

P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská,
J. Kressa, M. Dědová

PSYCHOLOGIE ŠKOLNÍ ŠIKANY

- Je šikana „cool“?
- Krutost v agresi a šikaně
- Šikana a morálka
- Šikanovaný a jeho zvládnutí šikany
- Jak pomoci šikanovanému spolužákovi



P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská,
J. Kressa, M. Dědová

PSYCHOLOGIE ŠKOLNÍ ŠIKANY

- Je šikana „cool“?
- Krutost v agresi a šikaně
- Šikana a morálka
- Šikanovaný a jeho zvládání šikany
- Jak pomoci šikanovanému spolužákovi

*Tuto knihu bychom rádi věnovali našemu dlouholetému spolupracovníkovi,
inspirativnímu a trpělivému konzultantovi, profesorovi Pavlovi Říčanovi.*

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Janošová, Pavlína

Psychologie školní šikany / P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrowská, J. Kressa, M. Dědová.

– Vydání 1. – Praha : Grada, 2016. – 416 stran. – (Psyché)

ISBN 978-80-247-2992-3

37.013.77 * 364.63-057.87 * 364.636 * 616.89-008.444.9-053.2 * 316.624 * 316.454.3 *
37.03:364-212

- školní psychologie
- násilí ve škole
- šikana
- dětská agresivita
- rizikové chování
- skupinové chování
- prevence (sociální problémy)
- kolektivní monografie

364 – Sociální problémy vyžadující podporu a pomoc. Sociální zabezpečení [18]

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Tato kniha vznikla za podpory grantového projektu GA ČR P407/12/2325: Šikana jako proces – sociálně kognitivní analýza třídní šikany.

doc. Pavlína Janošová, Ph.D.
PhDr. Lenka Kollerová, Ph.D.
Mgr. Kateřina Zábrowská, Ph.D.
Mgr. Jiří Kressa
PhDr. Mária Dědová, PhD.

PSYCHOLOGIE ŠKOLNÍ ŠIKANY

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 6256. publikaci

Recenzovali:

prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.
prof. PhDr. et RNDr. Marie Vágnerová, CSc.

Odpovědný redaktor Zdeněk Kubín
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 416
Vydání 1., 2016

Vytiskla Tiskárna v Ráji, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2016
Cover Photo © allphoto.cz

ISBN 978-80-271-9274-8 (ePub)
ISBN 978-80-271-9273-1 (pdf)
ISBN 978-80-247-2992-3 (print)

Obsah

Úvodem	11
1. Školní šikana v posledních dvou desetiletích	17
<i>Pavlína Janošová</i>	
1.1 Fenomenologické proměny šikany – vzestup nepřímých forem	18
1.2 Šikana jako politikum – skrývání i předstírání	23
2. Definování šikany	25
<i>Pavlína Janošová</i>	
2.1 Šikana jako zvláštní případ agrese	25
2.2 Definice šikany – tři základní kritéria detailně	26
2.2.1 Záměrnost v šikaně	28
2.2.2 Nerovnováha síly mezi šikanujícím a šikanovaným	31
2.2.3 Opakovanost útoků	34
2.3 Měření prevalence šikany u nás – problém nejednotného pojetí	37
3. Sociokulturní přístup ke školní šikaně	41
<i>Kateřina Zábředská</i>	
3.1 Jak hovoříme o šikaně – konstrukce šikany v dětských kolektivech	45
3.2 „Je prostě divná“ – šikanování a konstrukce odlišnosti	47
3.3 Šikana v kontextu společenských norem a morálky	49
3.3.1 Genderové normy: být normálním klukem	51
3.4 Šikana jako součást skupinových procesů	52
3.5 Náměty pro práci se žáky	55
4. Co mít na paměti při měření šikany	59
<i>Pavlína Janošová</i>	
4.1 Jak chápou šikanu účastníci výzkumu?	61
4.2 Sběr dat – volba formulací a terminologie	64
4.3 Školní a třídní vlivy na měření	65
4.4 Základní metody měření	68
4.4.1 Co měří a neměří sebeposuzovací dotazníky	69
4.4.2 Metrické údaje získané od spolužáků	74
4.4.3 Porovnání měření sebeposouzením a vrstevnickými nominacemi	79
4.4.4 Další informační zdroje k diagnostice šikany	81

5. Šikana z hlediska reaktivní a proaktivní agrese	86
<i>Pavčina Janošová</i>	
5.1 Co víme o proaktivní a reaktivní agresi školních dětí?	88
5.2 Extrémní agresivita, asociální porucha osobnosti a šikana	89
5.3 Jaký je vztah mezi reaktivní, proaktivní agresí a šikanou?	93
5.4 Náměty pro práci se žáky	98
5.4.1 K proaktivní agresi	98
5.4.2 K reaktivní agresi	101
5.4.3 Školní prevence proti šikaně z hlediska proaktivní a reaktivní agrese	103
6. Je šikana „cool“? Nadřazená emoční nezúčastněnost u šikanujících žáků	106
<i>Pavčina Janošová</i>	
6.1 Kdo je podle žáků „cool“	107
6.2 Genderový kontext šikany	110
6.2.1 Agrese a nezúčastněná póza (toughness) u dívek	113
6.3 Emoční nezúčastněnost (toughness) a alexitymie	114
6.3.1 Zdravotní a psychologická rizika	116
6.4 Úvaha o významu toughness v minulých a současných společenstvích	117
6.5 Náměty pro práci se žáky	119
7. Šikana a krutost v psychodynamické perspektivě	128
<i>Pavčina Janošová</i>	
7.1 Krutost v agresi a šikaně	129
7.2 Generační transmise krutosti – od raného dětství k vrstevnické šikaně	135
7.2.1 Oběť šikany v adolescentní skupině	139
7.2.2 Šikana a krutost v adolescentní skupině	142
7.3 Dynamika vztahu mezi šikanujícími a šikanovanými	144
7.4 Náměty pro práci se žáky	150
7.4.1 Co je třeba zajistit u zvláště necitlivé a kruté šikany	150
7.4.2 Zpracování zkušeností s šikanou po letech – nové možnosti prevence	155
8. Morální vyvazování a šikana	158
<i>Lenka Kollerová</i>	
8.1 Šikana a morálka	159
8.1.1 Složitá podmíněnost šikany	159
8.1.2 Šikana z morální perspektivy	159
8.1.3 Rozpor mezi morálkou a chováním	160
8.2 Morální vyvazování	162
8.2.1 Definice morálního vyvazování	162

