

DLOUHODOBÉ OBĚTI ŠKOLNÍ ŠIKANY

PAVLÍNA JANOŠOVÁ¹, RADEK VORLÍČEK², ANNA POSPÍŠILOVÁ²

¹Psychologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha

²Husitská teologická fakulta UK, Praha

ABSTRACT

Chronic victims of school bullying

The aim of the study is an overview of knowledge about chronic victimization by school bullying, which affects approximately 5-15% of pupils. It focuses on its specific risks in the psychosocial (impaired self-esteem and relationships with others), health (especially anxiety disorders, depression, emotional dysregulation, PTSD and borderline symptoms) and academic domains (reduced school achievement and adaptability). It also addresses its biological and individual environmental predictors. Particularly at risk for chronic victimization are students who are both excessively anxious and aggressive. The phenomenon of the 'Healthy Context Paradox' refers to that school-based interventions will reduce overall victimization rates, but often do not eliminate chronic victimization,

and the situation of persistent victims may in turn worsen. The study presents the existing knowledge of intervention tailored to individual situation of chronically bullied students.

key words:

school bullying,
chronic victimization,
healthy context paradox,
internalized and externalized symptoms,
intervention,
classroom management

klíčová slova:

školní šikana,
dlouhodobá viktimizace,
paradox zdravého kontextu,
internalizované a externalizované symptomy,
intervence,
vedení školní třídy

ÚVOD

Šikana bývá obvykle definována jako opakované negativní jednání vůči jedinci, který se nemůže účinně bránit (Salmivalli & Voeten, 2004). U dětí a dospívajících, kteří čelí viktimizaci šikanou¹, se jedná o jednu z nejvíce stresujících zkušeností, která může mít dlouhodobý negativní dopad na jejich celkový vývoj. To se týká zejména šikany trvající měsíce či léta.

Případy školní šikany často ukončí tranzitorní, vývojové či spontánní změny, jimiž vrstevnické skupiny procházejí, nebo zásah dospělých (Frisén et al., 2012). Tato viktimizační trajektorie je typická pro skupinu žáků se začátkem viktimizace šikanou na prvním stupni základní školy a s jejím postupným snižováním na druhém stupni. Jinou skupinu šikanovaných tvoří žáci, častěji chlapci, s narůstající viktimizací až na druhém stupni. Poslední skupinu nejzávažněji šikanovaných představují žáci, kteří jsou vystaveni časté viktimizaci během prvního i druhého stupně (Boivin et al., 2010; Ladd et al., 2017; srov. Oncioiu et al. 2020). Výzkumy poukazují na to, že poslední ze zmíněných skupin šikanovaných žáků čelí také nejzávažnějším následkům viktimizace, která dlouhodobě snižuje kvalitu jejich života i celkovou adaptabilitu (Farrington

Došlo: 16. 9. 2023; P. J., Psychologický ústav AV ČR, Pod Vodárenskou věží 4, 182 00 Praha 8; e-mail: janosova@praha.psu.cas.cz

Studie vznikla s finanční podporou GAČR v rámci projektu č. 23-06289S.

¹ V souladu s anglickou terminologií a jejími významy je v této studii používáno označení dlouhodobá (či chronická) viktimizace (šikanou) ve významu zkušenost obětí s dlouhodobým šikanováním.

et al., 2011). U této skupiny obětí se zároveň běžné preventivní a intervenční postupy ve školách jeví jako méně účinné než u ostatních šikanovaných žáků. Je tedy zřejmé, že je zapotřebí se dlouhodobými oběťmi zabývat, ohrožené žáky včas identifikovat a chronické viktimizaci šikanou předcházet. Cílem této studie je sumarizace poznatků týkajících se dlouhodobé viktimizace, jejích rizik, prediktorů i intervence.

Výzkumů zabývajících se dlouhodobými oběťmi školní šikanou není mnoho. Chybí i konsensus, jak chronické oběti definovat (Biggs et al., 2010). Principiálně se nicméně jedná o žáky, kteří byli viktimizováni alespoň ve dvou (či více) po sobě navazujících obdobích měření šikanou (tj. měsíce či léta; srov. Pastrana et al., 2019). Ve Velké Británii bylo identifikováno 13,3 % dětí často šikanovaných na obou stupních základních škol (Bowes et al., 2013), v Kanadě 7 % (Brendgen et al., 2016) a ve Spojených státech 11 % žáků (Oncioiu et al., 2020). V českých sedmých třídách bylo zachyceno přibližně 5,5 % žáků, u nichž viktimizace pokračovala i po půl roce (Kollerová et al., 2020). Toto interkulturní srovnání do jisté míry potvrzuje dřívější odhady Goldbaumové a jejích kolegů (2003), podle nichž může být dlouhodobou viktimizací ohroženo přibližně 5–15 % žáků.

Žáci se zvýšeným rizikem dlouhodobé viktimizace

S využitím konceptu *misfit-effect* lze uvést, že školní šikanou je potenciálně ohrožený každý žák či žákyně, ocitne-li se ve vrstevnické skupině, z níž se nápadnějším způsobem vymyká (školním výkonem, vzhledem a stylem oblékání, etnicitou, zájmy, náboženským vyznáním, sexuální identitou aj.) (Wright et al., 1986). Viktimizace šikanou však často přetrvává navzdory snaze obětí přizpůsobit se očekávání spolužáků či změnám v kolektivu žáků (Juvonen et al., 2019; Thornberg, 2015). Je tedy zapotřebí zabývat se faktory, které dlouhodobé viktimizaci předcházejí.

Většina studií zaměřujících se na zkoumání genetických dispozic poukazuje na jejich nezanedbatelný podíl na následné dlouhodobé viktimizaci. Brendgen se svými spolupracovníky (Brendgen et al., 2008) v průřezové studii nezjistili žádný genetický podíl, který by zvyšoval riziko viktimizace. Oproti tomu ve výzkumu dvojčat, provedeném autorkou Ball a jejími kolegy (Ball et al., 2008), vysvětlovaly genetické faktory viktimizaci více než ze dvou třetin. Podle výsledků jiného longitudinálního výzkumu u stejnopohlavních dvojčat se genetické faktory podílely na dlouhodobé viktimizaci ze 47 %. Sdílené environmentální vlivy představovaly dalších 41 % a na nesdílené environmentální vlivy připadalo 12 % vysvětleného rozptylu (Bowes et al., 2013). U dlouhodobých obětí se v této studii oproti krátkodobým obětem ukázaly jako nejvýznamnější časné se projevující faktory, jako je inteligence, předchozí maladaptivní potíže dětí a také rizikové okolnosti týkající se rodiny (tamtéž).

