

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA PEDAGOGIKY**

Mgr. Kristína Dědová

**ŠKOLSKÉ, SOCIÁLNE A OSOBNOSTNÉ**  
**FAKTORY ŠIKANOVANIA**

Autoreferát dizertačnej práce

Nitra 2026

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Predkladateľ: **Mgr. Kristína Dědová**  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Dražovská cesta 4  
949 74 Nitra

Oponenti: prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD., PdF UMB Banská Bystrica  
  
doc. Mgr. et Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D., HTF UK Praha  
  
doc. PaedDr. Marianna Muller de Morais, PhD., PF UKF Nitra

Školiteľ : doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD., PF UKF Nitra

Autoreferát bol rozoslaný dňa: 01.06.2026

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa ~~23.06.2026~~ o.....9.00.....hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačnej práce v odbore doktorandského štúdia, vymenovanou predsedom odborovej komisie v odbore učiteľstvo a pedagogické vedy, študijný program pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra.

Predseda odborovej komisie: **prof. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.**  
Pedagogická fakulta UKF v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA PEDAGOGIKY**

Mgr. Kristína Dědová

**ŠKOLSKÉ, SOCIÁLNE A OSOBNOSTNÉ**  
**FAKTORY ŠIKANOVANIA**

Autoreferát dizertačnej práce

na získanie akademického titulu „*philosophiae doctor*“, v skratke „*PhD.*“

**študijný program:** pedagogika

**študijný odbor:** učiteľstvo a pedagogické vedy

Nitra 2026



## **OBSAH**

ÚVOD .....	6
1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE.....	8
2 SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY .....	11
2.1 Vymedzenie pojmu šikanovanie a jeho definičné kritériá .....	11
2.2 Rolové skupiny v procese šikanovania .....	11
2.3 Vymedzenie prihliadajúcich žiakov .....	12
2.4 Sebaúčinnosť a prihliadajúce správanie žiakov .....	13
2.5 Skupinová účinnosť a prihliadajúce správanie žiakov .....	14
2.6 Školská klíma a prihliadajúce správanie žiakov.....	15
3 METODOLÓGIA VÝSKUMU.....	17
3.1 Výskumný problém a cieľ výskumu.....	17
3.2 Výskumné hypotézy a otázky .....	18
3.3 Výskumné hypotézy a otázky .....	19
3.4 Výskumné metódy.....	22
3.5 Výskumný súbor .....	24
4 VÝSLEDKY VÝSKUMU .....	25
4.1 Výskyt šikanovania a medzipohlavné rozdiely .....	25
4.2 Korelačná analýza sebaúčinnosti a prihliadajúceho správania	25
4.3 Korelačná analýza skupinovej účinnosti a prihliadajúceho	
správania.....	26
4.4 Korelačná analýza školskej klímy a prihliadajúceho správania	26
4.5 Regresná analýza prediktorov prihliadajúceho správania .....	27
4.6 Moderačná analýza sebaúčinnosti .....	28
5 DISKUSIA .....	29
6 IMPLIKÁCIE PRE PEDAGOGICKÚ PRAX .....	32
ZÁVER .....	34
SUMMARY .....	36
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY .....	37
ZOZNAM PUBLIKOVANÝCH PRÁČ DOKTORANDA .....	46

## ÚVOD

Šikanovanie predstavuje jeden z najzávažnejších sociálno-patologických javov, s ktorými sa súčasná škola každodenne stretáva. Napriek rastúcej informovanosti odbornej i laickej verejnosti a napriek implementácii rôznych preventívnych opatrení zostáva jeho výskyt alarmujúco vysoký a jeho dôsledky pre všetkých zúčastnených, agresorov, obeť, ale aj prihliadajúcich žiakov, sú hlboké a dlhodobé. Šikanovanie nie je len problémom jednotlivých žiakov či tried, ale odráža širšie spoločenské a inštitucionálne súvislosti, v ktorých škola funguje. Jeho prítomnosť narúša pocit bezpečia, dôvery a pohody všetkých členov školského spoločenstva a výrazne zasahuje do kvality vzdelávacieho procesu. V odbornej literatúre sa dlhé roky pozornosť sústreďovala predovšetkým na dvoch hlavných aktérov šikanovania, agresora a obeť. Tretia, početne najväčšia skupina, ktorou sú prihliadajúci žiaci, zostávala dlho na periférii vedeckého záujmu. Súčasné výskumy však jednoznačne ukazujú, že práve prihliadajúci žiaci zohrávajú v dynamike šikanovania kľúčovú úlohu. Ich reakcia, či už aktívna intervencia, pasivita, alebo dokonca povzbudzovanie agresora, môže zásadne ovplyvniť priebeh, intenzitu aj trvanie šikanujúceho správania. Pochopenie faktorov, ktoré determinujú správanie prihliadajúcich žiakov, sa preto stáva nevyhnutným predpokladom pre tvorbu účinných preventívnych a intervenčných stratégií. Predkladaná dizertačná práca si kladie za cieľ komplexne zmapovať problematiku prihliadajúceho správania žiakov v kontexte šikanovania s osobitným zreteľom na faktory, ktoré toto správanie ovplyvňujú. Pozornosť je venovaná najmä sebaúčinnosti žiakov, skupinovej účinnosti a školskej klíme ako kľúčovým premenným, ktoré môžu rozhodovať o tom, či prihliadajúci žiak zostane pasívny, alebo aktívne zasiahne v prospech obeť. Tieto faktory nie sú izolované, navzájom sa podmieňujú a vytvárajú komplexnú sieť vzťahov, ktorá formuje správanie žiakov i dospelých v školskom prostredí. Téma šikanovania je v slovenskom i medzinárodnom kontexte mimoriadne aktuálna. Výskumy realizované na Slovensku i v zahraničí dlhodo-

potvrdzujú, že šikanovanie sa vyskytuje na školách všetkých typov a stupňov, pričom jeho skutočný rozsah je pravdepodobne ešte vyšší, než naznačujú dostupné štatistiky. Obete šikanovania často mlčia zo strachu pred odplatou, z nedôvery voči dospelým, alebo preto, lebo neveria, že ich situácia sa môže zmeniť. Práve tu sa otvára priestor pre prihliadajúcich žiakov, ktorých odvaha a ochota konať môže byť pre obeť rozhodujúca.

Práca je členená do siedmich kapitol. Prvá kapitola vymedzuje pojem šikanovanie, jeho definičné kritériá a typické formy. Osobitná pozornosť je venovaná výskytu šikanovania v zahraničí aj na Slovensku, ako aj možnostiam jeho prevencie vrátane prehľadu vybraných preventívnych programov, ktoré sa v praxi osvedčili. Druhá kapitola sa zameriava na prihliadajúcich žiakov ako špecifickú rolovú skupinu v kolektíve školskej triedy. Predstavuje špecifiká jednotlivých rolových skupín v kontexte šikanovania, typológiu prihliadajúcich žiakov, ich charakteristiku a kľúčové výskumné zistenia, ktoré objasňujú ich správanie v situáciách šikanovania. Tretia kapitola analyzuje koncept sebaúčinnosti, jeho teoretické ukotvenie a súvislosť s prihliadajúcim správaním žiakov. Osobitne sa venuje aj sebaúčinnosti učiteľov a jej vzťahu k dynamike šikanovania v triede, keďže konanie pedagogických zamestnancov má priamy vplyv na to, ako žiaci vnímajú bezpečnosť školského prostredia. Štvrtá kapitola sa venuje skupinovej účinnosti, jej vymedzeniu a vzťahu k šikanujúcemu správaniu v triede, pričom analyzuje aj skupinovú účinnosť školy ako inštitúcie v súvislosti so šikanovaním. Piata kapitola skúma školskú klímu, jej typy a vplyv na prihliadajúce správanie žiakov, a osobitne sa zameriava na úlohu učiteľa ako kľúčového aktéra v procese tvorby bezpečného a podporujúceho školského prostredia. Šiesta a siedma kapitola sa venuje výskumnému zameraniu, analýze výskumných dát a ich interpretácií. Predložená práca si kladie za cieľ nielen syntetizovať aktuálne teoretické a empirické poznatky z oblasti šikanovania a prihliadajúceho správania, ale aj poukázať na praktické implikácie pre pedagogickú prax. Hlbšie porozumenie faktorom, ktoré ovplyvňujú správanie prihliadajúcich žiakov, môže prispieť k tvorbe efektívnejších intervenčných a preventívnych stratégií, ktoré zapájajú do riešenia šikanovania celú triedu, nielen agresorov a obeť, ale aj prihliadajúcu väčšinu žiakov

# 1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

## ÚVOD

### 1 ŠIKANOVANIE AKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM NA ŠKOLÁCH

- 1.1 Vymedzenie pojmu šikanovanie
- 1.2 Definičné kritériá konceptualizácie šikanovania
- 1.3 Výskyt šikanovania v zahraničí a na Slovensku
- 1.4 Typické formy šikanovania
- 1.5 Prevencia šikanovania
- 1.6 Vybrané preventívne programy

### 2 PRIHLIADAJÚCI ŽIACI V ŠKOLSKEJ TRIEDE

- 2.1 Špecifiká vybraných rolových skupín v kontexte šikanovania
- 2.2 Typológia prihliadajúcich žiakov
- 2.3 Charakteristika žiakov v rolovej skupine prihliadajúceho

### 3 SEBAÚČINNOSŤ A PRIHLIADAJÚCE SPRÁVANIE ŽIAKOV

- 3.1 Charakteristika sebaúčinnosti
- 3.2 Sebaúčinnosť a jej súvislosť s prihliadajúcim správaním žiakov
- 3.3 Sebaúčinnosť učiteľov a dynamika šikanovania v triede

### 4 SKUPINOVÁ ÚČINNOSŤ A PRIHLIADAJÚCE SPRÁVANIE ŽIAKOV

- 4.1 Vymedzenie skupinovej účinnosti
- 4.2 Skupinová účinnosť a rola prihliadajúcich žiakov
- 4.3 Skupinová účinnosť školy v súvislosti so šikanovaním

### 5 ŠKOLSKÁ KLÍMA A PRIHLIADAJÚCE SPRÁVANIE ŽIAKOV

5.1 Vymedzenie školskej klímy

5.2 Význam školskej klímy a rola prihliadajúcich žiakov pri šikanovaní

5.3 Školská klíma a úloha učiteľa v kontexte šikanovania

## 6 VÝSKUMNÁ ANALÝZA SEBAÚČINNOSTI, SKUPINOVEJ ÚČINNOSTI A ŠKOLSKEJ KLÍMY V KONTEXTE PRIHLIADAJÚCEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV

6.1 Výskumný problém a cieľ výskumu

6.2 Výskumné hypotézy a otázky

6.2.1 Oblasť mapovania výskytu šikanovania na vybraných základných školách

### 6.2.2 KORELAČNÁ ANALÝZA VYMEDZENÝCH PREMENNÝCH

6.2.3 Regresná analýza vymedzených premenných

6.2.4 Moderačná analýzy vybraných premenných

6.3 Výskumné metódy

6.4 Výskumný súbor

6.5 Postup realizácie výskumu

6.6 Etapy realizácie výskumu

## 7 VÝSLEDKY VÝSKUMU SEBAÚČINNOSTI, SKUPINOVEJ ÚČINNOSTI A ŠKOLSKEJ KLÍMY V KONTEXTE PRIHLIADAJÚCEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV

7.1 Deskriptívna štatistika

7.2 Výsledky výskumu v oblasti výskytu šikanovania na vybraných školách

7.3 Výsledky korelačnej analýzy sebaúčinnosti, skupinovej účinnosti, školskej klímy a prihliadajúceho správania v kontexte šikanovania

7.3.1 Výsledky korelačnej analýzy vzťahov medzi mierou sebaúčinnosti a prihliadajúcim správaním v kontexte šikanovania

7.3.2 Výsledky korelačnej analýzy vzťahov medzi mierou skupinovej účinnosti a prihliadajúcim správaním v kontexte šikanovania

7.3.3 Výsledky korelačnej analýzy vzťahov medzi školskou klímou a prihliadajúcim správaním žiakov

7.3.4 Analýza vzťahov medzi školským prospechom, počtom žiakov v triede a prihliadajúcim správaním žiakov

7.3.5 Regresná analýza premenných sebaúčinnosť, skupinová účinnosť a školská klíma ako prediktorov prihliadajúceho správania žiakov

7.3.6 Výskumná analýza moderačného vplyvu sebaúčinnosti na vzťah medzi jednotlivými faktormi školskej klímy a prihliadajúcim správaním žiakov

7.4 Diskusia

7.5 Implikácie pre pedagogickú prax a ďalší výskum

7.6 Limitácie výskumu

ZÁVER

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

## 2 SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

### 2.1 Vymedzenie pojmu šikanovanie a jeho definičné kritériá

Šikanovanie je závažný a pretrvávajúci problém v školách, ktorý ovplyvňuje sociálny, emocionálny i školský vývin žiakov (Kolář, 2005, 2011; Menesini, Salmivalli, 2017; Wolke, Lereya, 2015). Medzinárodný výskum má korene v Škandinávii, kde psychológ **Dan Olweus** v 70. rokoch 20. storočia realizoval prvé systematické štúdie. V roku 1978 jeho práca *Agresia v školách: Agresori a obe* upútala medzinárodnú pozornosť a podnietila päťdesiat rokov odborného skúmania tejto oblasti (Hellström, Thornberg, Espelage, 2021).

Olweus (1993, s. 9) definoval šikanovanie nasledovne: „Žiak je šikanovaný alebo viktimizovaný vtedy, keď je opakovane a dlhodobo vystavený negatívnym činom zo strany jedného alebo viacerých iných žiakov.“ Vymedzil **tri definičné kritériá**: (a) **asymetrický mocenský vzťah** – obeť má ťažkosti brániť sa a je do určitej miery bezmocná; (b) **úmysel ublížiť** – agresor úmyselne spôsobuje alebo sa pokúša spôsobiť zranenie či nepohodu; (c) **opakovanie** agresívneho správania v čase. Práve kombinácia týchto troch znakov odlišuje šikanovanie od jednorazových konfliktov (Olweus, 1993; Kuldás et al., 2023). Šikanovanie je chápané ako „systematické zneužívanie moci“ (Smith, Sharp, 1994, s. 2) a ako rovesnícke ubližovanie v asymetrických vzťahoch (Salmivalli, 2010; Rigby, 2003).

### 2.2 Rolové skupiny v procese šikanovania

Šikanovanie sa od dyadického modelu (agresor – obeť) posunulo k chápaniu ako skupinového a triadického procesu (agresor – obeť – prihliadajúci; Twemlow, Fonagy, Sacco, 2004). Olweus (1993) hovoril o „kruhu šikanovania“, ktorý zahŕňa viacerých aktérov. Priekopnícka práca **Christiny Salmivalli** a kolegov (1996) identifikovala prostredníctvom rovesníckej nominácie u fínskych žiakov **šesť účastníckych rolí**:

(a) **agresor (šikanujúci žiak)** – preberá iniciatívu a začína šikanovať; (b) **obet' (šikanovaný žiak)** – cieľ šikanovania; (c) **asistent agresora** – nezačína šikanovanie, ale zapojí sa po jeho začatí; (d) **posilňovač agresora** – podporuje šikanovanie publikom, smiechu, podnecovaním; (e) **obranca obete** – prosociálny žiak, ktorý obeť utešuje, zasahuje a snaží sa šikanovanie zastaviť; (f) **outsider (pasívny prihliadajúci)** – drží sa od situácie stranou a nestavá sa na žiadnu stranu (Salmivalli et al., 1996, 2010). Asistenti a posilňovači sú označovaní aj ako „nasledovníci agresora“. Posilňovanie šikanovania prostredníctvom smiechu či verbálnych prejavov je pre šikanujúcich odmenou, zatiaľ čo zastávanie sa obeť im poskytuje negatívnu spätnú väzbu (Salmivalli et al., 2010).

Na typológiu Salmivalli nadviazal **Robert Thornberg** a kolektív (2017), ktorí pomenovali **štyri typy prihliadajúceho správania**: *pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci a posilňujúci prihliadajúci*. Pomáhajúce a posilňujúce prihliadajúce správanie označil Thornberg pojmom *pro-šikanujúce správanie*. Podľa Thornberga, Pozzoli, Gini (2022), prihliadajúci sa môžu správať ako obrancovia, ale môžu tiež reagovať ako outsideri – zostávajú neutrálni a vyhýbajú sa procesu šikanovania.

### 2.3 Vymedzenie prihliadajúcich žiakov

Dan Olweus vymedzil 8 rôznych spôsobov reakcie prihliadajúcich osôb, ktoré zahŕňajú postoje žiakov ku šikanovaniu (pozitívne, neutrálne, ľahostajné, negatívne) a správanie (konanie vs. nekonanie). Rolu prihliadajúceho (*ang. bystander*) možno definovať ako aktívnu rolu s rôznymi manifestáciami, v ktorej sa jednotlivec alebo skupina nepriamo a opakovane zúčastňuje na procese viktimizácie ako člen sociálneho systému – pričom prihliadanie môže viktimizáciu uľahčovať, alebo zmierňovať (Twemlow, Fonagy, Sacco, 2004, s. 217).

Štúdie konzistentne ukazujú, že až 85 % prípadov šikanovania sa odohráva za prítomnosti spolužiakov, ktorí sa na ňom priamo nezúčastňujú. Správanie prihliadajúcich ovplyvňuje riziko viktimizácie

žiacov: šikanovanie sa vyskytuje častejšie v triedach, kde prihladájúci pomáhajú agresorom, a menej často tam, kde sú naklonení obraňovať obeť (Kärnä et al., 2011; Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011). Pasívni prihladájúci tvoria najvyšší podiel zúčastnených rolí v scenároch šikanovania – 21 % až 25 % (Goossens et al., 2006; Pouwels et al., 2016).

## 2.4 Sebaúčinnosť a prihladájúce správanie žiakov

Pojem sebaúčinnosť (*ang. self-efficacy*) zaviedol A. Bandura (1977, 1986, 1997), ktorý ju vymedzuje ako „presvedčenie ľudí o ich schopnostiach podávať určité výkony" (Bandura, 1994, s. 71). Sebaúčinnosť ovplyvňuje myšlienkové vzorce, správanie a emocionálne reakcie počas interakcie s prostredím (Bandura, 1997). Presvedčenia o účinnosti sú budované zo štyroch hlavných zdrojov: (1) *zážitok majstrovstva* – najspoľahlivejší zdroj; (2) *zástupná skúsenosť* – pozorovanie úspešného výkonu podobných modelov; (3) *sociálna persúázia* – verbálne presvedčanie o schopnostiach; (4) *fyziológické a afektívne stavy* – telesné signály a nálada (Bandura, 1997).

V kontexte šikanovania je kľúčová sebaúčinnosť obrancu – viera vo vlastné schopnosti účinne brániť obeť rovesníckej agresie (Thornberg et al., 2017). Nedávny výskum opakovane preukázal, že sebaúčinnosť obrancu je pozitívne spojená s obraňujúcim správaním a negatívne s pasívnym prihládaním (Barchia, Bussey, 2011; Pöyhönen, Juvonen, Salmivalli, 2012; Gini et al., 2008). Adolescenti s vysokou sebaúčinnosťou majú väčšiu tendenciu aktívne pomáhať, zatiaľ čo adolescenti s nízkou sebaúčinnosťou sú skôr pasívnymi prihladájącimi (Liu et al., 2023).

Longitudinálna štúdia u 2507 švédskych žiakov (4.–8. ročník; Sjögren, Thornberg, Pozzoli, 2024) poukázala na vzájomné asociácie medzi sebaúčinnosťou obrancu a správaním prihladájącich v čase: sebaúčinnosť obrancu v 4. ročníku predikovala obraňujúce správanie v 5. ročníku, ktoré následne predpovedalo vyššiu sebaúčinnosť v 6. ročníku. Pasívne prihládanie v 7. ročníku predpovedalo nižšiu sebaúčinnosť v 8. ročníku.

Výskum Wachs et al. (2018) so 2071 účastníkmi ukázal, že 43–48 % žiakov by nezasiahlo v prípade šikanovania. Súdržnosť triedy a sebaúčinnosť v sociálnych konfliktoch boli priamo spojené s ochotou zasiahnuť; čím pozitívnejšie boli vnímané vzťahy medzi rovesníkmi, tým účinnejšie sa žiaci cítili a tým pravdepodobnejšie zasiahli. Štúdia Thornberg et al. (2017) u 900 švédskych žiakov z 43 tried (vek 9–13 rokov) zistila, že pasívne správanie prihliadajúcich bolo spojené s vyššou morálnou vyviazanosťou a nižšou sebaúčinnosťou, zatiaľ čo obranné správanie bolo späté s nižšou morálnou vyviazanosťou a vyššou sebaúčinnosťou obrancu a kvalitou vzťahov medzi žiakmi v triede.