8.2.2	<i>Kognitivní restrukturační</i>	163
8.2.3	<i>Odmítnutí osobní odpovědnosti</i>	164
8.2.4	<i>Přehlížení nebo minimalizace škodlivých důsledků vlastního chování</i>	165
8.2.5	<i>Obviňování a dehumanizace obětí</i>	166
8.2.6	<i>Společné působení mechanismů</i>	167
8.3	<i>Výzkum morálního vyvazování v kontextu šikany</i>	168
8.3.1	<i>Morální vyvazování a kyberšikana</i>	168
8.3.2	<i>Morální vyvazování ve vztahu k věku a pohlaví</i>	169
8.3.3	<i>Morální vyvazování jako charakteristika kolektivu</i>	170
8.4	<i>Náměty pro výzkum a pro práci se žáky</i>	170
8.4.1	<i>Budování atmosféry důvěry</i>	171
8.4.2	<i>Označování šikany a nemorálního chování</i>	172
8.4.3	<i>Rozlišování konvence a morálky</i>	174
8.4.4	<i>Rozvíjení morálky příběhy a diskusemi</i>	175
9.	Pohled na šikanu z hlediska logoteoretického přístupu	177
	<i>Mária Dědová</i>	
9.1	<i>Logoteoretické chápání existenciálních zdrojů šikanování</i>	177
9.1.1	<i>Šikana jako důsledek nedostatečně rozvinuté schopnosti sebezpřesahu člověka</i>	178
9.1.2	<i>Popření osobní svobody a odpovědnosti v šikanujícím chování</i>	179
9.1.3	<i>Redukcionistické chápání hodnot a absence smyslu života v souvislosti se šikanou</i>	180
9.2	<i>Aplikace logoterapeutického přístupu ve výchovném poradenství při řešení šikany psychology či výchovnými poradci</i>	182
9.2.1	<i>Specifika individuální logoterapeutické práce s agresory šikany</i>	183
10.	Šikanovaný žák a jeho zvládání šikany	195
	<i>Pavlaína Janošová</i>	
10.1	<i>Role obětí z psychodynamické perspektivy</i>	195
10.2	<i>Postavení šikanovaného žáka ve třídě</i>	198
10.3	<i>Obranné strategie obětí proti šikaně</i>	201
10.3.1	<i>Preferované strategie, které se ukazují jako účinné</i>	201
10.3.2	<i>Méně účinné a rizikové strategie</i>	203
10.4	<i>Co podle bývalých obětí pomohlo ukončit šikanu</i>	204
10.4.1	<i>Jak šikanování hodnotí pomoc školy</i>	206
10.4.2	<i>Několik poznámek k situaci současné školy při řešení šikany</i>	207
10.5	<i>Dopad šikany na školní život šikanovaného žáka</i>	209
10.6	<i>Psychické změny u šikanovaného žáka</i>	212
10.6.1	<i>Faktory, které ovlivňují psychické následky šikany</i>	212

10.6.2	<i>Proces vnitřní viktimizace</i>	214
10.6.3	<i>Psychická traumatizace jako důsledek šikany</i>	218
10.7	Rozdíly ve zpracování zkušenosti šikany	224
10.8	Agresivní oběti – ti, kteří jsou nejvíc odmítáni	228
10.9	Šikanování s šikanujícími ve třídě	230
10.9.1	<i>Dyadická (dívčí) šikana</i>	232
10.10	Náměty pro práci se žáky	233
10.10.1	<i>Komunikace učitelů s žáky</i>	233
10.10.2	<i>Vztah mezi šikanovanými a šikanujícími</i>	239
10.10.3	<i>Práce s šikanovanými žáky a žákyňmi</i>	244
11.	Zastávce jako klíčový hráč v dramatu šikany	250
	<i>Jiří Kressa</i>	
11.1	Rozdílné způsoby jednání zastánců	251
11.2	Motivace zastánců	253
11.3	Osobnostní a sociální charakteristika zastánců	254
11.3.1	<i>Jací tedy jsou?</i>	254
11.4	Co brzdí aktivitu zastávce a co ji podporuje?	256
11.4.1	<i>Morální vyvazování</i>	256
11.4.2	<i>Soudržnost třídy</i>	258
11.4.3	<i>Vnímaná sociální opora</i>	259
11.5	Pedagog jako hlavní zastávce šikanovaných	261
11.6	Náměty pro práci se žáky	261
12.	Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou „šikanující zastávce“ (ekologický přístup)	265
	<i>Pavčina Janošová</i>	
12.1	Ambivalentní dvojrole „šikanující zastávce“	269
12.1.1	<i>Sběr dat o „šikanujících zastáncích“ a jejich vyhodnocení</i>	270
12.2	Popis pěti „šikanujících zastánců“	271
12.2.1	<i>Interakce se spolužáky</i>	279
12.2.2	<i>Co mají tito žáci společného?</i>	281
12.3	Shrnutí: Kdo jsou „šikanující zastávce“?	283
12.3.1	<i>Agrese a další rizikové chování</i>	284
12.3.2	<i>Podpora skupinových cílů, prosocialita</i>	286
12.4	Náměty pro práci s „šikanujícími zastánci“	287
12.4.1	<i>K práci se sledovanými třídami</i>	291
13.	Skupina a šikana	295
	<i>Lenka Kollerová</i>	
13.1	Úvod	295