V případě zjištěných genetických predispozic je možné uvažovat např. o osobnostních (případně zdravotních) charakteristikách, které jsou do určité míry geneticky podmíněné a mohou zároveň zvyšovat riziko pozdější viktimizace školní šikanou. V souladu s epigenetickými zákonitostmi je také zřejmé, že se mnohé genetické dispozice projevují teprve v určité součinnosti se specifickými environmentálními podmínkami (např. Rüegg, 2020). Určitá míra genetické podmíněnosti neznamená, že je chronická viktimizace u disponovaných dětí nevyhnutelná. Díky bližší specifikaci rizikových faktorů by však bylo možné identifikovat ohrožené děti, pokusit se znevýhodňující environmentální činitele zmírňovat, a tím snižovat i nebezpečí jejich viktimizace (srov. Bowes et al., 2013).

Z hlediska rodinného prostředí lze za významný faktor považovat psychické zdraví rodičů. Například antisociální rysy rodičů se na dlouhodobé viktimizaci dětí mohou podílet prostřednictvím genetických dispozic, epigenetických modifikací, chováním

rodičů k dětem i k dalším lidem a také prostředím, které tyto rodiče dětem vytvářejí (Leff et al., 2020; srov. Havelková et al., 2023). Konkrétněji predikuje dlouhodobou viktimizaci dětí krutost ve výchově, zanedbávání a emoční zneužívání, nízká sociální opora v batolecím věku ze strany matek, nízká mateřská vřelost a nedostatek volného času rodičů tráveného s dětmi (Bowes et al., 2009; Bowes et al., 2013; Shapero et al., 2013). Negativní vztahy s rodiči pravděpodobně podřývají schopnost dítěte vytvářet si s druhými oboustranně uspokojivé vztahy, což zvyšuje riziko jejich viktimizace (Nickerson et al., 2010). Mezi dlouhodobě viktimizovanými se častěji ocitají i děti a dospívající z rodin s nižším sociálně ekonomickým statutem (Bowes et al., 2013).

Dlouhodobá viktimizace v kontextu vrstevnické skupiny

K prediktorům dlouhodobé viktimizace patří internalizované symptomy, které se projevují negativním emočním laděním, úzkostností, depresivitou a plachostí (Bowes et al., 2013; Brendgen et al., 2016; Hong et al., 2020; Reijntjes et al., 2010). Iritovat a provokovat vrstevníky však může i agresivita spolužáků (Brendgen et al., 2016).

Uvedené projevy mohou hrát v rozvoji chronické viktimizace v různém školním věku odlišnou roli. Fyzická agrese je riziková především při vstupu do základní školy (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Později však agresivita přestává být pro spolužáky tolik nežádoucí. V adolescenci může dokonce posilovat vrstevnický status a riziko viktimizace snižovat (Cillessen & Mayeux, 2004). U internalizovaných symptomů byl zaznamenán spíše opačný trend. Úzkost, depresivita a vyhublost se během školních let stávají nápadnějšími a spolužáci je začínají hodnotit negativněji (Boivin et al., 2010). Přibližně od středního školního věku začínají tyto projevy významně predikovat chronickou viktimizaci (Sourander et al., 2000).

Z hlediska dlouhodobé viktimizace se jeví jako vysoce riziková kombinace internalizovaných a externalizovaných symptomů v podobě impulzivních hněvivých reakcí a agresivity (Adams et al., 2021; Camodeca et al., 2002; Waasdorp & Bradshaw, 2011). Děti s internalizovanými symptomy, které jsou zároveň agresivní, bývají obvykle agresivní reaktivně. Reagují agresí na situace, v nichž se cítí ohrožené druhými. Jedná se často o žáky s nedostatečnou schopností regulovat své emoce, kteří mají problém i se sebeovládáním při plnění různých úkolů i při společné hře, se sklony k hněvivým reakcím a k podrážděnosti (např. i v důsledku ADHD, rysů PAS apod.). Tito žáci bývají nezdánlivě obětmi zneužívání a provokací spolužáků (Mahady Wilton et al., 2000).

V dotazníkových šetřeních šikany tyto žáci obvykle vycházejí s dvojím statutem, jako šikanující i jako šikanovaní (tzv. bully-victims). Status oběti je přítom u reaktivně agresivních žáků mnohem stabilnější než u neagresivních obětí (Burger et al., 2022; Camodeca et al., 2002). Efektivní zvládnutí situace napadení spolužákem vyžaduje řadu dovedností – ovládnutí emocí, adekvátní interpretaci agresorova jednání, minimalizaci bezprostřední újmy, zastavení a odrazení útočnicka od dalších pokusů v budoucnu (Dodge, 1989). Reaktivně agresivní žáci těmito dovednostmi obvykle nedisponují a jejich bezprostřední hněvivé či lítostivé reakce riziko další viktimizace spíše zvyšují (Mahady Wilton et al., 2000). Pokračující šikana jejich potíže často ještě zesiluje. Viktimizace a maladaptace jsou propojenými procesy, které se obousměrně posilují a podobají se začarovanému kruhu (Reijntjes et al., 2010).

Z hlediska prevence i intervence přinesla zajímavé výsledky studie autorů Shapero et al. (2013), podle níž u 14letých žáků predikoval vrstevnickou viktimizaci sklon k ruminaci, tj. tendence opakovaně se zabývat významem a příčinami vlastních emocí (Nolen-Hoeksema, 1991). V komplexnějším regresním modelu nezvyšovala riziko následné vrstevnické viktimizace depresivní ani úzkostná symptomatika, ale právě

sklon k ruminacím. V případě depresivity byl zaznamenán pouze moderační efekt v kombinaci s ruminačními tendencemi, tj. nejohroženějšími viktimizací byli ruminující dospívající s depresivní symptomatikou. Tito dospívající mívají negativnější sociální očekávání a negativněji interpretují interakce s druhými (Rudolph & Clark, 2001; Shapero et al., 2013).

