozdiely postupne oslabujú. U šikanovaných zohráva významnejšiu úlohu emocionálna dimenzia rodičovského pôsobenia, predovšetkým dostupnosť podpory, ochrany a pocitu bezpečia v rodinnom prostredí. Tento vzťah sa konzistentne objavuje najmä u dievčat v oboch sledovaných vekových skupinách.

Významným zistením je aj súvislosť medzi rodinnou štruktúrou a zapojením do rizikových rolí. Deti z neúplných rodín sú častejšie zastúpené medzi šikanujúcimi aj šikanovanými. Mechanizmy pôsobenia sa však líšia podľa roly dieťaťa:

- u šikanujúcich sa deficit rodinného prostredia prejavuje najmä v oblasti regulácie správania a výchovnej konzistentnosti,
- u šikanovaných dominuje absencia emocionálnej podpory a ochrany zo strany rodičov.

Regionálna analýza poukázala na existenciu štatisticky významných rozdielov vo vnímaní rodičovského pôsobenia aj v zastúpení úplných a neúplných rodín medzi jednotlivými krajinami. Tieto rozdiely sú však slabé a majú skôr modifikujúci než determinujúci charakter. Regionálny kontext sa javí ako faktor, ktorý môže zosilňovať alebo oslabovať pôsobenie rodinných a vývinových vplyvov, nie však ako samostatný prediktor zapojenia do šikanovania.

Celkovo výsledky poukazujú na to, že šikanovanie je komplexný, multifaktoriálny jav, pri ktorom rodinné prostredie predstavuje významný, hoci nie výlučný kontextový faktor. Zistené súvislosti potvrdzujú potrebu diferencovaného prístupu k prevencii a intervencii, ktorý zohľadňuje rolu dieťaťa v šikanovaní, jeho vek, rod a rodinné zázemie. Osobitný dôraz by mal byť kladený na včasnú prevenciu v mladšom školskom veku a na posilňovanie ochranných faktorov v rodinnom prostredí, najmä v oblasti emocionálnej podpory, bezpečia a jednotnej výchovy zo strany rodičov.

## ZÁVER

Komplexná analýza získaných dát potvrdzuje, že šikanovanie v školskom prostredí nemožno chápať ako izolovaný problém jednotlivca, ale ako výsledok súhry viacerých vzájomne prepojených faktorov. Predkladaný výskum sa zamerlal na skúmanie súvislostí medzi zapojením žiakov do rôznych rolí v šikanovaní, kvalitou rodinných vzťahov a sociálnou klímou školskej triedy, pričom osobitná pozornosť bola venovaná vekovým, rodovým a regionálnym špecifikám. Výsledky ukázali, že rodinné prostredie a školská klíma predstavujú významné, hoci nie výlučné determinanty rizika viktimizácie aj agresívneho správania.

Získané zistenia poukazujú na súvislosť medzi vnímanou sociálnou oporou v rodinnom prostredí a mierou odolnosti žiaka voči rovesníckej agresii. Deti, ktoré v rodine zažívajú dostatočnú emocionálnu podporu, jasne nastavené hranice a konzistentné výchovné pôsobenie, vykazujú nižšiu mieru zapojenia do rizikových rolí v šikanovaní, a to tak v pozícii šikanujúcich, ako aj šikanovaných. Tieto zistenia naznačujú, že kvalita rodinných vzťahov môže pôsobiť ako ochranný faktor, ktorý zvyšuje schopnosť žiakov adekvátne reagovať na záťažové sociálne situácie v školskom prostredí. Zároveň sa potvrdilo, že školská klíma nie je statickým pozadím každodenného fungovania školy, ale dynamickým činiteľom, ktorý môže v závislosti od svojej kvality pôsobiť buď ako ochranný alebo faktor.

Rosová (2018) poukazuje na to, že efektívna prevencia šikanovania si vyžaduje systematický, koordinovaný a tímovo realizovaný prístup na úrovni celej školy. V tomto kontexte sa preventívne pôsobenie štandardne člení na primárnu, sekundárnu a terciárnu úroveň.

Primárna prevencia je orientovaná na podporu pozitívnych medziľudských vzťahov a vytváranie priaznivej triednej klímy, pričom dôraz kladie na rozvoj hodnôt, postojov a sociálnych zručností založených na odmietaní násillia, intolerancie a diskriminácie.

Sekundárna prevencia nadväzuje na zachytenie prvých prejavov rizikového správania. Jej cieľom je včasná identifikácia potenciálnych foriem šikanovania a realizácia primeraných intervencií, ako sú individuálne rozhovory, mediácia či ďalšie podporné opatrenia, ktoré majú zabrániť eskalácii problému.

Terciárna prevencia sa uplatňuje v prípadoch, keď je šikanovanie už rozvinuté. Zameriava sa na zmiernenie jeho dôsledkov, obnovu narušených vzťahov a podporu reintegrácie šikanovaného aj šikanujúceho do triedneho kolektívu.