13.2	Šikana jako skupinový proces	296
13.3	Vztahy ve třídě	297
13.3.1	Přátelství	297
13.3.2	Hierarchie	298
13.4	Sociální identita	299
13.4.1	My a oni	299
13.4.2	Skupinové normy	301
13.4.3	Vrstevnický tlak a pluralitní neznalost	302
13.4.4	Efekt černé ovce	303
13.5	Náměty pro práci se žáky	304
14.	Šikana a školní třída na začátku dospívání	307
	<i>Pavčina Janošová</i>	
14.1	Školní a třídní klima	308
14.1.1	Klima třídy z hlediska šikanujících, šikanovaných a zastánců	311
14.2	Školní třída na začátku dospívání	314
14.2.1	Vztahy ve třídě	314
14.2.2	Žáci na okraji třídy	316
14.3	Individuální a skupinové možnosti čelit šikaně	318
14.3.1	Přesvědčení žáka, že proti šikaně může něco dělat (self-efficacy)	318
14.3.2	Skupinová účinnost (collective efficacy) třídy	321
14.4	Skupinový život třídy řídí učitel	325
14.5	Náměty pro práci se žáky	329
14.5.1	Komunitní způsob vedení třídy	330
14.5.2	Ustavení pravidel chování – „charta třídy“	332
14.5.3	Třída a její sebepojetí	336
15.	K podobám současné šikany a k jejímu vyšetřování	338
	<i>Pavčina Janošová</i>	
15.1	Rozmanitost podob školní šikany v současnosti	339
15.2	Současné třídy na ZŠ většinou nejsou sehrané týmy	342
15.2.1	Zakrývající tendence ve třídách souvisejí i se způsobem vyšetřování	344
15.3	Několik poznámek pro učitele u vyčleňování, počátečních a nejasných případů	345
	Příloha 1 (kap. 4.4.1)	350
	Příloha 2 (kap. 4.4.2)	352
	Závěrem	354

English summaries of chapters	355
Literatura	367
Rejstřík věcný	402
Rejstřík jmenný	412

Úvodem

Cílem naší knihy je poskytnout přehled poznatků o šikaně jako o komplikovaném jevu, o teoriích, jež postihují jeho jednotlivé stránky, o výzkumných metodách i konkrétních problémových situacích, které jsou pro ni typické. Doufáme, že výsledky, k nimž jsme dospěli v teoretickém bádání a empirickém výzkumu, budou přínosem pro českou agresiologii a sociální psychologii.

Komu je kniha určena?

Kniha má sloužit těm, kteří se zabývají výzkumem a diagnostikou šikany. Dále by měla pomoci školním psychologům a pedagogům (zejména metodikům prevence, výchovným poradcům a externím lektorům), jejichž úkolem je koncipovat školní prevenci šikany a řešit jednotlivé případy na odborné úrovni, s teoretickým přehledem. Většina kapitol je však zaměřena také prakticky. Jsou určeny všem učitelům, zejména těm, kteří mají třídnictví. Jako pedagogové jsme se zároveň snažili o to, aby byl náš text instruktivní pro pokročilé studenty psychologie a pedagogických oborů.

Jaké pojetí šikany kniha předkládá?

Šikana představuje zvláštní případ agresivního jednání s výraznou asymetrií sil mezi agresivně jednajícím a napadeným. Školní třídy, které lze pokládat za bezkonfliktní, se vyskytují poměrně výjimečně. Školní třída je obvykle rozmanitou skupinou dětí, které spolu bez vlastní svobodné volby musí každodenně mnoho hodin – a mnoho let – „natěsno“ obývat prostor jedné místnosti. V dětství a dospívání se žáci teprve učí, jaké chování je vhodné a jaké nepřijatelné. Teprve se u nich rozvíjí schopnost sebeovládání. Agrese a konflikty mezi dětmi jsou zákonité a je třeba s nimi počítat. Některé však začnou naplňovat kritéria šikany a vyžadují efektivní pomoc dospělých.

Nejčastěji se na základních školách setkáváme s ostrakizací a vyčleňováním ze skupiny, jež se mohou po čase přeměnit ve zjevné útoky nebo v izolaci odmítaného žáka. Vztahy ve skupině jsou v těchto případech narušené lhostejností či agresí. Pocity ignorovaného, odmítaného či nerespektovaného žáka se příliš neliší od těch, které prožívá oběť „zjevné“ šikany. Není podstatné, zda tyto případy označíme za šikanu či nikoli. Důležité je, že i tyto situace je nutné pedagogicky řešit. Okolnosti, které se v nich podobají šikaně, mohou být pedagogicky účinně ovlivněny podobným způsobem jako v případě šikany s úplným klinickým obrazem.

Naše kniha vychází z poznatků týkajících se především méně závažných forem šikany, vyčleňování a ignorování. V menší míře se dotýká i pokročilé šikany.

Jaké je teoretické východisko této publikace?

Psychologie školní šikany je vědeckou monografií:

- Poznatky, které předkládá, vycházejí z české a obsáhlé světové literatury. Zčásti se opíráme také o vlastní výzkum u školních dětí z let 2008–2014.
- Navazujeme v ní na tradici českých odborníků na šikanu. Mezi dva hlavní autory, z jejichž poznatků velkou mírou čerpáme, patří PaedDr. Michal Kolář a prof. Pavel Říčan. Doktor Michal Kolář u nás zevrubně popsal dynamiku šikany a její vývoj uvnitř skupiny. Profesor Pavel Říčan problematiku šikany rozpracoval z hlediska prosociálních faktorů, díky nimž jsou některé třídy lépe chráněny před šikanou nebo jsou zmírňovány její dopady na šikanovaného.
- Teoretické těžiště knihy spočívá v sociálně, respektive v morálně kognitivním přístupu. Znamená to, že sledujeme, jak žáci a další nepřímí účastníci šikany (zejména učitelé) vnímají a rozumí vzniklé situaci ve skupině, jak ji hodnotí a jaký vývoj v ní předpokládají. Důležitý je také jejich postoj k hlavním protagonistům a ochota i připravenost se při nápravě situace angažovat.
- Uvedené sociálně kognitivní (pozitivistické) pojetí je doplněno kritickou, sociokulturní analýzou šikany nejen jako individuálního či skupinového, ale také jako celospolečenského jevu (kapitola 3). Poukazujeme na negativní dopad zažitých konstruktů v šikaně na další život jejich aktérů. Sociokulturní pojetí šikany je zásadním obohacením dosavadních přístupů k šikaně.
- Čerpáme také ze základní myšlenky pozitivní psychologie. Sledujeme faktory, které mohou pomoci šikanu zastavit, zmírnit nebo zabránit jejímu vzniku. V centru našeho zájmu jsou žáci, kteří se snaží šikanu zastavit, dále ti, kteří se zastávají šikanovaných a projevují jim solidaritu (kapitoly 11 a 12). Sledujeme i pozitivní skupinové tendence třídy jako skupiny (kapitola 14).
- Šikana je dále sledována z hlediska hlubinně psychologického. Analyzujeme příčiny sklonu ke krutosti, který je jedním z možných motivů šikany (kapitola 7). Hlubinně analytický pohled na viktimizaci je nastíněn i na začátku kapitoly 10.
- Zcela nový přístup ke školní šikaně představuje logoteoretické hledisko V. Frankla a aplikace jejích poznatků na práci s aktéry šikany (kapitola 9).
- K jednotlivým případům šikany přistupujeme s ohledem na jejich rozmanitost. Nepředkládáme žádnou komplexní teorii šikany ani ucelený model jejího řešení. Vycházíme z představy, že celkový obraz každé šikany je jedinečný, ale mnohé její průvodní jevy se v určitých kombinacích často opakují. S využitím ilustrativních popisů pozorování a úryvků z rozhovorů upozorňujeme na klíčové jevy a okolnosti, které je třeba při porozumění určitému případu vzít v potaz. Konkrétní pedagogické zásahy a náměty, jež se ve školní praxi v daných situacích osvědčily, mají sloužit jako inspirace vám – učitelům, výchovným poradcům, lektorům a psychologům. Možná, že se případy šikan, s nimiž se ve školách setkáváte, budou v něčem podobat těm, které jsou v textu popsány.

- Problematika kyberšikany je v knize zmíněna jen okrajově. Chápeme ji jako jeden ze specifických projevů nepřímé šikany, který je častým průvodním jevem šikany probíhající i ve třídě. Naše knížka se přednostně zabývá tím, co se děje mezi žáky ve třídách a během školních akcí.

K obsahu knihy

Kapitoly 2 a 4 představují teoretický základ problematiky šikany. Je určený především odborníkům, kteří se zaměřují na výzkum a diagnostiku šikany, a také těm, kteří chtějí porozumět výsledkům z jejího šetření. Druhá kapitola předkládá podrobnou analýzu definice šikany a její aplikaci na měření jejího výskytu. Čtvrtá kapitola pak poukazuje na zásady při sběru dat a na specifika nálezů zachycených pomocí různých metod.

Ostatní kapitoly (kapitoly 3 a 5–14) jsou sestaveny tak, aby byly srozumitelné a doufejme, že i užitečné pro odbornou veřejnost, která se se školní šikanou setkává nebo se o ni zajímá. Měly by být informativní především pro třídní učitele ze základních škol a z víceletých gymnázií. V sedmé kapitole najdou inspiraci také učitelé středních škol. Na konci všech těchto kapitol jsou uvedeny konkrétní „*náměty pro práci s žáky*“, v jejichž chování se vyskytují jevy popisované v předchozím teoretickém textu.

Poslední, patnáctá kapitola obsahuje několik podnětů vyplývajících z našeho výzkumu. Je určena lektorům, výchovným poradcům a metodikům prevence, kteří se potřebují zorientovat ve vztazích ve třídě na druhém stupni ZŠ, v níž se vyskytuje počáteční šikana, vyčleňování a izolace.

Na psychologická témata související s šikanováním a šikanujícími žáky se zaměřují zejména kapitoly 5–9 a 12. Jde o témata: proaktivní a reaktivní agrese (kapitola 5); cool image u šikanujících (kapitola 6); krutost v šikaně (kapitola 7); morální vyvazování u šikanujících (kapitola 8); šikana v logoterapeutickém pojetí (kapitola 9) a ambivalentní chování *šikanujících zastánců* (kapitola 12).

Problematika viktimizace bude podrobně sledována v kapitole 10, „Šikanovaný žák a jeho zvládání šikany“. Při popisu této problematiky nevycházíme z žádné koncepce typologií obětí. Předpokládáme, že se jí může stát jakýkoli méně vlivný člen skupiny, který se nějakým způsobem od ostatních liší. S ohledem na nesčetnost osobnostních, vzhledových, zdravotních a sociálních charakteristik se jedná prakticky o každého žáka. Viktimizaci chápeme jako proces odmítání skupinou, který obvykle provází i psychická bolest, ztráta bezpečí a pokles sebeúcty. V důsledku tohoto procesu může dojít k psychickým i zdravotním potížím a ke zhoršení školního výkonu. Traumatizace, která patří k rizikům vážné či dlouhodobé viktimizace, je sledována z hlediska teorie somatického prožívání (*somatic experiencing*) a bodyterapie, které pro léčbu posttraumatické stresové poruchy nabízejí – na rozdíl od mnoha jiných pojetí – optimističtější pohled.

Na vzniku, průběhu a ukončení šikany se podílejí také skupinové vlivy. Podněty pro management třídy a pedagogickou práci s žákovskou skupinou patří v této knize k nejčastějším základním či podpůrným doporučením (viz především kapitoly 13, 14 a podkapitola 7.4.2).

K terminologii a jazyku knihy

V textu knihy se snažíme vyhýbat klasickým agresologickým termínům „agresor“ či „oběť“. Chceme tím na straně čtenářů snížit riziko jednostranného negativního vnímání aktérů v šikaně, které plyne z jejich rolí. Šikanování, viktimizace a obrana šikanovaných se ukazují spíše jako soubory opakujících se aktů a pozic. Představují však jen některé z mnoha projevů v repertoáru těchto žáků. Z detailní analýzy života tříd vyplývá, že v nich často žádní jednoznační „pachatelé zla“ neexistují. Příčiny a následky šikany bývají zpravidla provázané s rodinným zázemím a výchovou aktérů. Na jejím vzniku se podílí i jejich zkušenost s agresivními praktikami užívanými výkonově orientovanou společností. Tyto vzájemně se posilující tlaky celého ekosystému snadno končí agresí mezi žáky (kapitola 3).