## 2.5 Skupinová účinnosť a prihliadajúce správanie žiakov

Bandura (1997, s. 477) definuje skupinovú účinnosť ako „skupinou zdieľané presvedčenie o jej spoločných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosti potrebné na dosiahnutie daných výsledkov“. Skupinovú účinnosť nemožno považovať za súčet presvedčení o osobnej účinnosti členov skupiny – ide o vznikajúcu vlastnosť na úrovni skupiny (Bandura, 2000). V školskom prostredí sa skupinová účinnosť vzťahuje na spoločné presvedčenie žiakov a učiteľov, že sú schopní **spolupracovať a zastaviť šikanovanie** (Barchia, Bussey, 2011a, b; Hymel et al., 2015). Pozostáva z dvoch zložiek: *charakteru sociálnych vzťahov* (zdieľaná dôvera a podpora) a *neformálnej sociálnej kontroly* (Williams, Guerra, 2011).

Barchia, Bussey (2011a) uskutočnili prvý výskum vplyvu skupinovej účinnosti na agresiu rovesníkov u 1167 adolescentov. Zistili, že nízke presvedčenia o skupinovej účinnosti boli spojené s častejšou agresiou, pričom táto súvislosť bola silnejšia pri vyšších úrovniach morálnej vyviazanosti. V nadväzujúcej štúdiu (Barchia, Bussey, 2011b) preukázali, že vysoká úroveň skupinovej účinnosti bola spojená s vyššou frekvenciou obranného správania v priebehu času.

Thornberg, Wänström, Hymel (2019) realizovali prvú štúdiu, v ktorej bola skupinová účinnosť chápaná ako premenná na úrovni triedy, u 1250 švédskych žiakov z 98 tried. Výsledky ukázali, že skupinová účinnosť triedy negatívne súvisela so šikanovaním a zmeny v

skupinovej účinnosti predikovali zmeny v šikanujúcom správaní. Výskum Thornberg et al. (2020) u 1060 žiakov zo 70 tried potvrdil, že vyššia sebaúčinnosť obrancu spolu s vyššou skupinovou účinnosťou triedy boli spojené s častejším obranným správaním; naopak, vyššia morálna vyviazanosť v kombinácii s nízkou skupinovou účinnosťou sa spájala s intenzívnejším posilňovaním šikanovania.

Williams, Guerra (2011) analyzovali skupinovú účinnosť prostredníctvom troch zložiek – súdržnosti, dôvery a neformálnej sociálnej kontroly učiteľov. Najsilnejší vplyv na výskyt šikanovania mala práve súdržnosť a dôvera medzi žiakmi a učiteľmi. Vnímanie skupinovej účinnosti merané na jeseň významne a negatívne predpovedalo frekvenciu šikanovania meranú na jar. Olsson, Låftman, Modin (2017) zistili, že riziko stať sa agresorom alebo obeťou je nižšie v školách so silnou skupinovou účinnosťou, bez ohľadu na sociodemografické charakteristiky žiakov.

## 2.6 Školská klíma a prihliadajúce správanie žiakov

Školská klíma (*ang. school climate*) je definovaná ako „kvalita a charakter školského života“, ktorej súčasťou sú pravidlá, hodnoty a očakávania, vďaka ktorým sa ľudia cítia sociálne, emocionálne a fyzicky bezpečne (Cohen et al., 2009, s. 182). Je sociálno-psychologickou premennou, ktorá vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov v danej škole tak, ako ju vnímajú, prežívajú a hodnotia učitelia, žiaci a zamestnanci školy (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Školská klíma zahŕňa tri kľúčové dimenzie (Cui, To, 2021): kvalitu vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi, kvalitu vzťahov v žiackej komunite a vnímanú úroveň bezpečnosti.

Školská klíma predstavuje kľúčový kontextuálny faktor, ktorý významne ovplyvňuje rozloženie rolí v procese šikanovania. Negatívna školská klíma je charakterizovaná nízkou mierou sociálnej súdržnosti a nedostatočnou podporou pedagógov, čo vytvára podmienky priaznivé pre upevňovanie pozícií agresorov (Swearer, Espelage, 2004; Thapa et al., 2013). V školách s pozitívnou klímou a vysokou mierou prosociálnych noriem prihliadajúci vykazujú väčšiu tendenciu intervenovať v prospech obeť (Salmivalli, 2010; Polanin et al., 2012).

Viacúrovňové modely Waasdorp et al. (2022) ukázali, že školy s vyšším stupňom záväzku a bezpečnosti vykazovali vyššiu pravdepodobnosť obranného správania žiakov; priaznivejšie prostredie bolo spojené s nižším výskytom pasívneho správania. Krátkodobá longitudinálna štúdia s takmer 5000 žiakmi (Thornberg et al., 2025) poukázala, že triedy s dobre fungujúcou klímou mali v priebehu času väčšiu pravdepodobnosť nižšieho podielu obetí šikanovania. Ďalšia longitudinálna štúdia (Thornberg, Sjögren, Hong, Longobardi, 2025) u 1318 švédskych žiakov preukázala, že negatívne vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi v 5. ročníku boli spojené s vyššou frekvenciou šikanovania v 6. ročníku, pričom pozitívna klíma triedy na úrovni triedy pôsobila ako ochranný faktor.

Výskum Reyes-Rodríguez (2024) u 600 adolescentov (12–16 rokov) zistil, že skupinová účinnosť školy priamo nesúvisela s pasívnym správaním prihliadajúcich, avšak nepriamo znižovala toto správanie prostredníctvom školskej spravodlivosti a pocitu komunity školy. Keď žiaci vnímali školské prostredie ako spravodlivé a cítili spolupatričnosť, ich pasívna reakcia na šikanovanie sa znižovala. Výsledky výskumu Sapouna (2010) naznačujú, že vyššia skupinová účinnosť priamo koreluje s menším počtom prípadov šikanovania, pretože podporuje sociálnu kontrolu nad agresívnym správaním. Rozdiely v miere šikanovania medzi školami možno vysvetliť skupinovou účinnosťou školy, školskou klímou a postupmi riaditeľov škôl, pričom školská klíma pôsobí ako kľúčový mediátor (Reyes, Rodriguez et al., 2021).

## 3 METODOLÓGIA VÝSKUMU

### 3.1 Výskumný problém a cieľ výskumu

Šikanovanie v školách pripravuje milióny detí a mladých ľudí o základné právo na vzdelanie. Jeho výskyt, prejavy a závažnosť neustále narastá v školskom prostredí. Nedávna správa UNESCO (2023) odhalila, že viac ako 30 % žiakov sa stalo obeťou šikanovania s negatívnymi dôsledkami na školské výsledky, vynechávanie školy, somatické a duševné zdravie.

Salmivalli et al. (1996, 2010) identifikovala šesť rôznych rolových skupín v procese šikanovania: agresori, obeť, asistenti agresora, posilňovači agresora, obhajcovia obeť a outsideri. Thornberg a spolupracovníci (2017) popísali niekoľko spôsobov prihliadajúceho správania: prošíkanujúce správanie (pomáhajúce a posilňujúce), pasívne prihliadajúce správanie a obraňujúce správanie.

Sebaúčinnosť predstavuje kľúčový faktor ľudského správania (Bandura, 1997). Motivácia dospievajúcich k obraňujúcemu správaniu závisí od miery sebaúčinnosti – dospievajúci s nízkou úrovňou sebaúčinnosti pôsobia ako pasívni prihliadajúci, kým tí s vysokou úrovňou sa aktívne zapájajú do pomoci obetiam (Pöyhönen et al., 2012). Skupinová účinnosť sa vzťahuje na presvedčenie, nakoľko žiaci spoločne s učiteľmi vedia spolupracovať na zastavení šikanovania rovesníkov (Barchia, Bussey, 2011a, b). Školská klíma zohráva kľúčovú úlohu pri výskyte šikanovania a je jedným z najvýznamnejších kontextuálnych faktorov v školskom prostredí. V školách s pozitívnou klímou žiaci častejšie intervedujú v prospech obeť (Salmivalli, 2010).

Na základe absencie výskumných zistení na Slovensku je výskumným cieľom dizertačnej práce zistiť: (a) výskyt jednotlivých rolových skupín (agresor, obeť, obranca), (b) medzipohlavné rozdiely v rámci jednotlivých rolových skupín a typov prihliadajúceho správania, (c) vzťahy medzi sebaúčinnosťou, skupinovou účinnosťou, školskou klímou a prihliadajúcim správaním žiakov, (d) nakoľko sebaúčinnosť, skupinová účinnosť, školská

klíma a školský prospech prispievajú k jednotlivým typom prihliadajúceho správania, a (e) nakoľko sebaúčinnosť moderuje vzťah medzi školskou klímou a prihliadajúcim správaním žiakov.

### 3.2 Výskumné hypotézy a otázky

Výskumným cieľom našej dizertačnej práce je zistiť:

- (a) výskyt jednotlivých rolových skupín- agresor, obeť, obranca,
- (b) výskyt medzipohlavných rozdielov v rámci jednotlivých rolových skupín- agresor, obeť, obranca,
- (c) medzipohlavné rozdiely v rámci jednotlivých typov prihliadajúceho správania žiakov (obraňujúci prihliadajúci, pasívny prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak)
- (d) vzťahy medzi sebaúčinnosťou a prihliadajúcim správaním žiakov (obraňujúcim správaním, pasívnym správaním, pomáhajúcim správaním, posilňujúcim správaním)
- (d) vzťahy medzi skupinovou účinnosťou a jej subškálami a prihliadajúcim správaním žiakov (obraňujúcim správaním, pasívnym správaním, pomáhajúcim správaním, posilňujúcim správaním)
- (e) vzťahy medzi školskou klímou a jej subškálami a prihliadajúcim správaním žiakov (obraňujúcim správaním, pasívnym správaním, pomáhajúcim správaním, posilňujúcim správaním)
- (f) vzťahy medzi školským prospechom, počtom žiakov v triede a prihliadajúcim správaním žiakov (obraňujúcim správaním, pasívnym správaním, pomáhajúcim správaním, posilňujúcim správaním)
- (g) nakoľko sebaúčinnosť, skupinová účinnosť, školská klíma, školský prospech prispievajú k jednotlivým typom prihliadajúceho správania (obraňujúce správanie, pasívne správanie, pomáhajúce správanie, posilňujúce správanie)
- (h) nakoľko sebaúčinnosť je moderujúcim faktorom medzi školskou klímou a jednotlivými typmi prihliadajúceho správania (obraňujúce správanie, pasívne správanie, pomáhajúce správanie, posilňujúce správanie)

### 3.3 Výskumné hypotézy a otázky

#### **(a) Oblasť mapovania výskytu šikanovania na vybraných základných školách**

VO1 Aký je výskyt jednotlivých rolových skupín- agresor, obeť, obranca?