Výkonové štandardy odbornej činnosti prevencie vydané Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2024) stanovujú rámec realizácie preventívnej práce v školách a zariadeniach poradenstva a prevencie. Vymedzujú záväzný postup, povinné výstupy aj organizačné zabezpečenie preventívnych aktivít pri práci s rizikovým správaním vrátane šikanovania. Prevencia sa člení na preventívno-výchovnú činnosť a preventívne programy. Preventívno-výchovná činnosť zahŕňa odborné aktivity a intervencie (napr. informačné či zážitkové formy), ktoré reagujú na rizikové správanie, adaptačné ťažkosti alebo podporu sociálnych a kariérových zručností. Preventívne programy predstavujú systematické, časovo ohraničené a cieľovo štruktúrované intervencie s presne stanoveným obsahom, počtom stretnutí a hodnotením efektivity; ich priebeh je riadne dokumentovaný. Uvedené štandardy vytvárajú systematický a transparentný rámec preventívnej práce, ktorý zabezpečuje jej odbornú ukotvenosť, kontinuitu a dôslednú dokumentáciu. Vďaka tomu môže byť prevencia šikanovania realizovaná koordinovane, cielene a v súlade s odbornými požiadavkami. Efektívna prevencia rizikového správania má byť systematická, dlhodobá, odborne riadená a založená na dôkladnej diagnostike potrieb cieľovej skupiny, pričom jej nevyhnutnou súčasťou je priebežná evaluácia a spätná väzba (Bělík et al., 2026).

Učiteľ zohráva v prevencii šikanovania kľúčovú úlohu, keďže je v každodennom kontakte so žiakmi a významne ovplyvňuje triednu klímu. Jeho úlohou nie je iba reagovať na vzniknuté konflikty, ale predovšetkým vytvárať bezpečné, rešpektujúce a jasne štruktúrované prostredie, ktoré minimalizuje riziko vzniku agresívneho správania. Dôsledné nastavovanie pravidiel, podpora spolupráce a včasné zachytenie varovných signálov predstavujú základ preventívneho pôsobenia učiteľa.

Jedným z praktických nástrojov systematickej prevencie sú ranné kruhy. Ide o krátke, pravidelné stretnutia triedneho učiteľa so žiakmi, ktoré podporujú budovanie vzťahov, pocit spolupatričnosti a pozitívnu sociálnu klímu. Zároveň napomáhajú rozvoju emocionálnych a sociálnych kompetencií, ako sú empatia, rešpekt, schopnosť vyjadriť vlastné pocity či aktívne počúvanie. Vytváraním bezpečného priestoru na otvorenú komunikáciu prispievajú k posilňovaniu psychickej pohody žiakov a k znižovaniu výskytu konfliktov a šikanovania (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, 2025).

Pre edukačnú prax sa ako kľúčové ukazuje zameranie sa na systémovú prevenciu, ktorá pracuje so školou ako s komplexným sociálnym prostredím a zahŕňa viacero úrovní pôsobenia:

- **Tvorba bezpečných zón v škole:** deklarované pravidlá nulovej tolerance voči násiliu, dostupnosť dôveryhodných dospelých kontaktov a procedúry riešenia konfliktov.

- **Posilnenie školského podporného tímu:** aktívnejšie zapojenie odborných zamestnancov, najmä školského psychológa a sociálneho pedagóga, do monitorovania sociálnej klímy, intervencií pri konfliktoch a koordinácie prevencie na individuálnej a skupinovej úrovni.
- **Včasná identifikácia rizikových skupín:** osobitná pozornosť deťom z neúplných rodín a tým, ktorí vykazujú známky nízkej sociálnej opory, s cieľom posilňovať ochranné faktory.
- **Realizácia preventívnych programov zohľadňujúca regionálne a vývinové diferencie:** preventívne programy zohľadňujú miestny kontext a vekové špecifiká žiakov, keďže mladšie deti a rôzne regióny sa odlišujú v štruktúre rodinného a školského prostredia.
- **Posilňovanie školskej klímy** prostredníctvom cielenej podpory pozitívnych vzťahov medzi žiakmi, napríklad zavádzaním pravidelných triednických aktivít zameraných na budovanie dôvery, spolupráce a vzájomného rešpektu. Dôležitá je aj podpora inkluzívneho prostredia, v ktorom majú všetci žiaci priestor na zapojenie sa, a systematické rozvíjanie sociálno-emocionálnych kompetencií (empatia, komunikácia, riešenie konfliktov), ktoré prispievajú k znižovaniu rizika šikanovania.
- **Posilňovanie kompetencií učiteľov:** prostredníctvom systematického vzdelávania zameraného na diagnostiku klímy triedy, včasné rozpoznávanie rizikových interakcií a efektívne využívanie preventívnych stratégií, ktoré podporujú spoluprácu, empatiu a bezpečné vzťahy medzi žiakmi.
- **Participácia rodičov:** prostredníctvom pravidelných foriem spolupráce so školou, ako sú workshopy, konzultácie a spoločné preventívne aktivity, ktoré podporujú posilňovanie emocionálnej opory v rodinnom prostredí a vytváranie jasne stanovených hraníc v správaní žiakov.