V dlouhodobé viktimizaci žáků hrají roli také celkové vztahy ve školní třídě, v níž k šikaně dochází. Roky trvající viktimizace stále stejných žáků se týká zvláště tříd s vysokou sociometrickou hierarchizací (Schafer et al., 2005; srov. Kollerová & Smolík, 2016). Čím větší jsou rozdíly v sociometrickém statusu mezi jednotlivými žáky ve třídě, tím vyšší je následný nárůst agresivity spolužáků vůči těm nejméně oblíbeným. Jinými slovy, větší rozdíly v popularitě ve skupině implikují její větší zneužívání na úkor vyčleňovaných (Juvonen et al., 2019).

Potenciálně rizikovými mohou být i některé tendence ze strany učitelů při vedení třídy. Rizikové bývají zejména nerovnosti v chování učitelů vůči určitým skupinám žáků, které mívají neblahý dopad na vztahy ve třídě (Bigler & Liben, 2007).

Proces dlouhodobé viktimizace

Od předškolních let narůstá v dětských skupinách *homofilie*, tedy preferování vrstevníků, kteří si jsou v určitých charakteristikách podobní (Juvonen et al., 2019). Děti, které se v určitém smyslu od ostatních vymykají, se mohou ve skupině dostat na její okraj a mohou být vrstevníky odmítané (Wright et al., 1986). Projevy vyčleňování a ostrakizace marginalizovaných jedinců slouží jako začleňovací rituály, jimiž si členové skupiny potvrzují svou identitu sociálně přijatelných a přijímaných. Dochází také k posílení skupinové solidarity a koheze (Goffman, 1959, podle Thornberg, 2015; Williams, 2007). Opakující se zkušenost s vyčleňováním uvnitř skupiny je podle Williamse (2007) vlastní podstatou chronické viktimizace; vyčleňování však zároveň vede k jejímu pokračování (Shea & Wiener, 2003).

Chronickou viktimizaci zpravidla provází změny postojů k viktimizovaným žákům (Garandau & Salmivalli, 2019; Thornberg, 2015). V důsledku stigmatizace, ostrakizace a morálního vyvazování spolužáků (tj. deaktivace jejich dříve zvnitřněných morálních zásad) ztrácejí vyčlenění žáci status plnohodnotných členů skupiny a dochází k jejich dehumanizaci (Gregus et al., 2020). Dokonce i prosociální spolužáci, kteří v jiných případech šikanu odsuzují, ji za uvedených okolností mohou vnímat způsobem, který ji ospravedlňuje (Huitsing et al., 2019; Thornberg, 2015). Z tohoto důvodu se chronicky šikanovaní jedinci mohou objevovat i ve skupinách, které šikanu obecně odsuzují (Thornberg, 2015).

I na straně viktimizovaných žáků postupně dochází ke změně sociální identity. I když se někteří snaží změnit u sebe to, co jim je skupinou vytýkáno (např. úpravou zevnějšku či změnou chování), pro skupinu to není dostačující, protože se jejich identita „nepřijatelných“ již stala součástí interakčních vzorců skupiny. Postupně se viktimizovaní s touto identitou ztotožňují emočně i sebeobviňováním (Garandau & Salmivalli, 2019; Thornberg, 2015). Přestávají usilovat o začlenění, začínají se ostatních stranit a snaží se před nimi projevovat co nejnápadněji (Shea & Wiener, 2003; Gregus et al., 2020). Role chronické oběti se ve skupině fixuje a pro oběti je velmi těžké se z ní vymanit a získat ve třídě podporu (Killen et al., 2013; Thornberg, 2015).

Významným protektivním faktorem před sebeobviňováním a rostoucími emočními potížemi chronicky šikanovaných dětí jsou kvalitní podpůrná přátelství s vrstevníky (např. Schacter et al., 2015). Šikanovaní žáci však mají méně možností si přátele najít a také udržet původní přátelství, protože žáci, kteří nejsou šikanovaní, se s nimi často přestávají přátelit (Garandau & Salmivalli, 2019; Shea & Wiener, 2003).

Následky dlouhodobé viktimizace

Ať již probíhá šikana jakoukoli formou či kombinací různých způsobů ubližování, následky dlouhodobé viktimizace mohou přetrvávat ještě dlouho poté, co šikana skončí, někdy až do dospělosti. Toto riziko narůstá s délkou trvání viktimizace a také s počtem míst v prostoru školy, na kterých šikana žáka probíhá (Hong et al., 2020).

Nejčastěji se jedná o přetrvávající internalizované symptomy projevující se zvýšeným stresem, úzkostností, nadměrnými obavami, depresivitou a vyhybavostí (Bowes et al., 2013; Brendgen et al., 2016; Hong et al., 2020). Dlouhodobou viktimizací nezřídka provázejí suicidální ideace a sebepoškozování (Fisher et al., 2012; Wadman et al., 2018). Psychické zdraví těchto obětí bývá narušené symptomatikou posttraumatické stresové poruchy. Dochází u nich ke změně sebepojetí, narušení sebeúcty, k sebeobviňování a naučené bezmocnosti (Finkelhor et al., 2009; Shea & Wiener, 2003). Chronicky viktimizovaní ztrácejí důvěru vůči druhým a svět vnímají jako nepřátelský (Harvey et al., 2012).

Dalším z důsledků dlouhodobé viktimizace je snížená přizpůsobivost běžným životním situacím, která je často ještě prohloubena poruchou emoční a fyziologické regulace a externalizovanými symptomy v podobě impulzivních hněvivých reakcí a agresivity (Adams et al., 2021; Waasdorp & Bradshaw, 2011). Zkušenosti s dlouhodobou viktimizací zasahují i do rodinných vztahů (van der Ploeg et al., 2015). U chronicky šikanovaných žáků je zároveň pravděpodobnější, že budou sami šikanováni (Fischer et al., 2022).