VO2 Aký je výskyt mužov a žien v rámci jednotlivých rolových skupín- agresor, obeť, obranca?

VO3 Existujú medzipohlavné rozdiely v rámci skóre jednotlivých rolových skupín v procese šikanovania a to pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak ?

#### **(b) Oblasť mapovania vzťahov medzi mierou sebaúčinnosti a prihliadajúcim správaním v kontexte šikanovania**

VH1 Predpokladáme, že existuje pozitívny signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou obraňujúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní.

VH2 Predpokladáme, že existuje negatívny signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou pasívneho prihliadajúceho správania pri šikanovaní.

VO4 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou pomáhajúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO5 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou posilňujúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

#### **(c) Oblasť mapovania vzťahov medzi mierou skupinovej účinnosti a prihliadajúcim správaním v kontexte šikanovania**

VH3 Predpokladáme, že existuje pozitívny signifikantný vzťah medzi celkovou mierou skupinovej účinnosti a mierou obraňujúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov.

VH4 Predpokladáme, že existuje negatívny signifikantný vzťah medzi celkovou mierou skupinovej účinnosti a mierou pasívne prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov.

VO6 Existuje signifikantný vzťah medzi celkovou mierou skupinovej

účinnosti a mierou pomáhajúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO7 Existuje signifikantný vzťah medzi celkovou mierou skupinovej účinnosti a mierou posilňujúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO8 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti (v kontexte fyzickej, verbálnej, nepriamej formy šikanovania) a mierou obraňujúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO9 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti (v kontexte fyzickej, verbálnej, nepriamej formy šikanovania) a mierou pasívne prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO10 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti (v kontexte fyzickej, verbálnej, nepriamej formy šikanovania) a mierou pomáhajúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO11 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti (v kontexte fyzickej, verbálnej, nepriamej formy šikanovania) a mierou posilňujúceho prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

**(d) Oblasť mapovania vzťahov medzi mierou školskej klímy, jej subškálami a prihliadajúcim správaním v kontexte šikanovania**

VO12 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou školskej klímy, jej subškálami a mierou prihliadajúceho správania pri šikanovaní (konkrétne obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

VO12.1 Existuje signifikantný vzťah medzi kvalitou vzťahu učiteľ – žiak a mierou prihliadajúceho správania pri šikanovaní (konkrétne obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

VO12.2 Existuje signifikantný vzťah medzi kvalitou vzťahu žiak- žiak a mierou prihliadajúceho správania pri šikanovaní (konkrétne obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

VO12.3 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou vnímania spravodlivosti pravidiel v škole a mierou prihliadajúceho správania pri šikanovaní (konkrétne obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

VO12.4 Existuje signifikantný vzťah medzi vnímaním bezpečnosti

v škole a mierou prihládajúceho správania pri šikanovaní (konkrétne obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

VO12.5 Existuje signifikantný vzťah medzi vnímaním vzťahu žiakov ku škole a mierou prihládajúceho správania pri šikanovaní (konkrétne obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

**(e) Oblasť mapovania vzťahov medzi školským prospechom, počtom žiakov v triede a prihládajúcim správaním v kontexte šikanovania**

VO13 Existuje signifikantný vzťah medzi školským prospechom a mierou prihládajúceho správania žiakov (obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

VO14 Existuje signifikantný vzťah medzi počtom žiakov v triede a prihládajúcim správaním žiakov (obraňujúceho, pasívneho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

**(f) Regresná analýza vymedzených premenných**

VO15 Nakoľko sebaúčinnosť, skupinová účinnosť, školská klíma, školský prospech predikujú prihládajúce správanie pri šikanovaní (konkrétne obraňujúce, pasívne, pomáhajúce a posilňujúce správanie)?

VO15.1. Nakoľko sebaúčinnosť, skupinová účinnosť, školská klíma, školský prospech predikujú obraňujúce správanie pri šikanovaní ?

VO15.2 Nakoľko sebaúčinnosť, skupinová účinnosť, školská klíma, školský prospech predikujú pasívne správanie pri šikanovaní ?

VO15.3 Nakoľko sebaúčinnosť, skupinová účinnosť, školská klíma, školský prospech predikujú pomáhajúce správanie pri šikanovaní ?

VO15.4 Nakoľko sebaúčinnosť, skupinová účinnosť, školská klíma, školský prospech predikujú posilňujúce správanie pri šikanovaní ?

## (g) Moderačná analýza vybraných premenných

VO16 Do akej miery moderuje miera sebaučinnosti žiakov vzťah medzi vnímanou školskou klímou a prihliadajúcim správaním (konkrétne obraňujúce, pasívne, pomáhajúce a posilňujúce správanie) v situáciách šikanovania?

VO16.1 Do akej miery moderuje miera sebaučinnosti žiakov vzťah medzi vnímanou školskou klímou a obraňujúcim prihliadajúcim správaním v situáciách šikanovania?

VO16.2 Do akej miery moderuje miera sebaučinnosti žiakov vzťah medzi vnímanou školskou klímou a pasívnym prihliadajúcim správaním v situáciách šikanovania?

VO16.3 Do akej miery moderuje miera sebaučinnosti žiakov vzťah medzi vnímanou školskou klímou a pomáhajúcim prihliadajúcim správaním v situáciách šikanovania?

VO16.4 Do akej miery moderuje miera sebaučinnosti žiakov vzťah medzi vnímanou školskou klímou a posilňujúcim prihliadajúcim správaním v situáciách šikanovania?

### 3.4 Výskumné metódy

V rámci výskumu bolo použitých viacero metód. Na začiatku dotazníka boli zbierané viaceré socio-demografické údaje: vek, pohlavie, ročník, veľkosť triedy, školský prospech. Školský prospech bol vymedzený ako číslo, ktoré najlepšie vystihuje priemerné známky žiaka v škole. Veľkosť triedy bola chápaná ako počet žiakov v každej triede.

#### **Škála prihliadajúceho správania žiakov pri šikanovaní (Thornberg et al., 2017)**

Ide o 15-položkovú škálu mapujúcu štyri typy prihliadajúcich v procese šikanovania: pasívny, obraňujúci, pomáhajúci a posilňujúci prihliadajúci žiak. Každý typ je zastúpený piatimi položkami (napr. „Hovorím im, aby prestali“; „Idem preč“; „Smejem sa a povzbudzujem agresorov“). Respondenti odpovedajú na 4-bodovej Likertovej škále. Škála dosahuje

adekvátne psychometrické kvality ( $\alpha = 0,79-0,82$ ). V rámci výskumu bola škála preložená z anglického jazyka do slovenčiny prostredníctvom metódy dvojitého prekladu s následnou odbornou revíziou. Správanie prihládajúcich bolo chápané ako dimenzionálne a fluidné – respondenti neboli kategorizovaní do jednej roly, ale sledovali sa jednotlivé typy správania ako spojité premenné.

### **Škála všeobecnej sebaúčinnosti (GSES, Schwarzer, Jerusalem, 1995; preklad Košč, Heftyová, 1993)**

Škála je zložená z 10 položiek (napr. „Viem nájsť východisko takmer z každého problému, ak vynaložím patričné úsilie“). Škálovanie je realizované prostredníctvom 4-bodovej Likertovej škály, od 1 (vôbec nevystihuje) po 4 (úplne vystihuje). Reliabilita škály je v rozmedzí  $\alpha = 0,76-0,90$ .

### **Škála skupinovej účinnosti (Barchia, Bussey, 2011a,b)**

Škála meria, nakoľko žiaci spoločne s učiteľom vedia zastaviť šikanovanie rovesníkov. Zahŕňa 10 položiek na 5-bodovej škále (od 1 – veľmi dobre po 5 – vôbec nie). Škála rozlišuje tri formy šikanovania – fyzickú, verbálnu a nepriamu, pričom každá je meraná troma položkami. Škála bola validovaná pre švédskych žiakov (Wänström et al., 2019).

### **Škála školskej klímy (Delaware School Climate Survey – Student, DSCS-S; Bear et al., 2011)**

Škála obsahuje 23 položiek na 4-bodovej Likertovej škále pokrývajúcich päť subškál: vzťah učiteľ–žiak (8 položiek), vzťah žiak–žiak (4 položky), spravodlivosť pravidiel (4 položky), bezpečnosť v škole (3 položky) a vzťah žiaka ku škole (4 položky). Psychometrická kvalita škály patrí medzi najvyššie hodnotené nástroje na meranie školskej klímy v systematických prehľadoch literatúry.

## **Dotazník šikanovania/viktimizácie žiakov (Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, OBVQ-R; Olweus, 1996)**

Sebahodnotiaci dotazník s 42 položkami s primeranými psychometrickými vlastnosťami, použitý v mnohých krajinách. V tomto výskume boli využité 3 položky zamerané na identifikáciu agresorov, obetí a obrancov. Odpovede boli zaznamenané na 5-bodovej škále (0 = nestalo sa mi to v posledných dvoch mesiacoch až po 4 = niekoľkokrát za týždeň). Za hraničný bod šikanovania bolo stanovené správanie vyskytujúce sa 2–3-krát za mesiac (Solberg, Olweus, 2003).

### **3.5 Výskumný súbor**

Pôvodný výskumný súbor zahŕňal 445 žiakov siedmych a ôsmych ročníkov základných škôl v 23 školách Trnavského, Trenčianskeho, Žilinského, Nitrianskeho a Bratislavského kraja. Z celkového počtu 445 žiakov sa 68 žiakov (15,3 %) výskumu nezúčastnilo – buď pre absenciu informovaného súhlasu rodičov, neprítomnosť v deň zberu údajov, alebo vlastné rozhodnutie. Vzhľadom na vysokú mieru odmietnutia zo strany škôl bol použitý dostupný výber respondentov.