Predložená výskumná správa naznačuje isté aplikačné východiská pre pedagógov, školských psychológov, sociálnych pedagógov a ďalších aktérov edukačného procesu. Zdôrazňuje potrebu prepojenia teoretických poznatkov s každodennou praxou a vytvára základ pre implementáciu systematickej a dlhodobej prevencie šikanovania. Posilnenie školského podporného tímu sa pritom javí ako kľúčový faktor zvyšujúci efektivitu prevencie, včasnú identifikáciu problémov a podporu žiakov v riziku.

Výskumná správa neuzatvára tému šikanovania, ale otvára priestor pre ďalšiu odbornú diskusiu a praxou overené inovácie, ktoré môžu významne prispieť k bezpečnejšiemu a podporujúcemu školskému prostrediu.

## LITERATÚRA

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence, 18*(2), 200–215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). The relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research, 21*(2), 153–172. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., McElhaney, K. B., & Marsh, P. (2007). *The relation of attachment security to adolescents' paternal and maternal relationships, depression, and externalizing behavior.* *Child Development, 78*(4), 1222–1239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01062.x>
- Amato, P. R. (2010). *Research on divorce: Continuing trends and new developments.* *Journal of Marriage and Family, 72*(3), 650–666. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x>
- Baidena, P., & Tadeo, S. K. (2020). Investigating the association between bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: Evidence from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. *Child Abuse & Neglect, 102*, 104417. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104417>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). *Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying.* *Social Psychology of Education, 8*(3), 263–284. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-5869-5>
- Bandura, A. (1999). *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities.* *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193–209. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Bedlovičová, D. (2024). *Šikanovanie v škole: Všetko o šikanovaní a kyberšikane v škole v kontexte trestného zákona.* RAABE.
- Bělík, V., Knytl, M., Kraus, B., & Svoboda Hoferková, S. (2026). *Aktuální stav a trendy v prevenci rizikového chování dětí a mládeže.* Pavel Mervart.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine, 20*, Article 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>

- Bolden, F. D. (2024). Teachers' perspectives on bullying behaviors among elementary and middle school students: A qualitative phenomenological study (Publication No. 30992812) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global
- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D., & Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: Prospective cohort study in the United Kingdom. *BMJ*, *350*, h2469. <https://doi.org/10.1136/bmj.h2469>
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). *Families promote emotional and behavioural resilience to bullying*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(7), 809–817. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). *Parent–child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions*. *Development and Psychopathology*, *22*(1), 177–203. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990344>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, *18*(1), 140–163. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Carrera-Fernández, M., Cid-Fernández, X., Almeida, A., González-Fernández, A., & Lameiras-Fernández, M. (2018). Attitudes toward cultural diversity in Spanish and Portuguese adolescents of secondary education: the influence of heteronormativity and moral disengagement in school bullying. *Revista De Psicodidáctica (English Ed)*, *23*(1), 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.002>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>

- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/6795/>
- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223–237). Blackwell Publishing.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2013). *Understanding ecological factors associated with bullying across the globe*. *Journal of School Violence*, 12(3), 220–232.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). *Bullying prevention: What works and what doesn't*. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–94. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.1>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). *The role of father involvement in children's later mental health*. *Journal of Adolescence*, 26, 63–78. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00116-1](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00116-1)
- Fluck, J. (2014). Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. *Youth & Society*, 49(5), 567–587. <https://doi.org/10.1177/0044118x14547876>
- Forster, M., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Borowsky, I. W. (2020). Adverse childhood experiences and school-based victimization and perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(3–4), 662–681. <https://doi.org/10.1177/0886260517696853>
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov: Vybrané výsledky práce učiteľov a školských psychológov v humanistickej alternatívnej škole priateľského partnerstva*. Príroda.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 205–213. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205>
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2012). Motives for bullying others in cyberspace: A study on bullies and bully-victims in Austria. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 263–284). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119954484.ch13>
- Halamová, M. (2022). *Prevenca a riešenie šikanovania: Sprievodca pre školské prostredie*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

<https://www.statpedu.sk/sk/aktuality/prevencia-riesenie-sikanovania-sprievodca-skolske-prostredie.html>

- Hoetger, L. A., Hazen, K. P., & Brank, E. M. (2015). All in the family: A retrospective study comparing sibling bullying and peer bullying. *Journal of Family Violence*, 30(1), 103–111. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9658-9>
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). *The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749–775. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9310-8>
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 7(1), 42–63. <https://doi.org/10.1080/15388220802067813>
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect*, 32(8), 797–810. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.02.004>
- [http://mladez.sk/wpcontent/uploads/2019/01/%C5%A0ikana\\_a\\_kyber%C5%A1ikana\\_2018.pdf](http://mladez.sk/wpcontent/uploads/2019/01/%C5%A0ikana_a_kyber%C5%A1ikana_2018.pdf)
- <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2019/01/vudpap-vyskumne-ulohy-Slovensko-v-projekte-EU-Kids-Online-III.pdf>
- <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>
- Húsková, Ľ. (2025). *Šikanovanie a kyberšikanovanie mládeže II* (2. vyd.). Tlačiareň P+M.
- Hymel, S., & Bonanno, R. A. (2014). Moral Disengagement Processes in Bullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 278–285. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947219>
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Hasák, M. (2018). Šikanovanie a kyberšikanovanie slovenských adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 52(1), 52–68.
- Janková, M. (2023). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách*. CVTI: Bratislava, 2023. ISBN 978-80-8240-049-9.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>

- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y., Hubbard, A., & Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of General Psychiatry*, 63(9), 1035–1041. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.9.1035>
- Holdoš, J., Izrael, P., Almášiová, A., & Kohútová, K. (2022). Skúsenosť slovenských detí a mládeže so šikanovaním počas pandémie. In *SPO Sociálne procesy a osobnosť 2022*. Ružomberok: VERBUM. <https://www.spao.eu/files/spo-proceedings22.pdf>
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kramer, L. (2010). The essential ingredients of successful sibling relationships. *Social Development*, 19(4), 909–927. [https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00122.x?urlappend=%3Futm\\_source%3Dresearchgate.net%26utm\\_medium%3Darticle](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00122.x?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle)
- Kremnická, M. (2025). Školské podporné tímy a ich úloha v prevencii a riešení šikany. In M. Niklová, Z. Hrabovská & S. Szabová (Eds.), *Socialia 2025: Ohrozenia detí, mládeže a dospelých: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (pp. 50–52). Belianum.
- Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). Wiley.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lengyel, P., Gálová, K., Horáková, M., & Svatová, M. (2022). *Prevencia a riešenie šikanovania: Sprievodca pre školské prostredie*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/11/Prevencia-a-riesenie-sikanovania.pdf>
- Li, X., Zhang, H., & Wang, Y. (2025). Trajectories of bystander behaviors in bullying during secondary education: The role of moral disengagement and conformity to peer pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 54(3), 451–468. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02276-8>
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913–930. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01012.x>
- Menabò, L., Caravita, S. C., Skrzypiec, G., Slee, P., & Guarini, A. (2024). Effects of victimization and perpetration in observing bullying scenes: an eye-tracker study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(2), 100451. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100451>

- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2025). *Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach* [PDF]. <https://www.minedu.sk/data/att/d76/32441.fb1a83.pdf>
- Mizuno, K. (2025). Bystander behavior in school bullying and multidimensional belief in a just world. *Frontiers in Education, 10*, 1586967. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1586967>
- Molcho, M., Walsh, S. D., King, N., Pickett, W., Donnelly, P. D., Cosma, A., ... Craig, W. (2025). Trends in indicators of violence among adolescents in Europe and North America 1994–2022. *International Journal of Public Health, 70*, Article 1607654. <https://doi.org/10.3389/ijph.2025.1607654>
- Monks, C. P., & O’Toole, S. E. (2020). The vantage points of assistants and reinforcers. In L. Rosen, S. Scott, & S. Kim (Eds.), *Bullies, victims, and bystanders* (pp. 45–77). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52939-0>
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pétiová, M. (2021). Výskyt šikanovania z pohľadu žiakov základných a stredných škôl. Centrum vedecko-technických informácií SR. Dostupné: [https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Sikanovanie\\_2014\\_ziaci-clanok.pdf](https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Sikanovanie_2014_ziaci-clanok.pdf)
- Pinto da Silva, J., Molcho, M., & Craig, W. (2025). School climate as a protective factor against bullying and mental health problems among adolescents. *Journal of Adolescence, 98*, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106218>
- Pleck, J. H. (2010). *Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes*. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 58–93). Wiley.
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2021). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 31*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.09.001>

- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446–462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Roques, M., Spiers, S., El Hussein, M., Drieu, D., Laimou, D., de Kernier, N., Mazoyer, A.-V., & Guénolé, F. (2022). The experience of bullying among adolescents receiving mental health care: An interpretative phenomenological analysis. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), Article 69. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00505-7>
- Rosová, D. (2018). *Prevenca v školských zariadeniach: Príklady dobrej praxe*. Bratislava: EQUILIBRIA.
- Rosová, D. (2018). *Preventívny program pre žiakov s poruchami správania*. Bratislava: EQUILIBRIA.
- Rusteholz, G., Mediavilla, M., & Pires Jiménez, L. (2021). Impact of bullying on academic performance: A case study for the Community of Madrid (IEB Working Paper 2021/01). Institut d'Economia de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/175697>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., 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), 1–15. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Sejčová, L. (2019). Násilie a šikanovanie v škole a jeho predchádzanie. In S. Dončevová (Ed.), *Paedagogica 31* (pp. 127–146). Univerzita Komenského. [https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry\\_pracoviska/kped/projekty/Archiv\\_Paedagogica/PAEDAGOGICA\\_31.pdf](https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/PAEDAGOGICA_31.pdf)
- Sejčová, L. (2021). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. Univerzita Komenského v Bratislave. [http://stella.uniba.sk/texty/FIF\\_LS\\_sikanovanie.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LS_sikanovanie.pdf)
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2020). Consistency of cross-national trends in bullying prevalence among adolescents in England, Spain, and Japan. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>

- Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. (2018). *Šikana a kyberšikana na školách* [Výskumná správa]. Bratislava, Slovensko.
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v predškolsním a mladším školním věku*. Portál.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, *171*(7), 777–784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Thornberg, R., Jungert, T. & Hong, J.S. The indirect association between moral disengagement and bystander behaviors in school bullying through motivation: Structural equation modelling and mediation analysis. *Soc Psychol Educ* *26*, 533–556 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09754-y>
- Thornberg, Robert & Jungert, Tomas. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*. *36*. 475-483. 10.1016/j.adolescence.2013.02.003.
- Vágnerová, M. (2002). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání (2., dopl. a přeprac.)*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2020). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Portál.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: evidence of two factors over time? *Child Development*, *74*(6), 1628–1638. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00628.x>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, *52*(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>.
- Wang, M. T., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, *52*(4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Xie, H., & Ngai, S. S. Y. (2020). Participant roles of peer bystanders in school bullying situations: Evidence from Wuhan, China. *Children and Youth Services Review*, *110*, 104762. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104762>[ideas.repec]

- Xie, Y., et al. (2023). The effect of everyday moral sensitivity on bullying bystander behavior: Parallel mediating roles of empathy and moral disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(5–6), 1–18. <https://doi.org/10.1177/08862605221147071>[ideas.repec]
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*.
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma Violence & Abuse*, 20(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>

# PRÍLOHY

## DOTAZNÍK

Milá žiačka, milý žiak,  
obraciame sa na Teba s prosbou o vyplnenie dotazníka zameraného na agresívne správanie a školskú klímu. Ubezpečujeme Ťa, že dotazník je anonymný. Dotazník vyplňaj, prosím, samostatne, zaujímajú nás Tvoje osobné názory a skúsenosti. Pri každej otázke postupuj podľa pokynov.

Ďakujeme za Tvoj čas a ochotu.

### **1. Tvoje pohlavie**

- a) chlapec
- b) dievča

### **2. Žijem v spoločnej domácnosti**

- a) s obidvoma rodičmi
- b) s matkou
- c) s otcom

### **3. Moji súrodenci**

- a) som jedináčik
- b) mám jedného súrodenca
- c) mám dvoch súrodencov
- d) mám troch alebo viacerých súrodencov

### **4. Tvoj vek**

- a) 10
- b) 11
- c) 12
- d) 13
- e) 14
- f) 15
- g) 16

### **5. Ročník základnej školy, ktorý navštevuješ**

- a) 5.
- b) 6.
- c) 7.
- d) 8.
- e) 9.

### **6. Kraj, z ktorého pochádzaš**

- a) Bratislavský
- b) Trnavský
- c) Trenčiansky
- d) Nitriansky
- e) Žilinský
- f) Banskobystrický
- g) Prešovský

h) Košický

**7. Okres.....**

**8. Moji rodičia: – označ maximálne dve odpovede:**

- a) rešpektujú moje potreby
- b) používajú prísne tresty
- c) používajú aj fyzické tresty
- d) veľa so mnou komunikujú, sú priateľskí
- e) riešia mnohé veci za mňa, s ktorými by som si vedel/a poradiť aj sám/sama
- f) ignorujú moje potreby
- g) všetko mi dovoľia, môžem si robiť, čo chcem
- h) sú často dlho v práci
- i) zaujímajú sa, ako trávim svoj voľný čas
- j) príliš mi organizujú voľný čas

**9. Uved', ako si rozumejú tvoji rodičia navzájom**

- a) majú veľmi pekný vzťah
- b) občas sa hádajú, ale vedia sa dohodnúť
- c) majú neustále konflikty
- d) nežijú spoločne
- e) iné.....

**10. Ako sa cítiš v škole?**

- a) prežívam hlavne príjemné emócie – radosť, šťastie
- b) v škole sa nudím
- c) prežívam často napätie a strach
- d) prežívam často hnev
- e) prežívam často smútok
- f) iné.....

**11. Koľko dobrých kamarátov/kamarátok máš vo svojej triede?**

- a) žiadneho
- b) jedného
- c) mám dvoch alebo troch
- d) mám štyroch alebo piatich
- e) mám šiestich a viacerých

**12. Keď vidíš, že žiakovi/žiačke v tvojom veku je ubližované, ako sa cítiš a na čo myslíš?**

- a) pravdepodobne si to zaslúži
- b) necítim nič
- c) je mi ho/jej ľúto
- d) je mi ho/jej ľúto a snažím sa mu/jej pomôcť
- e) iné.....