Britský výzkum Wolke et al. (2012) upozornil na překryv následků dlouhodobé viktimizace se symptomatikou hraniční poruchy osobnosti (HPO). V rozsáhlé prospektivní longitudinální studii zahrnující i budoucí oběti školní šikany, které se ještě v sedmi letech v uvedených ukazatelích nelišily od svých vrstevníků, autoři zjistili, že záměrné ubližování ze strany spolužáků je významným prekurzorem pozdějšího rozvoje HPO symptomů. Chronicky viktimizovaní žáci měli téměř trojnásobnou šanci na jejich pozdější rozvoj než děti šikanované jen v některém ze sledovaných školních období. Oproti nešikanovaným vrstevníkům měli dlouhodobě šikanovaní žáci tuto šanci zvýšenou dokonce téměř šestinásobně.

Trvání a všudypřítomnost viktimizace se dále ukázaly být prediktory snížené adaptability ve školním prostředí. Souvisí se zhoršenými vztahy, s neoblibou u spolužáků (Scholte et al., 2007) a má negativní dopad na školní motivaci i na nárůst školní absence (Ladd et al., 2017).

Šikana ve školním prostředí logicky představuje i jednu z potenciálních příčin zhoršeného školního prospěchu (např. metaanalýza autorů Nakamoto & Schwartz, 2010). V longitudinálním šetření Ladd et al. (2017) vykazovaly chronické oběti oproti neviktimizovaným spolužákům slabší výsledky v matematice od druhého ročníku až do konce střední školy. Rozdíl mezi oběma skupinami žáků byl v prvních letech školní docházky zaznamenán i v oblasti čtenářských dovedností (tamtéž). Slabší prospěch přitom nesouvisel s jejich předchozími intelektovými předpoklady, rodinným prostředím ani s dalšími adaptačními potížemi (Bowes et al., 2013). Prediktorem nárůstu školních potíží u 14–18letých školáků se ukázala již viktimizace trvající déle než čtyři týdny (Hong et al., 2020). Šikanovaní žáci svůj školní výkon také významně podhodnocují (Ladd et al., 2017). V souladu s tzv. *recovery hypotézou* (Kochenderfer & Ladd, 1996) však bylo zjištěno, že negativní dopady viktimizace šikanou na školní výkon se nejvíce týkají období, kdy šikana probíhá. Poté, co se jí podaří zastavit, začíná docházet k jeho postupnému zlepšování (Bowes et al., 2013).

Paradox zdravého kontextu

V rámci předcházení a řešení školní šikany jsou v posledních desetiletích v zahraničí využívány různé celoškolské intervenční programy. V současnosti je nejrozšířenější finský program KiVA, jehož pilotní implementační fáze začala nedávno probíhat i na více než 40 českých základních školách (<https://www.scholaempirica.org/metodiky/kiva/>). Tento program navázal na předchozí úspěšný Olweusův školní program proti šikaně. Olweusův přístup, jenž se opíral o Bandurovu teorii operantního učení, kladl důraz na vyškolení zaměstnanců školy k monitoringu šikany a na zavádění specifických celoškolských opatření, zaměřených na snižování příležitostí ke vzniku šikany. Cílem bylo vytvořit podmínky, v nichž přestanou mít agresivní žáci z šikanování pozitivní profit. Program KiVA na tyto principy navázal a rozšířil je o pravidelné celotřídní aktivity zaměřené na rozvoj empatie a zastávání. Učitelé jsou např. instruováni, jak mají ve třídách efektivně pomoci prosociálním žákům při podpoře obětí šikany a při změně skupinových normativů. Do prevence jsou zapojováni i rodiče všech žáků (Gregus et al., 2020; Kärnä et al., 2011).

Uvedené programy vykazují významnou účinnost při redukci viktimizace (v případě KiVA jde přibližně o 16 %, s vyšší efektivitou na prvním stupni ZŠ a s délkou trvání programu; Kärnä et al., 2011). Program KiVA se jeví jako nejúčinnější u šikanovaných žáků s nejvyšší frekvencí viktimizace v krátkém čase před implementací programu (Juvonen et al., 2016). Chronickým obětím však podle nedávných zjištění přináší mnohem menší užitek (Pastrana et al., 2019; srov. Gregus et al., 2020). Např. ve Finsku bylo zaznamenáno 8,9 % žáků, kteří byli šikanováni i po roce od zahájení KiVA (Kärnä et al. 2011), a v Nizozemí bylo zachyceno 3,6 % žáků šikanovaných ještě nejméně po dvou letech (Kaufman et al., 2018).

Nedávné studie upozorňují na to, že chronicky šikanovaní žáci mohou být ještě bezmocnější a sklíčenější, jsou-li svědky toho, že jejich spolužáci přestali být díky celoškolské intervenci šikanováni, zatímco oni šikaně nadále čelí (Garandeau & Salmivalli, 2019; Huitsing et al., 2019; Kaufman et al., 2018). V této souvislosti byl popsán *paradox zdravého kontextu* (angl. *healthy context paradox*). Jedná se o fenomén, kdy pokles počtu obětí šikany ve třídách sice naznačuje výrazné zlepšení v celkových ukazatelích viktimizace, ale zbylým obětím se naopak daří výrazně hůř než před intervencí (tamtéž).

Fenomén paradoxu zdravého kontextu bývá vysvětlován pomocí již zmíněného principu *homofilie*. Ve školních třídách s větším počtem viktimizovaných žáků se oběti často přátelí s jinými šikanovanými žáky (např. Sijtsema et al. 2013). Pokud však jejich spolužáci přestanou být šikanováni, přicházejí zbývající oběti o adaptivně podpůrné srovnání s někým, kdo je v podobné situaci jako oni, a nakonec často i o tato přátelství a z nich plynoucí podporu (Nishina & Juvonen, 2005).

U osamělých obětí dochází k dalšímu zhoršení jejich psychosociálního fungování, k prohloubení stresu a k nárůstu psychických a somatických potíží (Huitsing et al., 2019; Kaufman et al., 2018). Tyto žáky trýzní otázka, proč se to děje právě jim, a nezdá se postupně ztotožní s dojemem, že příčina je na jejich straně, že ji nemohou změnit, a proto bude jejich šikana pokračovat. Také jejich obliba u spolužáků bývá obvykle nižší než u obětí ve třídách se stabilním či narůstajícím počtem viktimizovaných žáků (Garandeau & Salmivalli, 2019; Huitsing et al., 2019).