Konečný výskumný súbor zahŕňal 377 žiakov (47,5 % chlapcov a 52,5 % dievčat). Priemerný vek respondentov bol 13,5 roka (SD = 4,02). Výskumný súbor zahŕňal školy z rôznych socioekonomických oblastí a sociogeografických lokalít.

## 4 VÝSLEDKY VÝSKUMU

### 4.1 Výskyt šikanovania a medzipohlavné rozdiely

Z celkového počtu respondentov sa ako agresor identifikovalo 18 žiakov (4,8 %), rolu obeť zastávalo 27 respondentov (7,2 %) a rolu obrancu 50 respondentov (13,3 %). V skupine agresor dominovali chlapci (3,7 %), pričom dievčatá boli zastúpené výrazne nižším počtom (1,1 %). Obdobný trend sa potvrdil aj v skupine obeť – chlapci (4,5 %) prevýšili dievčatá (2,7 %). Výrazne odlišný obraz priniesla rolová skupina obranca, kde dievčatá boli zastúpené početnejšie (7,4 %) v porovnaní s chlapcami (5,8 %). Uvedené zistenie naznačuje, že v kontexte šikanovania sa dievčatá vo väčšej miere ako chlapci prikláňajú k obraňujúcemu správaniu voči obeť.

Analýza medzipohlavných rozdielov v typoch prihliadajúceho správania prostredníctvom Mann-Whitneyho U-testu odhalila štatisticky významné rozdiely v troch zo štyroch sledovaných typov správania. Dievčatá dosahovali vyššie skóre v obraňujúcom správaní ( $M = 22,65$ ) v porovnaní s chlapcami ( $M = 20,63$ ;  $U = 14939$ ,  $p = 0,008$ ). Štatisticky vysoko významný rozdiel bol zaznamenaný v pomáhajúcom správaní, chlapci ( $M = 5,12$ ) skórovali výrazne vyššie ako dievčatá ( $M = 4,54$ ;  $U = 14213$ ,  $p < 0,001$ ), čo indikuje, že chlapci častejšie prejavujú aktívnu pomoc agresorovi. V posilňujúcom správaní chlapci ( $M = 3,76$ ) vykazovali vyššiu mieru ako dievčatá ( $M = 3,44$ ;  $U = 15778$ ,  $p = 0,041$ ). V pasívnom správaní nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami.

### 4.2 Korelačná analýza sebaúčinnosti a prihliadajúceho správania

Na overenie vzťahov bola z dôvodu nenormálneho rozdelenia premenných použitá Spearmanova korelácia. Výsledky potvrdili hypotézu VH1 – sebaúčinnosť pozitívne koreluje s obraňujúcim správaním ( $\rho = ,134$ ,  $p = ,005$ ), čo naznačuje, že žiaci s vyššou mierou sebaúčinnosti majú väčšiu tendenciu aktívne obraňovať obeť. Hypotéza VH2 sa taktiež potvrdila, sebaúčinnosť negatívne koreluje s pasívnym správaním ( $\rho = -,117$ ,  $p = ,012$ ), teda žiaci s vyššou sebaúčinnosťou vykazujú nižšiu tendenciu správať sa pasívne. Bol zistený aj štatisticky signifikantný negatívny vzťah medzi sebaúčinnosťou a pomáhajúcim správaním voči agresorovi ( $\rho = -,104$ ,  $p = ,043$ ). Vzťah medzi sebaúčinnosťou a posilňujúcim správaním sa nepreukázal ako štatisticky signifikantný. Napriek štatistickej signifikantnosti sú všetky

korelačné koeficienty nízke ( $\rho < ,20$ ), čo svedčí o slabej sile zistených vzťahov.

### **4.3 Korelačná analýza skupinovej účinnosti a prihliadajúceho správania**

Skupinová účinnosť pozitívne koreluje s obraňujúcim správaním žiakov ( $\rho = ,113$ ,  $p = ,014$ ), čím sa potvrdila hypotéza VH3. Žiaci, ktorí vnímajú, že spoločne s učiteľom vedia zastaviť šikanovanie, majú väčšiu tendenciu aktívne obraňovať obeť. Hypotéza VH4 sa nepotvrdila, vzťah skupinovej účinnosti s pasívnym správaním nebol štatisticky signifikantný ( $\rho = -,034$ ,  $p = ,256$ ). Signifikantné vzťahy sa nepreukázali ani s pomáhajúcim ( $\rho = -,030$ ,  $p = ,561$ ) ani s posilňujúcim správaním ( $\rho = -,071$ ,  $p = ,171$ ).

Pri analýze subškál skupinovej účinnosti podľa formy šikanovania (fyzická, verbálna, nepriama) sa zo všetkých skúmaných vzťahov preukázal ako štatisticky signifikantný iba vzťah skupinovej účinnosti v oblasti nepriameho šikanovania a obraňujúceho správania ( $\rho = ,114$ ,  $p = ,026$ ). Skupinová účinnosť pri fyzickom a verbálnom šikanovaní s obraňujúcim správaním signifikantný vzťah nepreukázala.

### **4.4 Korelačná analýza školskej klímy a prihliadajúceho správania**

Vzťah učiteľ–žiak sa preukázal ako najvýraznejší korelát správania prihliadajúcich spomedzi všetkých skúmaných premenných. Zistená bola stredne silná pozitívna korelácia s obraňujúcim správaním ( $\rho = ,340$ ,  $p < ,001$ ), čo naznačuje, že žiaci, ktorí pozitívnejšie vnímajú vzťah s učiteľom, výrazne častejšie obraňujú obeť. Vzťah učiteľ–žiak negatívne koreloval s pasívnym správaním ( $\rho = -,133$ ,  $p = ,010$ ), pomáhajúcim správaním voči agresorovi ( $\rho = -,219$ ,  $p < ,001$ ) aj posilňujúcim správaním ( $\rho = -,226$ ,  $p < ,001$ ). Tieto zistenia poukazujú na kľúčovú úlohu pedagóga v dynamike šikanovania.

Kvalita vzťahov žiak–žiak signifikantne súvisí s obraňujúcim ( $\rho = ,161$ ,  $p = ,002$ ) a pasívnym správaním ( $\rho = -,104$ ,  $p = ,043$ ), zatiaľ čo vzťahy s pomáhajúcim a posilňujúcim správaním neboli signifikantné. Vnímaná spravodlivosť pravidiel pozitívne koreluje s obraňujúcim správaním ( $\rho = ,188$ ,  $p < ,001$ ) a negatívne s posilňujúcim správaním ( $\rho = -,200$ ,  $p < ,001$ ), čo poukazuje na dôležitosť inštitucionálnej spravodlivosti v kontexte prevencie

šikanovania.

Vnímanie bezpečnosti v škole štatisticky významne súvisí so všetkými štyrmi formami správania prihliadajúcich, čo z tejto premennej robí jeden z najkomplexnejších korelátov správania prihliadajúcich. Pozitívne koreluje s obraňujúcim správaním ( $\rho = ,273$ ,  $p < ,001$ ) a negatívne s pasívnym ( $\rho = - ,157$ ,  $p = ,002$ ), pomáhajúcim ( $\rho = -,119$ ,  $p = ,021$ ) aj posilňujúcim správaním ( $\rho = -,122$ ,  $p = ,018$ ). Vzťah žiakov ku škole sa nepreukázal ako štatisticky významný korelát žiadnej zo sledovaných foriem správania.

V oblasti školského prospechu bol zistený signifikantný pozitívny vzťah s pomáhajúcim ( $\rho = ,139$ ,  $p = ,007$ ) a posilňujúcim správaním ( $\rho = ,153$ ,  $p = ,003$ ), čo naznačuje, že žiaci s horším školským prospechom majú väčšiu tendenciu podporovať agresora. Počet žiakov v triede pozitívne koreloval s pasívnym správaním ( $\rho = ,203$ ,  $p = ,004$ ), čo možno interpretovať v kontexte fenoménu rozptýlenia zodpovednosti – vo väčších skupinách sa jednotlivci menej angažujú v krízových situáciách.

#### **4.5 Regresná analýza prediktorov prihliadajúceho správania**

Na identifikáciu prediktorov prihliadajúceho správania bola použitá hierarchická lineárna regresná analýza. Prediktory boli zaradované do troch postupne budovaných modelov: model 1 (sebaúčinnosť), model 2 (sebaúčinnosť + skupinová účinnosť), model 3 (všetky premenné vrátane školskej klímy a školského prospechu).

V prípade obraňujúceho správania model 3 vysvetlil 15,4 % rozptylu ( $R^2 = ,154$ ,  $p < ,001$ ). Jediným štatisticky významným prediktorom bol vzťah učiteľ–žiak ( $\beta = ,410$ ,  $p < ,001$ ), ktorý mal najsilnejší efekt spomedzi všetkých sledovaných premenných. Sebaúčinnosť a skupinová účinnosť stratili štatistickú významnosť po zahrnutí kontextuálnych premenných, čo poukazuje na ich čiastočné sprostredkovanie prostredníctvom kvality vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

Prediktory zahrnuté v analýze vysvetlili pasívne správanie len v minimálnej miere – ani model 2 ani model 3 nedosiahli štatistickú významnosť. To naznačuje, že pasívne správanie je podmienené inými, v analýze nezahrnutými premennými.

V prípade pomáhajúceho správania boli všetky tri modely štatisticky významné. Model 3 vysvetlil 5,2 % rozptylu ( $R^2 = ,052$ ,  $p = ,011$ ). Konzistentne záporné koeficienty sebaúčinnosti a skupinovej účinnosti naprieč všetkými modelmi naznačujú, že vyššia vnímaná účinnosť súvisí s nižšou tendenciou podporovať agresora.

Posilňujúce správanie bolo predikované najlepšie zo sledovaných typov. Model 3 vysvetlil 7,6 % rozptylu ( $R^2 = ,076$ ,  $p < ,001$ ). Ako štatisticky významné prediktory sa preukázali skupinová účinnosť ( $\beta = -,070$ ,  $p = ,019$ ) a školský prospech ( $\beta = ,437$ ,  $p = ,014$ ), pričom žiaci s horším školským prospechom vykazujú nižšiu mieru posilňujúceho správania.