**13. Myslíš, že by si sa pripojil/pripojila k ubližovaniu žiaka/žiačky, ktorého/ktorú nemáš rád/rada?**

- a) áno
- b) možno áno
- c) asi nie

d) určite nie

**14. Ako si reagoval/reagovala, keď si videl/videla, ako je žiakovi/žiačke v tvojom veku ubližované?**

- a) nevidel som takéto niečo
- b) zúčastnil som sa na tom
- c) neurobil som nič, pretože to bolo podľa mňa v poriadku
- d) iba som sledoval, čo sa deje
- e) neurobil som nič, ale mal som pomôcť
- f) snažil som sa mu/jej nejako pomôcť
- g) chcel som pomôcť, ale mal som strach

**15. Ako často prežívaš obavy z toho, že aj tebe môže niekto v triede alebo v škole ublížiť? (vysmievať sa, fyzicky ťa napadnúť...)**

- a) nikdy
- b) veľmi málo
- c) niekedy
- d) často
- e) každý deň

**16. Stalo sa ti za posledných 12 mesiacov, že ti niekto ubližoval nasledujúcimi spôsobmi?**

Vyznač na škále, v akom rozsahu sa na Teba vzťahujú dané výroky:

*1 – nikdy; 2 – zriedka; 3 – niekedy; 4 – často; 5 – veľmi často*

Alternatívy	Frekvencia				
	1	2	3	4	5
Iný/Iná žiak/žiačka ma priamo fyzicky napadol/napadla (udrel ma; strkal do mňa; bil ma; škrtil ma...)					
Iný/Iná žiak/žiačka ma nepriamo fyzicky napadol/napadla (poslal iného človeka, aby ma zbil; zničil mi veci...)					
Iný/Iná žiak/žiačka mi fyzicky bránil/bránila v dosahovaní mojich cieľov (nepustil ma sadnúť si do lavice...)					
Iný/Iná žiak/žiačka mi fyzicky bránil/bránila v mojej požiadavke (nechcel ma pustiť z triedy na záchod...)					
Iný/Iná žiak/žiačka ma slovne urážal/urážala (nadával mi; urážal ma; zosmiešňoval ma...)					
Iný/Iná žiak/žiačka o mne rozprával/rozprávala poza môj chrbát (širil klebety; ohováral ma; vymyslel o mne zosmiešňujúcu báseň alebo kresbu...)					
Iný/Iná žiak/žiačka ma schválne ignoroval/ignorovala (neodpovedal mi na pozdrav; neodpovedal mi na otázku...)					
Iný/Iná žiak/žiačka sa ma nezastal/nezastala, keď som bol druhými z niečoho nespravodlivo obvinený alebo to nebola pravda					
Iný/Iná žiak/žiačka nepríjemným spôsobom komentoval/komentovala moje telo, môj fyzický vzhľad					
Iný/Iná žiak/žiačka mi radil/radila, ako mať lepšiu postavu, ako si vylepšiť fyzický vzhľad					
Iný/Iná žiak/žiačka komentoval/komentovala hanlivo, negatívne môj vzhľad na fotkách, ktoré som zverejnil na sociálnych sieťach					

**17. Ublížil si niekomu za posledných 12 mesiacov niekomu z nasledujúcich spôsobov?**

Vyznač na škále, v akom rozsahu sa na Teba vzťahujú dané výroky:

*1 – nikdy; 2 – zriedka ; 3 – niekedy; 4 – často; 5 – veľmi často*

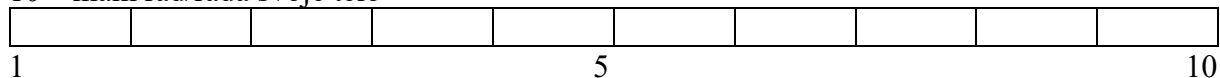
	Alternatívy	Frekvencia				
		1	2	3	4	5
	Priamo fyzicky som napadol iného žiaka/žiačku (udrel som ho; strkal som do neho; bil som ho; škrtil som ho...)					
	Nepriamo fyzicky som napadol iného žiaka/žiačku (poslal som iného človeka, aby ho zbil; zničil som mu veci...)					
	Fyzicky som bránil inému žiakovi/žiačke v dosahovaní jeho cieľov (nepustil som ho sadnúť si do lavice...)					
	Inému žiakovi/žiačke som bránil v ich požiadavkách (nepustil som ho z triedy na záchod...)					
	Iného žiaka/žiačku som slovne urážal (nadával som mu; urážal som ho; zosmiešňoval som ho...)					
	Rozprával som o inom žiakovi/žiačke poza ich chrbát (širil som klebety; ohováral som ich; vymyslel som o nich zosmiešňujúcu báseň alebo kresbu...)					
	Komentoval som vzhľad ľudí na fotkách, ktoré zverejnili na sociálnych sieťach, hanlivo, negatívne					
	Iného žiaka/žiačku som schválne ignoroval (neodpovedal som im na pozdrav; neodpovedal som im na otázky...)					
	Nezastal som sa iného žiaka/žiačka, keď bol druhými z niečoho nespravodlivo obvinený alebo to nebola pravda					
	Neprijemným spôsobom som komentoval fyzický vzhľad iných spolužiakov					
	Radil som iným spolužiakom, ako mať lepšiu postavu, vylepšiť si fyzický vzhľad					

**18. Na škále od 1 do 10 vyznač, aký máš pocit zo svojho tela, pričom**

1 – nemám rád/rada svoje telo a chcem ho zmeniť

5 – akceptujem svoje telo

10 – mám rád/rada svoje telo



**19. Videl si, že niekto z tvojej triedy ublížil inému žiakovi/žiačke za posledných 12 mesiacov niektorým z nasledujúcich spôsobov?**

Vyznač na škále, v akom rozsahu sa na Teba vzťahujú dané výroky:

*1 – nikdy; 2 – zriedka ; 3 – niekedy; 4 – často; 5 – veľmi často*

	Alternatívy	Frekvencia				
		1	2	3	4	5
	Priamo fyzicky niekto napadol iného žiaka/žiačku (udrel ho; strkal do neho; bil ho; škrtil ho...)					
	Nepriamo fyzicky niekto napadol iného žiaka/žiačku (poslal iného človeka, aby ho zbil; zničil mu veci...)					