Předcházení dlouhodobé viktimizaci a intervence při jejím vzniku

Snížení celkové viktimizace ve třídách nepřináší pozitivní přínos zbylým obětím šikany, proto je v případě intervenčních programů nutné sledovat nejen klesající počty

viktimizovaných, ale pracovat následně i se zbývajícími oběťmi (Schacter & Juvonen, 2015). Celoškolní intervenční programy je zapotřebí doplňovat dalšími strategiemi, které budou komplexní a zároveň „šité na míru“ individuální situaci dlouhodobě šikanovaných žáků. Měly by na základě psychodiagnostických nálezů cílit na jejich konkrétní behaviorální a emoční potíže (Huitsing et al., 2019; Kaufman et al., 2018). Školy a školská poradenská zařízení by měly mít zároveň k dispozici diagnostické nástroje, jejichž pomocí co nejdříve identifikují žáky ohrožené dlouhodobou viktimizací, aby se zabránilo jejich další újmě (Pastrana et al., 2019). Vzhledem k tomu, že účinná intervence je u dlouhodobé viktimizace zatím poměrně málo probádaná (Fekkes et al., 2005), mají následující doporučení povahu jen dílčích podnětů.

Souhrnně patří k prediktorům dlouhodobé viktimizace maladaptivní potíže ve školních a předškolních zařízeních, nízká rodičovská podpora, necitlivá výchova a různé formy rodičovského zneužívání a zanedbávání. V předškolním a mladším školním věku jsou důležitým ukazatelem externalizované symptomy a zvýšená agresivita. Ve středním a starším školním věku jsou indikátorem především internalizované symptomy, jako je nadměrná úzkostnost, depresivita a vyhybavost. Dlouhodobou viktimizací jsou ohroženi také ti, kteří ve vrstevnických skupinách postrádají přátelské vazby, a žáci, kteří již dříve patřili mezi odmítané členy vrstevnických skupin (Kaufmann et al., 2018; Reijntjes et al., 2010). Podle Bowes et al. (2013) je možné vulnerabilní děti z hlediska dlouhodobé viktimizace na základě uvedených rizikových faktorů většinou identifikovat – a preventivně v jejich prospěch začít působit – již v 5 letech.

Významnou roli v pomoci těmto dětem mají pedagogové, výchovní poradci a školní metodici prevence, školní, poradenští a dětské psychologové i pedagogové volného času (vedoucí kroužků, trenéři aj.), speciální pedagogové a dětské psychiatři, tedy všichni odborníci, kteří se s dětmi profesně setkávají. Do participace na prevenci by měli být zváni i pediatři, kteří mohou již v časném věku dětí zachytit určité indikátory rizikového rodičovského přístupu k dětem (Leff et al., 2020). Záměrné ubližování vrstevníky je prekurzorem možného rozvoje HPO symptomů. Pedagogičtí, školní a kliničtí psychologové, na něž se obracejí děti a dospívající s podobnými psychickými potížemi, by tedy měli při hledání účinné pomoci mít na zřeteli také kvalitu jejich vztahů s vrstevníky a eventualitu vrstevnické viktimizace (Wolke et al., 2012).

Ve studii Shapero a jeho spolupracovníků (2013) se u dospívajících z hlediska vrstevnické viktimizace ukázaly jako rizikové především sklony k ruminacím. Ruminační tendence je však možné do značné míry ovlivňovat např. s využitím prvků kognitivní terapie a sebeinstruování.

Zapojení rodiny

Dětem hostilných, agresivně jednajících a nedostatečně pečujících rodičů je důležité poskytnout včasnou pomoc, která jim může napomoci i lépe zvládat nároky školy a vytvářet pozitivní vrstevnické vztahy (Bowes et al., 2009), ale také do budoucna snížit riziko transgeneračního přenosu nevhodného rodičovského jednání (Leff et al., 2020). Např. v USA získávají rodiče v podobných případech prostřednictvím pediatri, školy, poradců či sociálních pracovníků doporučení k zapojení do terapeutických programů zaměřených na podporu rodičovských dovedností (např. Parent-Child Interaction Therapy nebo Triple P aj.). Díky nim jsou rodiče schopni lépe podpořit sociálně emoční vývoj svých dětí, a tím zmírnit i riziko jejich viktimizace ze strany spolužáků (Healy & Sanders, 2014; Leff et al., 2020). Kurzy Triple P pro rodiče a odborníky pracující s rodinami jsou nabízeny také u nás (<https://triplep.cz/>).

V Česku mohou rodinám poradensky a terapeuticky pomoci např. různé poradny pro rodinné vztahy, dále střediska výchovné péče, která spádově spolupracují se školami a školy by na ně měly v podobných situacích rodiče odkázat. Pokud rodina plní své výchovné povinnosti k dětem nedo-

statečně a neprojevuje reálný zájem situaci změnit, je na místě přizvání ke spolupráci OSPOD. Při podezření na výskyt syndromu CAN však platí všeobecná ohlašovací povinnost orgánům činným v trestním řízení (státní zastupitelství, PČR), s výjimkou podezření na sexuální zneužívání, u něž je možné místo ohlášení zajistit podmínky, které zamezí jeho pokračování. Pokud však škola či jiné instituce nemohou s jistotou zamezit pokračování sexuálního zneužívání, platí i v tomto případě ohlašovací povinnost.

Intervence v rámci vrstevnických skupin

U dětí i dospívajících mají z hlediska viktimizace ochranný efekt kvalitní přátelské vazby s vrstevníky (Chang et al., 2007; Janošová et al., 2023). Mají-li viktimizací ohrožení žáci ve skupině přátele, jeví se z preventivního hlediska jako nejúčinnější tato přátelství co nejvíce podporovat zacílenými aktivitami a strategiemi vedení skupiny (Pan et al., 2021).