#### **4.6 Moderačná analýza sebaúčinnosti**

Pred realizáciou moderačnej analýzy boli nezávislé premenné a moderátor centrovane na priemernú hodnotu (Mean Centering) za účelom redukcie multikolinearity. Interakčné efekty boli testované pomocou série hierarchických lineárnych regresíí. Výsledky analýzy nepreukázali moderujúcu úlohu sebaúčinnosti vo vzťahu medzi faktormi školskej klímy a obraňujúcim správaním (VO16.1). Hoci všetky interakčné koeficienty mali pozitívny smer, čo by mohlo naznačovať trend smerom k posilňovaniu obraňujúceho správania pri vyššej sebaúčinnosti, tieto vzťahy neboli štatisticky potvrdené.

V kontexte pasívneho správania (VO16.2) bol zistený štatisticky významný interakčný efekt medzi vzťahmi žiak–žiak a sebaúčinnosťou ( $\beta = -0,051$ ;  $p = 0,009$ ). Vyššia sebaúčinnosť zosilňuje negatívny vzťah medzi kvalitou rovesníckych vzťahov a pasívnym správaním, žiaci s vyššou sebaúčinnosťou a kvalitnejšími vzťahmi so spolužiakmi vykazujú nižšiu mieru pasívneho správania.

Sebaúčinnosť moderuje vzťah medzi kvalitou vzťahu učiteľ–žiak a pomáhajúcim prihliadajúcim správaním ( $\beta = -0,015$ ;  $p = 0,009$ ). Pri lepšom vzťahu s učiteľom sa ukazuje menšia angažovanosť žiakov v pomáhajúcom správaní voči agresorovi, pričom sebaúčinnosť tento vzťah signifikantne zosilňuje. V kontexte posilňujúceho správania (VO16.4) sa preukázal štatisticky významný interakčný efekt medzi kvalitou vzťahu učiteľ–žiak a sebaúčinnosťou ( $\beta = -0,009$ ;  $p = 0,045$ ). Žiaci s vyššou sebaúčinnosťou, ktorí zároveň vnímajú kvalitnejší vzťah s učiteľom, vykazujú nižšiu mieru podpory agresora. Sebaúčinnosť teda pôsobí ako významný moderátor iba v kontexte vzťahu učiteľ–žiak.

## 5 DISKUSIA

Z celkového počtu žiakov bolo identifikovaných **4,8 % agresorov, 7,2 % obetí a 13,3 % obrancov**, pričom najpočetnejšie zastúpenou rolovou skupinou boli obrancovia. Analýza rozloženia podľa pohlavia odhalila, že chlapci prevažovali v roli agresora (3,7 %) a obeť (4,5 %), zatiaľ čo dievčatá dominovali v roli obrancov (7,4 %). Pohlavie sa preukázalo ako významný faktor prihliadajúceho správania – dievčatá vykazujú vyššiu mieru obraňujúceho správania, kým chlapci sa častejšie prejavujú ako pomocníci a posilňovatelia agresora. Jediným typom správania, kde pohlavie nehralo významnú úlohu, bolo pasívne správanie. Tieto zistenia sú v súlade so závermi Pozzoli a Gini (2010) a Thornberga et al. (2017).

Výsledky korelačnej analýzy potvrdili, že **vyššia miera sebaúčinnosti súvisí s vyššou mierou obraňujúceho správania** a zároveň s nižšou mierou pasívneho správania a tendenciou podporovať agresora. Zistenia sú konzistentné so závermi Banduru (1997), ktorý zdôrazňuje, že jednotlivci s vysokou mierou sebaúčinnosti vykazujú väčšiu tendenciu konať v náročných sociálnych situáciách, a so závermi Thornberga a Jungerta (2013), ktorí potvrdili pozitívny vzťah medzi sebaúčinnosťou a ochotou zasiahnuť v prospech obeť. Sjögren, Thornberg a Pozzoli (2024) opakovane zistili, že žiaci s vysokou sebaúčinnosťou prejavovali výraznejšiu ochotu aktívne sa zasadiť za obeť. Napriek štatistickej signifikantnosti sú všetky korelačné koeficienty nízke, čo svedčí o slabej vecnej významnosti vzťahov.

**Skupinová účinnosť pozitívne súvisí s obraňujúcim správaním žiakov**, čo je v súlade so závermi Barchie a Busseya (2011a,b), ktorí zistili, že vysoká miera skupinovej účinnosti bola spojená s vyššou frekvenciou obraňujúceho správania. Thornberg a Jungert (2013) a Thornberg et al. (2020) potvrdili, že silná skupinová účinnosť je spojená s väčším obranným a menej pasívnym správaním. Významný vzťah skupinovej účinnosti s ostatnými formami prihliadajúceho správania (pasívnym, pomáhajúcim, posilňujúcim) sa nepotvrdil, čo je v súlade s Thornbergom et al. (2020), že vplyv skupinovej účinnosti na jednotlivé typy správania je diferencovaný a

sprostredkovaný ďalšími premennými. Pri analýze subškál sa štatisticky významným ukázal iba vzťah medzi skupinovou účinnosťou v oblasti **nepriameho šikanovania a obraňujúcim správaním**, čo naznačuje, že skupinové presvedčenie o schopnosti zasiahnuť posilňuje individuálnu motiváciu konať prosociálne práve v situáciách, kde intervencia nevyžaduje priamu fyzickú konfrontáciu.

Spomedzi všetkých skúmaných premenných sa **vzťah učiteľ–žiak preukázal ako najsilnejší korelát prihliadajúceho správania**. Žiaci, ktorí pozitívnejšie vnímajú vzťah s učiteľom, výrazne častejšie obraňujú obeť, menej pasívne prihliadajú a menej podporujú agresora. Forsberg et al. (2023) a Ten Bokkel et al. (2023) zistili, že žiaci s vrúcnejšími vzťahmi s učiteľmi boli menej agresormi aj obeťami šikanovania. Wachs et al. (2020) a Jungert et al. (2016) potvrdili, že dôvernejšie vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi boli spojené s väčšou ochotou zasiahnuť v situáciách šikanovania. Thornberg et al. (2022) zistili, že podporujúcejšia sociálna klíma v triede bola spojená s vyšším výskytom obraňujúceho a nižším výskytom posilňujúceho správania. Kvalita vzťahov žiak–žiak vykazovala slabší, avšak štatisticky významný vzťah s obraňujúcim a pasívnym správaním, pričom vzťahy s pomáhajúcim a posilňujúcim správaním sa nepotvrdili, čo korešponduje s Thornbergom, Pozzolim a Ginim (2022), ktorí zdôrazňujú kľúčovú úlohu normatívneho tlaku rovesníkov.

**Vnímaná spravodlivosť pravidiel** pozitívne koreluje s obraňujúcim správaním a negatívne s pomáhajúcim a posilňujúcim správaním voči agresorovi. Kim, Burgess a Chatters (2023) preukázali, že adolescenti, ktorí predpokladajú rovnaké zaobchádzanie a spravodlivé uplatňovanie pravidiel, sú ochotnejší zasahovať v situáciách šikanovania. Výsledky Waasdorpa et al. (2022) potvrdzujú, že kultúra spravodlivosti v škole bola pozitívne spájaná s obraňujúcim správaním. **Vnímanie bezpečnosti v škole** sa ukázalo ako jeden z najkomplexnejších korelátov – štatisticky významne súvisí so všetkými štyrmi formami prihliadajúceho správania, čo je v súlade s ekologickým modelom šikanovania (Swearer, Espelage, 2004). Gini et al. (2008) a Salmivalli (2010) poukazujú na to, že pocit bezpečia v škole znižuje strach z odvety a tým zvyšuje pravdepodobnosť prosociálneho zásahu.

Vzťah žiakov ku škole sa naopak nepreukázal ako významný korelát žiadnej formy prihliadajúceho správania, čo je konzistentné s Joo et al. (2020), kde školská prepojenosť nebola významným prediktorom správania prihliadajúcich.

V regresnej analýze sa ako **dominantný prediktor obraňujúceho správania potvrdil vzťah učiteľ–žiak**, čo je plne v súlade s Thornbergom et al. (2020, 2025). Model 3 vysvetlil 15,4 % rozptylu, pričom po zahrnutí premenných školskej klímy sebaúčinnosť aj skupinová účinnosť stratili štatistickú významnosť, čo naznačuje sprostredkujúcu úlohu kvality vzťahu s učiteľom. Pasívne správanie zostalo predikátormi vysvetlené len minimálne, čo je v súlade s Kutsyurbom, Klingerom a Hussainom (2015), podľa ktorých pasívne správanie je multifaktoriálne podmienené. Pri posilňujúcom správaní sa ako najsilnejší prediktor v treťom modeli ukázal **školský prospech** – žiaci s horším prospechom vykazujú vyššiu mieru posilňujúceho správania, čo Salmivalli (2014) vysvetľuje silnou podmienenosťou skupinovými normami triedy.

Moderačná analýza odhalila, že **sebaúčinnosť zosilňuje ochranný efekt rovesníckych vzťahov** voči pasívnemu správaniu (Sjögren et al., 2021) a **zosilňuje ochranný efekt vzťahu učiteľ–žiak** voči pomáhajúcemu a posilňujúcemu správaniu voči agresorovi. Sebaúčinnosť teda nepôsobí ako univerzálny moderátor, ale jej moderačný efekt sa prejavuje selektívne, predovšetkým v kontexte bezprostredných sociálnych vzťahov.

## 6 IMPLIKÁCIE PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Získané poznatky majú dôležité implikácie pre pedagogickú prax a tvorbu preventívnych programov. Zistenia poukazujú na to, že efektívna prevencia šikanovania by mala ísť nad rámec práce s agresormi a obeťami a systematicky zapájať aj prihliadajúcich žiakov ako aktívnych účastníkov školského života.

Rozvoj sebaúčinnosti žiakov by mal byť integrálnou súčasťou preventívnych programov. Žiaci, ktorí veria vo vlastné schopnosti zasiahnuť, sú oveľa ochotnejší obeť šikanovania aktívne brániť. Praktické nácviky asertívneho správania, riešenia konfliktov a empatie môžu prispieť k zvyšovaniu sebaúčinnosti a tým aj k prosociálnemu správaniu v situáciách šikanovania (Pöyhönen et al., 2012). Posilňovanie skupinovej súdržnosti a kolektívnej zodpovednosti v triednom kolektíve môže zvyšovať skupinovú účinnosť a motivovať žiakov spoločne sa postaviť proti šikanovaniu.