Upřednostňujeme výrazy „šikanující žák“ a „šikanovaný žák“. Abychom zabránili čtenářské záměně kvůli podobnosti slov, používáme také pojem „viktimizovaný žák“. Pojem „viktimizovaný“ užíváme ve významové shodě s mezinárodní agresologickou literaturou, jako ekvivalent k výrazu „šikanovaný“.

Pro větší srozumitelnost text většinou popisuje šikanující a šikanované žáky a zastánce. Míněny jsou zde však i dívčí aktérky. Rádi bychom, aby si čtenář pod těmito protagonisty představoval i šikanující a šikanované dívky a zastánkyně. Podobně se také údaje o učitelích, pedagozích, poradcích a psychologích týkají i učitelek, pedagožek, poradkyň a psychologek.

Data, z nichž vycházíme, a jejich zpracování

Ve výzkumném souboru, z něhož vychází publikované poznatky, bylo sledováno 25 šestých tříd z 12 škol z Prahy a z jednoho českého krajského města (517 žáků z 6. ročníku, sběr dat ve školním roce 2012–2013). Jednalo se o příležitostný výběr. Naším cílem bylo oslovit běžné základní školy různého zaměření a z různých městských lokalit. Přibližně pětina oslovených ředitelů spolupráci na výzkumu z různých důvodů odmítla, v jednom případě odmítli spolupráci rodiče žáků. S 22 třídními učiteli jsme provedli semistrukturované rozhovory.

Kvalitativní data byla získána i na základě rozhovorů s některými žáky z těchto tříd. Hovořili jsme také s více než dvěma desítkami rodičů šikanujících a šikanovaných dětí a zastánců. Velmi podrobná data jsme mimoto získali během dvouletého sledování pěti tříd. S jejich žáky a učiteli jsme vedli opakované rozhovory. Ve všech třídách proběhlo zúčastněné pozorování na vícedenních preventivních kurzech, ve třech třídách bylo opakované.

Kromě toho jsme vycházeli z retrospektivních písemných výpovědí o osobních zkušenostech s šikanou získaných od bývalých aktérů v šikaně. Oslovili jsme studenty čtyřletého gymnázia (N = 88), vysokoškolské studenty pedagogických oborů (N = 90) a výchovné poradce ve školách (N = 30).

Čerpáme zde také z kvalitativních dat nashromážděných v předcházejícím výzkumu (z let 2009–2011), v němž bylo osloveno dalších 20 školních tříd (427 žáků 6. ročníku).

Kvalitativní materiál tvořily rozhovory s učiteli (N = 20), výchovnými poradci, školními psychology, preventisty a pedagogy volného času (N = 30), dále přibližně desítky vícedenních zúčastněných pozorování školních tříd během preventivních či intervenčních kurzů.

Jména žáků a žákyň uváděná v úryvcích z rozhovorů a ze záznamu pozorování byla změněna. Také všechny bližší údaje o nich byly z důvodu anonymity vynechány.

Některé příklady, zachycené ze školní praxe a z terénního výzkumu, naznačují přítomnost většího spektra sociálních jevů a jsou ilustrativně použity ve více kapitolách.

Poděkování

Rádi bychom poděkovali všem školám, jejich ředitelům a zástupcům za jejich laskavou vstřícnost při sběru dat. Především bychom však chtěli poděkovat všem učitelům a učitelkám, školním psychologům a výchovným poradcům za jejich ochotu a spolupráci při výzkumu v jejich třídách i za možnost hovořit s nimi o situaci v jejich třídách. Jmenovitě bychom rádi poděkovali zejména učitelkám Míše, Líze, Blance, Dáše, Violce a Maruše za možnost sdílet s nimi a s jejich třídami dva roky školního života.

Chtěli bychom poděkovat všem žákům a žákyním i studentům a studentkám, bez jejichž účasti ve výzkumu bychom žádné poznatky o jejich životě nezískali. Především pak těm, kteří byli ochotní s námi o životě ve třídě hovořit. Poděkování patří i jejich rodičům, kteří nám poskytli rozhovory.

Zásadní poděkování patří lektorům a vedení organizace Projekt Odyssea za vynikající mnohaletou spolupráci a možnost účastnit se pozorování jejich programů. Největší dík patří Poletušce Anně Pospíšilové a Indimu Martinu Čapkovi, dále Evě, Ondrovi, Petrovi a Přemkovi.

Chtěli bychom poděkovat také všem našim kolegům, studentům a studentkám z Husitské teologické fakulty a Filozofické fakulty UK za jejich dlouhodobou spolupráci při sběru a prepisech hromadných dat, během zúčastněných pozorování a za vedení rozhovorů s žáky a učiteli – zejména Bc. Elišce Kurucsové, PhDr. Mgr. Evě Maškové, Bc. Terezce Dumské (Daněk), Mgr. Jirkovi Motlovi, Bc. Haně Zemanové a Mgr. Kateřině Kolářové. Mnohým dalším studentům bychom rádi poděkovali i za spolupráci na plnění výzkumného projektu jejich závěrečnými výzkumnými pracemi. Také z jejich nálezu čerpá text knihy.

Obrovské poděkování bychom rádi vyjádřili všem, kteří nám pomáhali zkvalitnit text knížky – především oběma recenzentům, paní prof. PhDr. et RNDr. Marii Vágnerové, CSc., a panu prof. PhDr. Zdeňku Helusovi, DrSc., za to, že se ujali recenzní práce, a za jejich podnětné a cenné rady.