Fyzicky niekto bránil inému žiakovi/žiačke v dosahovaní jeho cieľov (nepustil ho sadnúť si do lavice...)					
Inému žiakovi/žiačke niekto bránil v ich potrebách (nepustil ho z triedy na záchod...)					
Iného žiaka/žiačku niekto slovne urážal (nadával mu; urážal ho; zosmiešňoval ho...)					
Niekoľko rozprával o inom žiakovi/žiačke poza ich chrbát (šíril klebety; ohováral ich; vymyslel o nich zosmiešňujúcu báseň alebo kresbu...)					
Iného žiaka/žiačku niekto schválne ignoroval (neodpovedal im na pozdrav; neodpovedal im na otázku...)					
Iní žiaci/žiačky sa nezastali iného žiaka/žiačka, keď bol druhými z niečoho nespravodlivo obvinený alebo to nebola pravda					
Neprijemným spôsobom komentoval fyzický vzhľad iných spolužiakov					
Radil iným spolužiakom, ako mať lepšiu postavu, vylepšiť si fyzický vzhľad					
Komentoval vzhľad ľudí na fotkách, ktoré zverejnili na sociálnych sieťach, hanlivo, negatívne					

**20. Som schopný/-á urobiť čokoľvek, aby ma prijali v kolektíve spolužiakov?**

Áno    nie

**21. Bojím sa byť neoblúbený/-á v triede?**    áno    nie

**22. Zažil/a som, aké je to byť, keď ťa ostatní v triede vylučujú?**    áno    nie

**23. Oznamoval som učiteľovi/-ke, že je niekomu ubližované, ale nič sa neriešilo?**    áno    nie

**24. Napíš tri veci, skutočnosti, ktoré ťa najviac stresujú**

.....

**25.** V dotazníku je uvedený celý rad bežných situácií medzi rodičmi a deťmi. Tvojou úlohou je posúdiť podľa tvojich vlastných skúseností, ako tieto situácie rieši tvoj otec a tvoja mama. Odpoveď, ktorá najviac zodpovedá skutočnosti, **označ krížikom X** do príslušného stĺpca, zvlášť pre otca, zvlášť pre mamu.

**Matka**

**Otec**

Áno	trochu	nie		áno	trochu	nie
			1. Má skutočný záujem o to, čo robím.			
			2. Vyčíta mi, že som ju/jeho sklamal/a.			
			3. Podrobne si určuje, čo mám ako robiť.			
			4. Nechá ma robiť, čo ma baví a nezáleží mu/jej veľmi na tom, aby som pomáhal pri domácich prácach.			
			5. Správa sa ku mne priateľsky.			
			6. Želá si, aby som ho/ju svojimi problémami nezaťažoval/a.			
			7. Chce vždy presne vedieť, čo robím.			
			8. Hoci niečo prikáže, potom to už dôsledne nevyžaduje a nekontroluje.			
			9. To, čo robím, považuje za dôležité.			

			10. Hovorí mi, že som nevďačný/-á syn/dcéra.			
			11. Očakáva, že vždy okamžite poslúchnem.			
			12. Často sa mi podarilo prehovoriť ho/ju, a tak sa zbaviť povinností alebo trestu.			
			13. Berie vážne moje názory a želania.			
			14. Hovorí o mojom bratovi, sestre alebo inom dieťati, že je lepšie ako ja.			
			15. Snaží sa rozhodovať za mňa.			
			16. Často si môžem robiť to, čo chcem.			
			17. Často sa spolu smežeme a máme dobrú náladu.			
	Matka				Otec	
áno	trochu	nie		áno	trochu	nie
			18. Správa sa ku mne chladne.			
			19. Stále mi niečo prikazuje a zakazuje.			
			20. Je ochotný/-á ospravedlniť moje nedostatky pred učiteľmi.			
			21. Keď sa dostanem do ťažkej situácie v škole, s priateľmi a podobne, snaží sa ma povzbudiť a pomôcť mi			
			22. Pripomína mi, ako sa pre mňa obetoval/a a koľko toho pre mňa urobil/a.			
			23. Je veľmi prísny/-a.			
			24. Nechá ma chodiť, kde chcem.			
			25. Je pre mňa príjemné robiť s ním/ňou spoločnú prácu.			
			26. Sťažuje sa na mňa ostatným.			
			27. Často mi niečo vyčíta.			
			28. Dáva mi veľa darčiekov alebo peňazí.			
			29. Ak sa doma uvažuje o tom, čo sa bude robiť cez víkend alebo cez prázdniny, alebo čo sa kúpi, berie ohľad na moje návrhy a želania.			
			30. Často na mňa kričí a rozčuluje sa.			
			31. Prísne ma trestá.			
			32. Dovolí, aby som jedával/a a chodil/a spať, kedy mi to vyhovuje.			
			33. Dôveruje mi.			
			34. Zosmiešňuje moje názory.			
			35. Nechce mi dovoliť to, čo môžem robiť moji spolužiaci.			
			36. Ospravedlňuje ma a chráni, keď ma druhý z rodičov trestá.			
			37. Ak vo voľnom čase robí niečo so mnou, spôsobuje jej/mu to radosť.			
			38. Stále ma z niečoho podozrieva.			
			39. Prísne vyžaduje, aby som mal/a v škole čo najlepšie známky.			
			40. Aj pri dôležitých veciach sa uspokojí s akýmkoľvek mojím vysvetlením.			