Z hľadiska konkrétnych metód odporúčame využívanie hrania rolí, pri ktorom žiaci striedavo zastávajú pozície obeť, agresora a prihliadajúceho, čo im umožňuje emocionálne prežiť perspektívu druhých a nacvičiť si reakcie v bezpečnom prostredí triedy. Kooperatívne učenie v heterogénnych skupinách posilňuje pocit spolupatričnosti a znižuje riziko sociálnej izolácie. Prínosným nástrojom je aj program rovesníckych mediátorov, ktorý posilňuje sebaúčinnosť nielen u samotných mediátorov, ale pôsobí modelovo na celý kolektív. Neoddeliteľnou súčasťou práce triedneho učiteľa by mali byť pravidelné triednické hodiny zamerané na budovanie triednych noriem, počas ktorých žiaci spoločne formulujú pravidlá správania v triede. Výskumy potvrdzujú, že triedy s explicitne stanovenými prosociálnymi normami vykazujú nižšiu mieru pasivity prihliadajúcich (Salmivalli, 2010).

Kľúčovou oblasťou intervencie je budovanie pozitívnej školskej klímy, a to predovšetkým prostredníctvom kvality vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Učitelia, ktorí sú vnímaní ako spravodliví, dostupní a podporujúci, výrazne ovplyvňujú ochotu žiakov oznámiť šikanovanie a aktívne zasiahnuť. Na základe týchto zistení odporúčame systémovo

zakotviť prevenciu šikanovania v rámci prebiehajúcej kurikulárnej reformy, konkrétne ako súčasť predmetu Výchova charakteru, s obsahovým štandardom zahŕňajúcim minimálne tieto tematické celky: (1) identita, sebaúcta a empatia; (2) dynamika skupiny a vrstovnicke vzťahy; (3) rozpoznanie a riešenie konfliktov; (4) rola prihliadajúceho a zodpovedné konanie. Profesionálny rozvoj učiteľov v oblasti rozpoznávania a riešenia šikanovania by mal byť prioritou školského manažmentu. Zároveň odporúčame v rámci prevencie zamerať sa na rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií prostredníctvom sociálno-emocionálneho učenia (SEL), ktoré rozvíja päť kľúčových oblastí: sebauvedomenie, sebareguláciu, sociálne uvedomenie, vzťahové zručnosti a zodpovedné rozhodovanie (Lawson et al., 2019). Kľúčovou podmienkou účinnosti SEL je prostredie dôveryhodnosti, bezpečnosti a pozitívnych vzťahov – dimenzia, ktorá je zároveň ústrednou premennou predkladanej dizertačnej práce.

Do budúcnosti by sa ďalší výskum mal zamerať na skúmanie širšieho spektra premenných súvisiacich s prihliadajúcim správaním, najmä individuálnych charakteristík (empatia, morálna vyviazanosť), sociálnych faktorov (skupinové normy) a situačných determinantov. Výskum by mal zahrnúť väčšie a reprezentatívne súbory, ktoré by umožnili zovšeobecnenie záverov na širšiu populáciu slovenských žiakov. Ako dôležitý aplikačný krok sa javí vytvorenie metodickej príručky pre učiteľov s konkrétnymi intervenciami zameranými na prihliadajúce správanie, s následným experimentálnym overením jej efektivity.

Predkladaná dizertačná práca prispieva k rozšíreniu vedeckého poznania v oblasti šikanovania na Slovensku, kde výskumy zamerané na prihliadajúce správanie v spojení so sebaučinnosťou, skupinovú účinnosťou a školskou klímou zostávajú naďalej nedostatočne zastúpené. Veríme, že jej výsledky môžu byť prínosom nielen pre vedeckú komunitu, ale aj pre všetkých, ktorí každodenne pracujú na tom, aby bola škola miestom bezpečia, rešpektu a vzájomnej podpory pre každého žiaka.

## ZÁVER

Šikanovanie patrí medzi javy, ktoré napriek desaťročiam výskumu nestratili na svojej závažnosti. Naopak, čím hlbšie do tejto problematiky vstupujeme, tým jasnejšie vidíme, že nejde len o konflikt medzi agresorom a obeťou, ale o komplexný skupinový fenomén, do ktorého sú zapojení všetci, ktorí sú pri ňom prítomní. Práve preto sa táto práca nesústreďovala len na obeť a agresora, ale obrátila pozornosť na tých, ktorí stoja v pozadí, na prihliadajúcich žiakov.

Vychádzali sme z predpokladu, že to, ako sa žiak zachová v momente, keď je svedkom šikanovania, nie je náhodné. Je to výsledok spleti rôznych vplyvov, toho, ako vníma vlastné schopnosti, toho, čo si myslí o skupine, toho, aké prostredie mu škola každý deň ponúka. Tieto tri roviny, sebaúčinnosť, skupinová účinnosť a školská klíma, tvorili jadro nášho skúmania. Výsledky potvrdili, že tieto premenné nie sú len teoretickými konštruktmi. Majú reálny vzťah k tomu, čo žiaci v situácii šikanovania robia. Žiaci, ktorí veria vo vlastné schopnosti, sa častejšie zastanú obeť a menej často sa utiahnu do pasivity. Triedy, kde prevláda pocit spoločnej sily, majú väčší potenciál konať prosociálne. A školy, kde učitelia a žiaci dobre vychádzajú, kde pravidlá dávajú zmysel a kde sa žiaci cítia bezpečne, vytvárajú podmienky, v ktorých je pravdepodobnejšie obraňujúce správanie. Náš model nevysvetľuje všetko.

Pasívne správanie zostalo z veľkej časti nevyjasnené, čo nás núti uvažovať o ďalších faktoroch, ktoré sme nezachytili, o strachu z odvety, o skupinových normách, o tlaku vrstovníkov. To nie je zlyhanie výskumu, ale výzva pre ďalšie výskumy. Dôležitým odkazom je, že prevencia šikanovania nemôže stáť iba na zákaze a treste. Je potrebné stavať na vzťahoch, na dôvere medzi učiteľom a žiakom a žiakmi navzájom, na posilňovaní žiakov v tom, aby verili, že ich hlas má váhu a ich čin má zmysel. Je nevyhnutné vytvárať školy, kde sa každý cíti dostatočne bezpečne na to, aby sa zachoval priateľsky a spravodlivo, aj vtedy, keď je to ťažké.

Verím, že predložená dizertačná práca prispieva k lepšiemu pochopeniu toho, čo ovplyvňuje správanie prihliadajúcich žiakov, a zároveň otvára priestor pre prakticky orientované intervencie, ktoré môžu reálne zmeniť to, čo sa deje v slovenských školách každý deň.

## SUMMARY

Bullying is one of those phenomena that, despite decades of research, has not lost any of its gravity. On the contrary, the deeper we delve into this issue, the clearer it becomes that it is not merely a conflict between the aggressor and the victim, but a complex group phenomenon involving everyone present. That is precisely why this study did not focus solely on the victim and the aggressor, but turned its attention to those in the background: the bystanders. We started from the premise that how a student behaves when witnessing bullying is not random. It is the result of a complex interplay of various influences: how they perceive their own abilities, what they think of the group, and what kind of environment the school offers them every day. These three dimensions—self-efficacy, group efficacy, and school climate—formed the core of our investigation. The results confirmed that these variables are not merely theoretical constructs. They have a real relationship to what students do in bullying situations. Students who believe in their own abilities are more likely to stand up for the victim and less likely to retreat into passivity. Classrooms where a sense of collective strength prevails have greater potential for prosocial behavior. And schools where teachers and students get along well, where rules make sense, and where students feel safe create conditions in which protective behavior is more likely. Our model does not explain everything. Passive behavior remains largely unexplained, which forces us to consider other factors we have not captured, such as fear of retaliation, group norms, and peer pressure. This is not a failure of the research, but a challenge for further studies. An important takeaway is that bullying prevention cannot rely solely on prohibition and punishment. It is necessary to build on relationships, on trust between teachers and students and among students themselves, and on empowering students to believe that their voice matters and their actions have meaning. It is essential to create schools where everyone feels safe enough to act in a friendly and fair manner, even when it is difficult. I believe that this dissertation contributes to a better understanding of what influences bystander behavior and, at the same time, opens the door to practical interventions that can bring about real change in what happens in Slovak schools every day.

## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (ed.), *Encyclopedia of psychology*. 2nd ed., 3, (s. 368–369). New York: Wiley.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: NY: Freeman and Company.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>

Barchia, K., & Bussey, K. (2011a). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, 37(2), 107–120. <https://doi.org/10.1002/ab.20375>

Barchia, K., & Bussey, K. (2011b). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297. <https://doi.org/10.1177/0165025410396746>

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey–Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Cui, K., & To, S.-m. (2021). School climate, bystanders' responses, and bullying perpetration in the context of rural-to-urban migration in China. *Deviant Behavior*, 42(11), 1416–1435.  
<https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1752601>

Forsberg, F., Sjögren, B., Thornberg, R., Hong, J. S., & Longobardi, C. (2023). Longitudinal reciprocal associations between student–teacher relationship quality and verbal and relational bullying victimization. *Social Psychology of Education*, 27(1), 151–173.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09821-y>

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescent's active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93–105.

Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343–357.  
<https://doi.org/10.1002/ab.20133>

Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 3–21). Wiley Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>

Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>

Joo, H., Kim, I., Kim, S. R., Carney, J. V., & Chatters, S. J. (2020). Why witnesses of bullying tell: Individual and interpersonal factors. *Children and Youth Services Review*, 116, Article 105198.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105198>

Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student–teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53(1), 75–90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., and Salmivalli, C. (2011b). Going to scale: a nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *J. Consult. Clin. Psychol.* 79, 796–805. doi: 10.1037/a0025740

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., and Salmivalli, C. (2011a). A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying program: grades 4–6. *Child Dev.* 82, 311–330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.

Kim, I., Burgess, D., & Chatters, S. S. (2023). Perceived school fairness and willingness to report bias-based bullying among youth during COVID-19 pandemic. *The Journal of School Health*, 93(3), 197–205. <https://doi.org/10.1111/josh.13261>

Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. 332 s. ISBN 978-807-367-8715.

Košč, M., & Heftyová, E. (1993). *Generalizovaná škála vlastnej účinnosti (GSES) – slovenská adaptácia*. Bratislava.

Kuldas, Seffetullah & Sargioti, Aikaterini & O'Higgins Norman, James & Staksrud, Elisabeth. (2023). A Transactional Framework of Parenting for Children's Internet Use: A Narrative Review of Parental Self-Efficacy, Mediation, and Awareness of Online Risks. *International Journal of Communication* 17, 1717–1736.