Za zevrubné pročtení většiny textu a za velké množství užitečných připomínek bychom chtěli poděkovat zejména prof. PhDr. Pavlu Říčanovi, CSc. Za velkou pomoc s obsahem a strukturou prakticky zaměřených částí textu pak Mgr. et Mgr. Anně Pospíšilové. Za průběžné konzultace týkající se teoretických otázek šikany a řešení případů ve zkoumaných třídách a za odborné poznámky k textu u většiny kapitol chceme poděko-

vat PhDr. Janě Procházkové. Poděkování za možnost diskutovat o této problematice a za komentáře ke dvěma kapitolám patří příteli PaedDr. Michalovi Kolářovi. Za odborné komentáře k prakticky zaměřeným kapitolám bychom chtěli poděkovat MUDr. Eleně Turnovské. Za kontrolu anglické literatury bychom rádi poděkovali Mgr. Miroslavě Filipi a za překlad slovenské kapitoly, za velkou administrativní pomoc a organizaci literatury v knize i za čtenářské posouzení většiny kapitol patří velké poděkování Mgr. Lence Vyčichlové.

1. Školní šikana v posledních dvou desetiletích

Pavčina Janošová

První čtyři kapitoly jsou zaměřeny na samotný pojem šikany a na zkoumání tohoto jevu. Představují tak teoretický základ této knihy. V úvodní kapitole budou zmíněny proměny, k nimž v šikaně za poslední generaci došlo. Na jejich základě pak v následující kapitole povedeme diskusi o definici šikany. Na odlišných perspektivách jejích aktérů si také ukážeme, že šikana v současnosti může být teoretickým konstruktem někdy nesnadno uchopitelná. Součástí kapitoly bude doporučení, jak vhodně operacionalizovat definici šikany ve výzkumu. Třetí kapitola k výše uvedenému klasickému pojetí připojí kritický, sociokulturní pohled. Poukáže na jeho rizika a zaměří se na sociokulturní vlivy, které při zkoumání šikany i při intervenci u konkrétních incidentů nesmí být – v zájmu všech – opominuty. Ve čtvrté kapitole se čtenáři seznámí se základními metodami měření šikany. Dozvědí se, kdy je vhodné každou z metod využít a jaké jsou jejich nedostatky. Uvedeny zde budou zásady, na které by měl být brán zřetel při měření šikany a při vyhodnocování získaných údajů. Teoretické informace budou doloženy a ilustrovány výzkumnými i praktickými poznatky a konkrétními případy školních dětí.

Pojem šikany ve vědeckém smyslu vytvořil v sedmdesátých letech minulého století norský badatel Dan Olweus (1978), který se zabýval agresivitou mezi školními dětmi. Patří mu také autorství metody určené ke zjišťování výskytu šikany u školních dětí a dospívajících. Jeho metodologický přístup postupně převzali psychologové v řadě evropských, později i mimoevropských zemí a dosud slouží jak výzkumu, tak snahám o zmírnění problému šikany na školách. Olweusovo pojetí šikany i jeho základní metodu uvedl do české odborné literatury Pavel Říčan (1993, 1995).

V průběhu let Olweus a jeho pokračovatelé postupně modifikovali definici šikany tím, že ji rozšířili o další formy agrese mezi školáky a aplikovali ji i na šikanu mezi dospělými v pracovních týmech a organizacích. Za čtyři desetiletí bádání došlo ke značným posunům v porozumění tomuto sociálněpatologickému jevu. Za tímto vývojem však začalo poněkud zaostávat teoretické vymezení šikany, zejména její operacionalizace pro

diagnostiku a výzkum. Potiže vyplývají z její komplexity. Jedná se o konstrukt složený z několika samostatných komponent (Bovaird, 2010), prakticky jde tedy o průnik několika situačních podmínek. Velkou roli zde však hrají i proměny šikany, spojené s celospolečenským vývojem, generačními posuny a rostoucí informovaností veřejnosti v dané oblasti.

Empirický výzkum šikany se v osmdesátých a na začátku devadesátých let zaměřoval především na fyzickou agresi (Olweus, 2010). Tyto projevy byly charakteristické spíše pro šikanu mezi chlapci. Dnešní situace je jiná: v ohnisku zájmu začala být v posledních dvaceti letech nepřímá šikana a sociální vyloučení, které jsou neméně nebezpečné a trýznivé (Eslea, 2010). Tyto zpočátku opomíjené formy šikany jsou ovšem, jak se ukazuje, klasickým olweusovským paradigmatem obtížně uchopitelné a vyžadují nový teoretický i metodologický přístup.

Do vědecké diskuse o šikaně zasáhla v posledním desetiletí také diskurzivní psychologie (více kapitola 3), která vnesla nový pohled na její intrapsychické a behaviorální mechanismy. Předpoklady, jež byly dosud obecně přijímané, uchopila novým způsobem a poukázala, v čem jsou diskutabilní. Předně zpochybnila dichotomii „dobrá“ (tj. nevinné oběti) a „zla“ (tj. osobnostně „zkažených“ agresorů). Poukázala na neblahé důsledky, které s sebou nese označování aktérů šikany za „agresory“ a „oběti“. Rozšířila také optiku pohledu na jednotlivé incidenty šikany o další mocné vztahové a makrosociální tlaky, jejichž vliv nebývá na první pohled zřejmý.

1.1 Fenomenologické proměny šikany – vzestup nepřímých forem

Současné laické i odborné chápání šikany je poznamenáno dvěma významnými sociálními faktory:

1. Jde o obecně sdílenou představu o **nárůstu šikany**, která patrně souvisí i s rostoucí informovaností veřejnosti v této oblasti.
2. S výše uvedeným souvisí i fenomenologický posun šikany **k méně nápadným formám** (Olweus, 2010).

Co sehrálo roli v této reálné či optické proměně? Zásadní roli zde sehrál **nástup informačních a komunikačních technologií (ICT)** a jejich význam v životě mladých (Vazsonyi et al., 2012). Zasáhla do něj ovšem také **rostoucí informovanost** o šikaně, k níž přispěl i rozvoj preventivních pedagogických programů, realizovaných dnes již na většině základních škol. Odrazila se zde však i neustálá medializace této problematiky a časté zveřejňování konkrétních případů šikany, zejména těch nejzávažnějších (Běhouňková, Zapletalová, 2009). Šikana je mladé populaci prezentována všemi hlasy autorit jako

společensky nepřijatelné jednání.¹ Zřejmě i následkem těchto společenských změn dnes pedagogové a školní preventisté čelí především jejím méně nápadným nebo nepřímým formám (Olweus, 2010).