V pokročilé fázi vrstevnické viktimizace a exkluze oběti nemohou změnit svou pověst ve skupině a jejich spolužáci mohou z obavy o vlastní status ztrácet motivaci jim pomoci (Juvonen et al., 2019). Je tedy zapotřebí asistence ze strany dospělých (Rambaran et al., 2015). Vhodná je např. práce se zasedacím pořádkem, využití techniky charty třídy či zaangažování zastávajících se spolužáků (Gregus et al., 2020; Janošová & Pospíšilová, 2018).

V longitudinálním šetření Burger et al. (2022) na druhém stupni českých základních škol a víceletých gymnázií se ukázalo, že pozitivní efekt na snížení výskytu šikany ve třídách po půl roce mají učitelské intervence zahrnující mírné až středně závažné disciplinární sankce a také učitelem facilitované skupinové diskuse s žáky o dění ve třídě. Naopak učitelem iniciované usmířování šikanujících a šikanovaných (mediace) vedlo po půl roce k nárůstu počtu obětí (tamtéž). Tento negativní dopad by mohl být způsoben tím, že z učitelovy nestranné mediátorské pozice žáci získávají dojem, že šikanující i šikanovaní nesou za šikanu stejný díl odpovědnosti. Šikanující se navíc při tomto postupu nemusí obávat následků za své chování (Rigby, 2012). Uvedená strategie je tedy nemusí odradit od dalšího šikanování. K pozdějšímu nárůstu obětí a úbytku zastánců dochází i v případě, že učitel poleví v úsilí o zastavení šikany. Pasivita učitelů může představovat sociální model, který naznačuje, že není potřeba se druhých zastávat (Saarento et al., 2015). Šikanujícím žákům může také signalizovat, že jejich chování je akceptovatelné (Mucherah et al., 2018). Mechanismus sociálního modelování však lze využít i pozitivním směrem. Sympatizování učitele s určitými žáky predikuje v následujících ročnících jejich lepší začlenění do kolektivu i zlepšení školního prospěchu (Sette et al., 2019).

V souvislosti s fenoménem *paradoxu zdravého kontextu* bylo zjištěno, že ojedinelé oběti šikany ve školních třídách čelí intenzivnějším následkům šikany než oběti ve třídách s větším počtem viktimizovaných žáků (Garandeanu & Salmivalli, 2019; Huitsing et al., 2019). Uvedené poznatky naznačují, že koexistence dalších obětí působí z hlediska dopadů šikany na viktimizované žáky protektivně. Podobným způsobem může do jisté míry chránit před následky viktimizace šikanou také povědomí šikanovaných žáků o existenci jiných žáků v jim podobné situaci. S ohledem na uvedené autoři doporučují, aby žáci, u kterých se viktimizaci zatím nedaří zastavit, byli opakovaně ujišťováni o tom, že i v jiných třídách jsou žáci jako oni a příčina této situace není na jejich straně (Pan et al., 2021). Důležitá je pro ně silná podpora zaměstnanců školy a dalších osobně významných osob. Podpurné mohou být i různé extrakurikulární aktivity skupinového charakteru, v nichž získají zkušenost přijetí volnočasovým pedagogem i skupinou. K překonání pocitů bezmocnosti je u nich zapotřebí rozvíjet různé strategie zvládání šikany (Garandeanu & Salmivalli, 2019; Juvonen et al., 2019).

Žáci s externalizovanou a internalizovanou symptomatikou

Zvýšená pozornost by měla být poskytována dětem a dospívajícím s externalizovanou i internalizovanou symptomatikou, tedy žákům úzkostným a depresivním se zvýšenou agresivitou či impulzivitou, včetně žáků s různými zdravotními znevýhodněními (např. PAS, ADHD aj). Shea a Wiener (2003) upozorňují na to, že u těchto žáků není primární příčinou potíží ve vrstevnických skupinách jejich zdravotní stav, ale nedostatek sociálních dovedností. Odborná pomoc těmto dětem a dospívajícím by tedy měla směřovat k rozvíjení sociálních dovedností, tj. k porozumění konkrétním sociálním situacím, k podpoře adekvátních reakcí a k posílení emoční regulace, aby mohli lépe zvládat konflikty (tamtéž).

Odborníci by však měli mít na zřeteli i to, že tyto žáci mohou trpět i nadměrnou úzkostností, sníženou sebeúctou a navzdory případné agresivitě vůči druhým mohou být oběťmi dlouhodobé šikany (Shea & Wiener, 2003). Šikanující oběti mohou používat šikanu slabších a zranitelnějších spolužáků jako maladaptivní strategii pro vyrovnání se s vlastní viktimizací (Fischer et al., 2022). U žáků ve dvojroli *bully-victim* se však ukázaly běžné pedagogické intervence v podobě mediace, kázeňských opatření či skupinových diskusí uvnitř třídy jako neefektivní (Burger et al., 2022; Yang et al., 2016). Doporučovaná pedagogická pomoc by v jejich případě měla zahrnovat jasné vymezení přípustného a nepřípustného jednání, ale i podporu s ohledem na to, že jsou zároveň i oběťmi šikany (Sung et al., 2020). Diskuse s nimi o jejich konkrétních behaviorálních projevech je možností k hledání nových způsobů chování, které mohou být přínosné pro ně samotné.

U žáků dlouhodobě vyčleněných, odmítaných, úzkostných a stranicích se i u žáků s problematickým rodinným prostředím doporučují Biermanová a Furman (1984) doplnit komplex uvedených opatření specifickými strategiemi vedení vrstevnické skupiny. Jejich cílem je podporovat (či aranžovat) bezpečné interakce s prosociálními vrstevníky a aktivně předcházet událostem, které by mohly ještě zhoršit jejich vrstevnický status (Reijntjes et al., 2010). V zahraničí vznikla řada školních programů s prokázanou účinností z hlediska začleňování dlouhodobě viktimizovaných žáků. K nejznámějším patří i u nás využívané a doporučované *kooperativní učení (cooperative learning)*, založené na aktivitách v malých skupinách vyžadujících vzájemnou spolupráci. Každý člen skupiny v nich má přiřazenou specifickou roli. Každý však může být úspěšný jen tehdy, je-li úspěšný i každý z členů skupiny. Vzhledem k tomu, že jsou žáci hodnoceni jako tým, mají snahu ve skupině spolupracovat (<http://katalogo.pupol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-4-kooperativni-uceni/>; Roseth et al., 2008; Van Ryzin & Roseth, 2022). V jiných zemích se osvědčily také např. programy *Good behavior game* (Barrish et al., 1969) či *Making Socially Accepting Inclusive Classrooms* (MOSAIC; Mikami et al., 2013).