Kutsyurba, B., Klinger, D., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3, 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-0953-y>

Liu, Y., Yu, X., An, F., & Wang, Y. (2023). School bullying and self-efficacy in adolescence: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 95(8), 1541–1552. <https://doi.org/10.1002/jad.12245>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Suppl 1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Olsson, G., Låftman, S., & Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121607>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell. 153 s. ISBN 978-0-631-19241-1.

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire.* Bergen: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.

Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42, 239–253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722–741.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 293 s. ISBN 80-7178-029-4.

Reyes Rodriguez, Ana, Valdés-Cuervo, A. A., Vera Noriega, J., & Parra-Perez, L. G. (2021). Principal's practices and school's collective efficacy to preventing bullying: The mediating role of school climate. *SAGE Open*, 11, 1–10. <https://doi.org/10.1177/21582440211052551>

Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Morales-Álvarez, A., Parra-Pérez, L. G., & Peraza-Balderrama, J. N. (2024). School collective efficacy and passive bystanding in bullying. A chain mediation model of school justice and sense of community. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 56, 251–259.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. doi:10.1177/070674370304800904.

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. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53, 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive*

Behavior, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>

Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence*, 25(10), 1912–1927. <https://doi.org/10.1177/0886260509354509>

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor: NFER-Nelson.

Sjögren, B., Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2024). Reciprocal longitudinal associations of defender self-efficacy with defending and passive bystanding in peer victimization. *Psychology in the Schools*, 61(5), 1766–1788. <https://doi.org/10.1002/pits.23134>

Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Bystander behaviour in peer victimisation: Moral disengagement, defender self-efficacy and student-teacher relationship quality. *Research Papers in Education*, 36(5), 588–610. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1723679>

Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-10373-2.

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological*

perspective on prevention and intervention (pp. 1–12). Lawrence Erlbaum Associates.

Ten Bokkel, I. M., Rooda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher-student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110–129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>

Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Defending or remaining passive as a bystander of school bullying in Sweden: The role of moral disengagement and antibullying class norms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), NP18666–NP18689. <https://doi.org/10.1177/08862605211037427>

Thornberg, R., Sjögren, B., Hong, J. S., & Longobardi, C. (2025). Longitudinal links of negative student–teacher relationships and positive class climate with traditional bullying and cyberbullying perpetration. *British Educational Research Journal*, 00, 1–23. <https://doi.org/10.1002/berj.70025>

Thornberg, R., Wänström, L., & Hymel, S. (2019). Individual and collective social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 10, 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>

Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23(3), 563–581. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>

Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>

Thornberg, R., Wänström, L., Sjögren, B., et al. (2025). Well-functioning class climate and classroom prevalence of bullying victims: A short-term longitudinal class-level path analysis. *Social Psychology of Education*, 28, 158. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10123-8>

Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between student-teacher relationship quality, class climate, and bullying roles: A Bayesian multilevel multinomial logit analysis. *Victims & Offenders*, 17(8), 1196–1223. <https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>

Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215–232. <https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>

UNESCO. (2023). *Violence and bullying in educational settings*. Paris: UNESCO.

Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101412. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>

Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Schubarth, W., & Wright, M. F. (2018). Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. *International Journal of Environmental and Public Health*, 15, e2577. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112577>

Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 420. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020420>

Wänström, L., Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2019). Defending friends or defending victims? The role of peer group norms and self-efficacy in bystander behavior. *Journal of School Psychology*, 74, 1–14.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58(1), 126–143.

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

## ZOZNAM PUBLIKOVANÝCH PRÁC DOKTORANDA

### *Vedecká práca v domácom časopise registrovanom v databáze WOS, SCOPUS*

DĚDOVÁ, Kristína; SLEZIAKOVÁ, Anna a MIHÁLIKOVÁ, Veronika, (2024). Bullying in the Context of Adolescents' Experience of Spirituality and Loneliness. *Spirituality Studies*, vol. 10, no. 2, pp. 66- 80. ISSN 1339-9578

### *Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách*

DĚDOVÁ, Kristína, (2023). Vnímanie školskej klímy u obetí a obrancov šikanovaných žiakov. In: *Dieťa v ohrození, Rozmanitosť-Rovnosť-Inklúzia*. Trnava: Trnavská univerzita, s. 129-137. ISBN 978-80-568-0608-1

DĚDOVÁ, Kristína, (2023). Učiteľ a žiak ako významní činitelia klímy triedy v školskom prostredí . In: *Societas & Humanitas IV*. Trnava: Trnavská univerzita, s. 20-27. ISBN 978-80-568-0584-8

DĚDOVÁ, Kristína, (2024). Význam učiteľa pri intervenčnej činnosti v súvislosti so šikanovaním. In: *Pedagogica Actualis XV*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, s. 20-27. ISBN 978-80-568-0584-8

DĚDOVÁ, Kristína (2025). Šikanujúce správanie v kontexte vzťahov medzi žiakmi v triede. In: *Pedagogica Actualis XVI*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, s. 76-87, ISBN 978-80-572-0521-0

DĚDOVÁ, Kristína, JEDLIČKOVÁ, Petra, (v tlači). **Percepčia závažnosti šikanovania v školskom prostredí z perspektívy učiteľov.**

In: Pedagogica Actualis XVII. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda.

***Publikovaný príspevok v domácom časopise***

DĚDOVÁ, Kristína a Petra JEDLIČKOVÁ. Vzťah vybraných sociálnych a osobnostných faktorov v kontexte šikanovania v školskom prostredí. In: *EDUCA 20. Akademická inklúzia a digitálny vek: zborník z 20. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov*. Natália Hrkotáčová, Justin Turzík. Nitra: UKF, 2026, S. 92-102. ISBN 978-80-558-2381-2. I.

DĚDOVÁ, K., KUDLOVÁ, K., JEDLIČKOVÁ, P., HOLLÁ, K., (2024). Methods of detection of cyberbullying in the educational process. Slavonic pedagogical studies journal, vol. 13, no. 2, pp. 91-104. ISSN 1339-8660 (**ERIH PLUS**)

DĚDOVÁ, Kristína, Petra JEDLIČKOVÁ a Juraj SEDLÁČEK. Vzťah učiteľa a žiaka v kontexte školského šikanovania : rola obrancov a prihliadajúcich = The Teacher-Student Relationship in the Context of School Bullying: the Role of Defenders and Bystanders. DOI 10.54937/ssf.2026.25.1.63-71 *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Roč. 25, č. 1 (2026), s. 63-71. ISSN 1336-2232. (**ERIH PLUS**)

SEDLÁČEK, Juraj, Kristína DĚDOVÁ a Petra JEDLIČKOVÁ. Masculinity as a Search for Identity: Emotional Maturity in Men in the Context of Psychospiritual Formation. *Aplikovaná psychologie*. Roč. 11, č. 20 (2026), s. 1716-1727. ISSN 2336-8276. I. **(ERIH PLUS)**

DĚDOVÁ, Kristína, JEDLIČKOVÁ, Petra, (v tlači). Sebaúčinnosť a skupinová účinnosť ako prediktory pomáhajúceho správania agresorovi pri šikanovaní. *Slavonic pedagogical studies journal* **(ERIH PLUS)**

***Publikovaný príspevok v zborníku abstraktov :***

DĚDOVÁ, Kristína, Karolína KUDLOVÁ, Petra JEDLIČKOVÁ a Katarína HOLLÁ. Metódy detekcie kyberšikanovania vo výchovno-vzdelávacom procese = Methods of detection of cyber bullying in the educational process. **In: EDUCA 19. Metodologické výzvy v pedagogických vedách a ich reflexie v dizertačných prácach: zborník abstraktov z 19. vedeckej konferencie doktorandov s medzinárodnou účasťou, Nitra 18.04.2024.** editor: Justin Turzík, Anna Sleziaková, Karolína Kudlová. Nitra: UKF, 2025, S. 25-26. ISBN 978-80-558-2261-7.

***Publikovaný príspevok na zahraničnej vedeckej konferencii***

DĚDOVÁ, Kristína, JEDLIČKOVÁ, Petra (2025). Intergenerational learning as an effective factor in preventing aggressive behavior. In: XXVIII International Scientific Conference Socialia 2024. Family as a Support Environment in the Face of Contemporary Threats. Dąbrowa Górnicza: WSB University.

### ***Pasívna účasť na vnútroštátnych vedeckých podujatiach***

Medzinárodná vedecká konferencia „Bezpečnosť detí v digitálnom priestore 2024. 06.02.2024, Ružomberok.

Vedecká konferencia „Pedagogika v procese zmien 2026. 23.01.2026, Bratislava.

### ***Projektová činnosť doktoranda – Univerzitná grantová agentúra***

Zodpovedný riešiteľ:

V/3/2024 Vnímanie školskej klímy v kontexte šikanovania v edukačnom prostredí (UGA)

Zodpovedný riešiteľ:

V/3/2025 Roľa učiteľov a žiakov v školských faktoroch podporujúcich šikanovanie

### ***Vedenie a organizácia workshopov:***

#### ***Názov workshopu : Od strachu k sile***

Lektorky : doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD., Mgr. Kristína Dėdová, Mgr. Karolína Kudlová, PhD.

Termín: 13.11.2024

Zameranie workshopu: teoretické poznatky, aktivity zamerané na rozpoznanie znakov šikanovania, aktivity na posilnenie empatie a sebaúcty

***Názov workshopu: Poklady živej reči***

Lektorka : Mgr. Kristína Dědová

Termín : 26.11.2025

Zameranie: lexikálne rozvrstvenie slovnej zásoby, variantnosť jazyka a vzťah spisovných a nespisovných jazykových prostriedkov

***Názov workshopu : Spoznaj svoj jazykový štýl***

Lektorka : Mgr. Kristína Dědová

Termín : 16.04.2026

Zameranie : rozpoznanie a aktívna prácu s vlastným komunikačným štýlom v pedagogickom kontexte prostredníctvom zážitkových aktivít

***Odborné vzdelávanie***

Názov : Osvedčenie o absolvovaní akreditovaného vzdelávacieho programu ďalšieho vzdelávania – „**Lektor**“

Termín : 18.09. 2025 – 16.10.2025, rozsahu 100 hodín

Ukončenie: certifikát

Názov : Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých - AIVD

Termín: 03.12.2025

Ukončenie: Osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii podľa národnej sústavy kvalifikácií – „**Lektor**“

## **Poznámky**