Uvažujeme-li o příčinách změn v projevech šikany, je na místě zmínit teorii *the effect/danger ratio* (Björkqvist, Österman, Lagerspetz, 1994). Podle ní zvažuje ten, kdo má v úmyslu jednat agresivně, nejprve přínos a následky svého plánovaného jednání. Jeho cílem je zvolit strategii, která co nejvíc poškodí oběť a zároveň bude co nejbezpečnější pro něj samého. Povaha nepřímé agrese skýtá šikanujícímu jedinci šanci zůstat v anonymitě, bez veřejného potrestání a odsouzení. Nepřímá a vztahová forma šikany je relativně nejbezpečnější cestou.

K ZAMYŠLENÍ

Dopad rostoucí informovanosti na proměnu určitého společensky nežádoucího jevu bývá zaznamenán i jinde. Analogická proměna symptomatologie se odehrála před více než stoletím například u hysterie. Začátkem 20. století, kdy začala být veřejnost informována o etiologii a tělesných příznacích tohoto onemocnění, získal pohled na tuto nemoc i na samotné pacienty silně pejorativní ladění. Proměna však záhy zasáhla i symptomatologii hysterie. Příznaky, které předtím byly pro nemoc typické, se z klinické praxe lékařů vytratily a ustoupily méně nápadným, společensky přijatelnějším symptomům (Müller, Müller, 2006).

¹ Určité formy šikany, které byly dříve percipovány jako přijatelné, už v posledních letech takto posuzovány nebývají. Generace současných třicátníků a čtyřicátníků si z dětství vzpomene na televizní animované příběhy Břetislava Pojara a Miroslava Štěpánka o dvou medvědech: *Potkali se u Kolína* (též pod názvem *Pane, pojďte si hrát*; dostupné na YouTube). Tyto epizody ztvárňovaly opakující se motiv vztahové (snad sourozenecké) šikany někoho, kdo je starší (a „vypečenější“) vůči mladšímu, bezprostřednímu partnerovi. Příběhy sice často končily ke spokojenosti protagonisty, který byl tím zneužívaným, dělo se tak ovšem spíš nějakou šťastnou náhodou, bez náznaku morálního ponaučení nebo budoucího zlepšení nevýhodné pozice slabšího. Tuto nepotrestanou šikanu na pokračování mnozí dětští diváci prožívali s hlubokou lítostí a nevolí. Děje tohoto typu, i když animované a bez náznaku fyzického ublížení, mohou svou krutostí a bezmocí směle konkurovat některým thrillerům. Ztvárnit pro děti tímto způsobem vystavené příběhy by možná dnes nemuselo být z výchovných důvodů schůdné.

V mnohem hlubší historii, ve starověkém Řecku a Římě, kdy byly zformulovány principy demokracie a z nich vyplývající lidská práva, nikdo příliš nepřemýšlel o tom, že by se měla vztahovat i na lidské bytosti bez statusu občanství, otroky. Právně byli součástí něčeho majetku. Rozšiřování lidských práv na každého lidského jedince, které v různých podobách a více či méně humánně šířilo křesťanství, představovalo obrovský sociální posun.

V návaznosti na tento vývoj se rozšířilo také spektrum jednání, které je považované za šikanu. Současný výzkum nespolehá pouze na měření vycházející z definice šikany; například celosvětově používaný dotazník na měření její prevalence *The Bully/Victim Questionnaire* D. Olweuse zahrnuje od roku 1996 vedle popisu kritérií šikany také výčet jejích konkrétních projevů (Olweus, 2010).²

Kdy začaly být tyto nové, či spíše dosud přehlížené podoby agrese označované za šikanu? Na přelomu devadesátých let minulého století byla poprvé ve Finsku zmíněna **nepřímá agrese** (*indirect aggression*), jako třetí forma agrese vedle přímé fyzické a přímé verbální (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992). Autoři k ní přiřadili ničení majetku, brání věcí, navádění druhých k agresivnímu jednání. V polovině devadesátých let se začalo v USA hovořit o **vztahové agresi** (*relational aggression*), která zahrnovala pomluvy, vyčleňování, odmítání a ignorování (Crick, Grotpeter, 1995). Podobné projevy začaly být v této době označovány také jako **sociální agrese** (*social aggression*; Galen, Underwood, 1997). V případě, že splňují základní podmínky šikany, tedy záměrnost, nerovnováhu sil soupeřících stran a opakovanost, hovoříme o nepřímé, vztahové či sociální šikaně. V literatuře se setkáváme také s pojmem **psychická šikana** (*psychological bullying*), která bývá chápána v podobném smyslu jako vztahová (Hopkins et al., 2013). Corvo a deLara (2010) ji užívají pro šíření pomluv, sexuální gesta a verbální urážky.

Nepřímou agresi vymezují tyto charakteristiky: jedná se o agresi, která je **skrytá**, **užívá** k realizaci **třetí stranu** a je **méně konfrontační** než přímé konflikty (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992). **Sociální a vztahová agrese** však může mít – na rozdíl od nepřímé agrese – i konfrontační podobu, protože zahrnuje i přímé nadávky, posměšky a zraňující gestikulaci. Obě však mají stejný cíl – vedle ublížení oběti jde také o poškození jejích vztahů s druhými. K sociální a vztahové agresi tedy dochází v sociální skupině, do níž patří s agresorem a obětí i další členové.

Pojem **nepřímá agrese** ovšem začal být postupně používán v podobném smyslu jako ostatní vztahové formy agrese. Například Feder, Levant a Dean (2007) ji definují jako záměrnou snahu poškodit vztahy oběti s druhými lidmi a její postavení ve skupině. Přičleňují k ní zlomyslné fámy, pomluvy a různé projevy sociální exkluze (vyčleňování).