26. Vyznač na škále, v akom rozsahu sa na Teba vzťahujú dané výroky:

1 – úplne nesúhlasím; 2 – nesúhlasím; 3 – súhlasím; 4 – úplne súhlasím

Alternatívy	Frekvencia			
	1	2	3	4
V našej triede mám niekoľko dôverných priateľov.				
Mohol/-la by som mať v škole lepšie výsledky, ale len ťažko sa prinútim k pravidelnej práci.				
Keď viem, že niečo viem, nebojím sa to ukázať.				
Keď si neviem poradiť, viem, že trieda mi pomôže.				
Najlepšie v škole je na seba príliš neupozorňovať, byť skôr priemerný.				
Obvykle sa cítim dosť výkonný/-á, mám pocit, že dosiahnem dobré výsledky.				
V našej triede sa dokáže väčšina žiakov radovať zo školského úspechu jedného z nás.				
Pri skúšaní chcem predovšetkým prejsť, na známke mi až tak nezáleží.				
K riešeniu úloh a problémov v škole volím najčastejšie vlastnú cestu, netúžim po spolupráci s ostatnými v triede.				
Záleží mi na tom, aby ostatní v triede mali o mne čo najlepšiu mienku.				
Vynikajúci prospech nie je obvykle človeku v ďalšom živote veľa platný.				
Nerád/nerada sa podriaďujem spoločnej práci celej triedy, to vždy znamená potlačiť samého/samu seba.				
S väčšinou triedy je príjemné sa stretnúť aj mimo školy na spoločných akciách.				
Keď stojím v škole pred nejakou úlohou, mám strach, netrúfam si na ňu.				
Pracovať na nejakej spoločnej akcii triedy obvykle znamená, že menej pracovití sa schovávajú za pracovitejších: radšej by som vynikol sám/sama.				
V našej triede sa dokážeme pri písomke alebo skúšaní navzájom povzbudzovať, fandiť si.				
Obvykle sa v škole na hodinách vyhýbam ťažkým, nie ľahko riešiteľným situáciám.				
O získané poznatky, vyriešené úlohy sa nerád/nerada delím so spolužiakmi, mali by sa viac snažiť sami.				
Cítim, že do tejto triedy naozaj patrím.				
Často mám pocit, že viem menej ako ostatní.				
V našej triede je omnoho lepší kolektív/partia než v iných triedach na škole.				
Mávam strach z možných prekážok, váham: neúspechu sa chcem radšej vyhnúť.				
Úlohy zadané celej triede vieme spolu riešiť, máme na to dobrý systém.				
Viem, že zle zvládam školské situácie, preto chcem byť v škole radšej neviditeľný/-á.				

V našej sa cítim spokojný/-á, viem, že ma trieda berie.				
Keď ide o nejakú dôležitú vec, väčšina ľudí v našej triede sa vie spojiť.				
V našej triede si pri učení navzájom pomáhame.				

**Názov:** „Šikanovanie v školskom prostredí v kontexte sociálnej klímy a rodinných vzťahov žiakov“

**Autori:** prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.  
doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.  
Mgr. Karina Zošáková, PhD.  
PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.  
PaedDr. Simona Dulovics Sámelová PhD.  
Mgr. Soňa Kollárová, PhD.  
Mgr. Zuzana Hrabovská

**Pod'akovanie** „Riešiteľský kolektív vyjadruje úprimné poďakovanie všetkým participujúcim subjektom, ktorí prispeli k úspešnej realizácii výskumu. Osobitné poďakovanie patrí žiakom a ich zákonným zástupcom za ich ústretovosť, čas a dôveru pri poskytovaní údajov v dotazníkovom prieskume. Bez ich aktívnej spolupráce by nebolo možné získať relevantné poznatky o tejto dôležitej spoločenskej téme.“

**Vydanie:** prvé  
**Rozsah:** 140 strán

**Vydavateľ:** Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela  
v Banskej Bystrici – Pedagogická fakulta

**ISBN 978-80-557-2322-8**

**EAN 9788055723228**

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723228>



**ISBN 978-80-557-2322-8**