ZÁVĚR

Dlouhodobě viktimizovaní a vyčleňovaní žáci představují zvlášť velkou výzvu pro psychology, pedagogy a další odborníky pracující s mladou populací. Dlouhodobá viktimizace znamená extrémně náročnou situaci, která může mít dlouhodobé následky z hlediska celkové kvality života šikanovaných a kterou nemožou změnit vlastními silami, bez pomoci dospělých. Vytvoření systematictějšího přehledu doporučených opatření pro předcházení a efektivního intervenování ve prospěch chronicky viktimizovaných žáků bude vyžadovat intenzivnější zacílený výzkum v dané oblasti. Potenciálně užitečná by v dané oblasti mohla být např. analýza zkušeností s intervencí různých odborníků pracujících s dětmi a dospívajícími (psychologů, pedagogů, sociálních pracovníků aj.).

LITERATURA

- Adams, R. E., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2021). Indirect effects of HPA axis dysregulation in the association between peer victimization and depressed affect during early adolescence. *Psychoneuroendocrinology*, *132*. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2021.105356>
- Ball, H., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*, 104-112. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01821.x>
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, *2*, 119-124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>
- Biggs, B. K., Vernberg, E., Little, T. D., Dill, E. J., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2010). Peer victimization trajectories and their association with children's affect in late elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, *34*, 136-146. <https://doi.org/10.1177/0165025409348560>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, *55*, 151-162. <https://doi.org/10.2307/1129841>
- Boivin, M., Petitclerc, A., Feng, B., & Barker, E. D. (2010). The developmental trajectories of peer victimization in middle to late childhood and the changing nature of their behavioral correlates. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*, 231-260. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0050>
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally-representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *48*, 545-553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
- Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology*, *25*(2), 333-346. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001095>
- Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Girard, A., Dionne, G., & Perusse, D. (2008). Gene-environment interaction between peer victimization and child aggression. *Development and Psychopathology*, *20*, 455-471. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000229>
- Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2016). Supplemental material for personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology*, *52*(7), 1103-1114. <https://doi.org/10.1037/dev0000107.supp>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence*, *51*(12), 2312-2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, *11*, 332-345. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203>
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H., & Farver, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*, 603-630. <http://doi.org/10.1353/mpq.2008.0006>
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, *75*, 147-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>
- Dodge, K. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, *25*(3), 339-342. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.339>
- Farrington, D. P., Loeber, R., Stallings, R., & Tfofi, M. M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *3*(2), 74-81. <https://doi.org/10.1108/17596591111132882>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when, and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health*

- Education Research*, 20, 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2009). Lifetime assessment of poly-victimization in a national sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect*, 33, 403-411. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.012>
- Fischer, S. M., Woods, H. A., & Bilz, L. (2022). Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined victimization and perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 31(2), 184-203. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1933290>
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *British Medical Journal*, 344, 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.e2683>
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981-990. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, 13(3), 147-152. <https://doi.org/10.1111/cdep.12331>
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 139-156. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_09
- Gregus, S. J., Craig, J. T., & Cavell, T. A. (2020). Toward evidence-based interventions for chronically bullied children: Candidate mechanisms and potential strategies. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 5(1), 83-101. <https://doi.org/10.1080/23794925.2020.1727796>
- Harvey, S., Dorahy, M., Vertue, F., & Duthie, S. (2012). Childhood psychological maltreatment and perception of self, others, and relationships: A phenomenological exploration. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21, 237-255. <https://doi.org/10.1080/10926771.2012.665428>
- Havelková, A., Bartošová, K., & Havelka, D. (2023). Prevalence of parents and children living with severe parental mental illness: A scoping review. *Československá psychologie*, 67(1), 63-81. <https://doi.org/10.51561/cspych.67.1.63>
- Healy, K. L., & Sanders, M. R. (2014). Randomized controlled trial of a family intervention for children bullied by peers. *Behavior Therapy*, 45, 760-777. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.06.001>
- Hong, I. K., Wang, W., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2020). Peer victimization through a trauma lens: Identifying who is at risk for negative outcomes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 6-16. <https://doi.org/10.1111/sjop.12488>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Oldenburg, B., Schacter, H. L., Salmivalli, C., Juvonen, J., & Veenstra, R. (2019). The healthy context paradox: Victims' adjustment during an anti-bullying intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2499-2509. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1194-1>
- Janošová, P., & Pospíšilová, A. (2018). Zastání šikanovaných žáků pomáhají zastavovat šikanu a zmírňovat její následky. *Prevence*, 15(10), 13-16.
- Janošová, P., Kollerová, L., Cakirpaloglu, P., & Vorlíček, R. (2023). Empatie žáků vůči šikanovaným spolužákům. *Československá psychologie*, 67(1), 1-14. <https://doi.org/10.51561/cspych.67.1.1>
- Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk X intervention effects. *Journal of Consulting and Counseling Psychology*, 84, 334-344. <https://doi.org/10.1037/ccp0000078>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kaufman, T. M. L., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2018). Why does a Universal Anti-Bullying Program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19(6), 822-832. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0906-5>
- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: A developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84, 772-790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties? *Child Development*, 67, 1305-1317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x>

- Kollerová, L., & Smolík, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. *British Journal of Educational Psychology, 86*(4), 640-656. <https://doi.org/10.1111/bjep.12129>.
- Kollerová, L., Pospíšilová, A., & Janošová, P. (2020). *Šikanování na školách*. SŠČ AV ČR.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 826-841. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Leff, S. S., Paskewich, B. S., & Blum, N. J. (2020). Exploring early childhood factors as an avenue to address chronic peer victimization. *Pediatrics, 145*(5). <https://doi.org/10.1542/PEDS.2020-0154>
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*(2), 226-245. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121>
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., & Jack, A. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*, 100-112. <https://doi.org/10.1037/a0029654>
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence, 62*, 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.j.adolescence.2017.11.012>.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 221-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. M. (2010). Parent-child relationships and bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 187-197). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development, 76*, 435-450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 569-582. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Oncioiu, S. I., Orri, M., Boivin, M., Geoffroy, M.-C., Arseneault, L., Brendgen, M., Vitaro, F., Navarro, M. C., Galéra, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2020). Early childhood factors associated with peer victimization trajectories from 6 to 17 years of age. *Pediatrics, 145*(5) e20192654. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2654>.
- Pan, B., Li, T., Ji, L., Malamut, S., Zhang, W., & Salmivalli, C. (2021). Why does classroom-level victimization moderate the association between victimization and depressive symptoms? The "Healthy Context Paradox" and two explanations. *Child Development, 92*(5), 1836-1854. <https://doi.org/10.1111/cdev.13624>
- Pastrana, F. A., Craig, J. T., Gregus, S. J., Hernandez Rodriguez, J., Bridges, A. J., & Cavell, T. A. (2019). Identifying children repeatedly victimized by peers. *Journal of School Violence, 19*, 259-271. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1468764>
- Rambaran, J. A., Dijkstra, J. K., Munniksmas, A., & Cillessen, A. H. N. (2015). The development of adolescents' friendships and antipathies: A longitudinal multivariate network test of balance theory. *Social Networks, 43*, 162-176. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.05.003>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect, 34*, 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rigby, K. (2012). *Bullying in schools: Six basic approaches*. Wiley-Blackwell.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*, 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rudolph, K. D., & Clark, A. G. (2001). Conceptions of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: Social-cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*, 41-56. <https://doi.org/10.1023/a:1005299429060>
- Rüegg, J. C. (2020). *Možek, duše a tělo: Neu-*

- robiologie psychosomatiky a psychoterapie. Portál.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Schacter, H. L., & Juvonen, J. (2015). The effects of school-level victimization on self-blame: Evidence for contextualized social cognitions. *Developmental Psychology*, 51(6), 841-847. <https://doi.org/10.1037/dev0000016>
- Schacter, H. L., White, S. J., Chang, V. Y., & Juvonen, J. (2015). "Why me?": Characterological self-blame and continued victimization in the first year of middle school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44, 446-456. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.865194>
- Schafer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335. <https://doi.org/10.1177/01650250544000107>
- Scholte, R. H., Engels, R. C., Overbeek, G., de Kemp, R. A., & Haselager, G. J. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 217-228. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9074-3>
- Sette, S., Gasser, L., & Grütter, J. (2019). Links between teachers' liking of students, peer inclusion, and students' academic achievement: A two-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(3), 747-756. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01048-5>
- Shapero, B. G., Hamilton, J. L., Liu, R. T., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2013). Internalizing symptoms and rumination: The prospective prediction of familial and peer emotional victimization experiences during adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1067-1076. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.011>
- Shea, B., & Wiener, J. (2003). Social exile: The cycle of peer victimization for boys with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(2), 55-90. <https://doi.org/10.1177/082957350301800104>
- Sijtsema, J. J., Rambaran, A. J., & Ojanen, T. J. (2013). Overt and relational victimization and adolescent friendships: Selection, de-selection, and social influence. *Social Influence*, 8, 177-195. <https://doi.org/10.1080/15534510.2012.739097>
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 873-881. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00146-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00146-0)
- Sung, Y. H., Lu, C. Y., Chen, L. M., & Valcke, M. (2020). Teachers' cognitions and handling strategies regarding bully-victims. *Research Papers in Education*, 35(3), 249-265. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1547919>
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29, 310-320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- van der Ploeg, R., Steglich, C., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). The intensity of victimization: Associations with children's psychosocial well-being and social standing in the classroom. *PLoS ONE*, 10, e0141490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141490>
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J. (2022). The longitudinal relationship between peer relations and empathy and their joint contribution to reducing bullying in middle school: Findings from a randomized trial of cooperative learning. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 3(2), 147-165. <https://doi.org/10.1177/26320770221094032>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2011). Examining student responses to frequent bullying: A latent class approach. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 336-352. <https://doi.org/10.1037/a0022747>
- Wadman, R., Vostanis, P., Sayal, K., Majumder, P., Harroe, C., Clarke, D., Armstrong, M., & Townsend, E. (2018). An interpretative phenomenological analysis of young people's self-harm in the context of interpersonal stressors and supports: Parents, peers, and clinical services. *Social Science and Medicine*, 212, 120-128. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.07.021>
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 425-452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
- Wolke, D., Schreier, A., Zanarini, M. C., & Winsper, C. (2012). Bullied by peers in childhood and borderline personality symptoms at 11 years of age: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(8), 846-855. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02542.x>

- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 523-536. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.523>
- Yang, A., Li, X., & Salmivalli, C. (2016). Maladjustment of bully-victims: Validation with three identification methods. *Educational Psychology*, 36(8), 1390-1407. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1015492>.

SOUHRN

Cílem studie je přehled poznatků o chronické viktimizaci školní šikanou, která se týká přibližně 5–15 % žáků. Zaměřuje se na její konkrétní rizika v oblasti psychosociální (narušení

sebeúcty a vztahů s druhými), zdravotní (zejm. úzkostné poruchy, depresivita, porucha emoční regulace, symptomatika hraniční poruchy osobnosti a PTSD) a akademické (snížená školní výkonnost i adaptabilita). Zabývá se také jejími biologickými a jednotlivými environmentálními prediktory. Zvláště ohrožení chronickou viktimizací jsou nadměrně úzkostní a zároveň agresivní žáci. Fenomén „paradox zdravého kontextu“ poukazuje na to, že školní intervence sníží celkovou míru viktimizace, ale dlouhodobou viktimizaci často neodstraní a situace přetrvávajících obětí se může naopak zhoršit. Studie prezentuje také dosavadní poznatky o intervenci založené na principu utváření optimálních opatření odpovídajících individuální situaci chronicky šikanovaných žáků.