Poslední zmíněný jev, **sociální exkluze** (vyčleňování) představuje soubor rozmanitých projevů, jejichž cílem je záměrné nepřijetí jedince skupinou (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992), nebo vyloučení jedince ze skupiny (Barrio, Martin, Montero, 2008). Sociální exkluze bývá například častým cílem při manipulaci s druhými, aby někoho neměli v oblíbě. Může být i cílem posměšných poznámek sdělených bokem, ponižujících gest, záměrného vyzrazení tajemství nebo pomsty uskutečněné sprátením se s někým

² Dotazník obsahuje položky týkající se fyzického, verbálního (včetně rasového, genderového a sexuálního) ubližování, vyhrožování, donucování, nepřímé a vztahové agrese v podobě záměrné sociální izolace, pomluv a manipulace v kamarádských vztazích, dále zahrnuje otázky na kyberšikanu.

třetím (Feder, Levant, Dean, 2007). S určitou podobou sociální exkluze se učitelé setkávají téměř v každé školní třídě a tyto případy někdy naplňují všechna kritéria šikany.³

M. Kolář ve vztahu k podobným praktikám uvnitř skupin užívá označení *ostrakizace* (Kolář, 2001; 2011). V jeho teorii je ostrakizace spojována s vývojem skupinové dynamiky školních kolektivů. Je pojímána jako projev počáteční šikany, kterou bez účinného výchovného zásahu zvenčí postupně nahradí zjevné a více konfrontační formy šikany.

Konceptuální odlišnosti uvedených typů šikany jsou spíše drobné, ve srovnání s jejich velkým teoretickým a obsahovým překryvem. Z diagnostického i výzkumného hlediska však stojí za zmínku, že *projevy nepřímé agrese bývají svou podstatou málo nápadné*. Nepřímou šikanu lze obtížně zjistit i vyšetřit. Poškozený jedinec, který má hlavní zájem na vyšetření události a na zlepšení vztahů s druhými, není agresivnímu chování šikanujících přítomen, někdy si ho ani není vědom. Vyšetření toho, co se odehrálo, je tedy závislé na zmíněné „třetí straně“, na těch, jejichž prostřednictvím se nepřímá agrese odehrála. Zásadní roli zde hraje jejich vztah k agresorovi a k poškozenému a také jejich morální a sociální citění.

UPOZORNĚNÍ

Rozšíření konceptu šikany o další, méně nápadné formy vedlo k „zamíchání karet“ v mnoha poznatcích, které odborná veřejnost dosud sdílela. Výzkumy, které zohlednily i tyto projevy šikany, například zásadně zpochybnil dosavadní představu, že chlapci jsou agresivnější než dívky (Olweus, 2010). V laickém pojetí je ovšem šikana stále spojována spíše se svou „tradiční“ přímou variantou. Dospívající ve věku 12–16 let za šikanu považují spíše přímé formy agrese než nepřímé (Maunder, Harrop, Tattersall, 2010), což však kontrastuje s tím, že nepřímé formy šikany se vyskytují nepoměrně častěji než přímé (Olweus, 2010).

V posledním desetiletí se začalo hovořit o **kyberšikaně**, kterou lze v jistém smyslu chápat také jako jednu z variant psychické šikany. Od výše popsanych projevů se liší především způsobem realizace útoků. K nim jsou využívány elektronické informační technologie, které šikanujícím zajišťují určitou anonymitu. Kyberprostor pro ně často představuje další platformu k útokům, kterých se souběžně dopouštějí i v osobním kontaktu. V některých případech slouží IC technologie naopak jako prostředek k relativně bezpečné odvetě žáků, kteří jsou viktimizováni ve školním prostředí „klasickými“ formami šikany (Vazsonyi et al., 2012). Jednorázové zveřejnění videonahrávky na internetu nesplňuje podmínku opakovanosti útoků vůči oběti. Opakování útoků je ovšem v jistém

³ Existují i situace, kdy je vyčlenění legitimní. Jeho motivem může být například ohrožení fungování skupiny. Vyloučení některého hráče z nominace na zápas sportovního týmu kvůli jeho nedostatečným sportovním výsledkům není šikanou (Killen, Rutland, 2013).

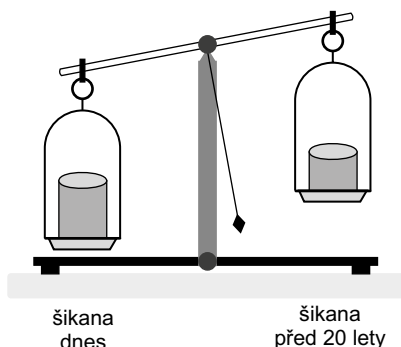
smyslu nahrazeno tím, že je veřejný přístup k elektronickému obsahu stále k dispozici. Někteří poškození žáci mívají potřebu opětovně se k nahrávce vracet, případně sledovat číselník návštěvnosti těch, kteří zhlédli její obsah.

Jak vyplývá z uvedeného, jako šikana je označován stále větší počet různých forem negativních projevů. Chování, které dnes pokládáme za šikanu, by ještě před 15–20 lety nebylo posuzováno jako něco, co by zasluhovalo pozornost učitelů, či dokonce jejich intervenci. To je také jeden z důvodů, proč se výskyt šikany u dnešní populace školních dětí jeví jako mnohem vyšší než v předchozích desetiletích. Určitou roli ovšem hraje i vyšší citlivost veřejnosti vůči problému. Opětovné měření prevalence šikany ve třídách před a po preventivních programech někdy na první pohled nenaznačuje žádné zlepšení (Menclová, 2013). Přesto však mohly mít pozitivní účinek. Díky nim si možná žáci uvědomili, že i některé méně nápadné, na první pohled nezávažné útoky či poznámky, mohou být ve skutečnosti pro jejich příjemce bolestivé a že se může jednat o šikanu.⁴ Naměřený výskyt je tedy jen jedním z mnoha diagnostických indikátorů, který je nutné interpretovat v kontextu dalších informací a posuzovat je s velkou opatrností. **O tom, zda a jak moc šikana ve školách doopravdy roste, chyby spolehlivé důkazy.**

Nárůst školní šikany je do jisté míry optický:

- **Pojem „šikana“** je dnes používán pro daleko širší spektrum sociálněpatologických jevů než v devadesátých letech. To ale neznamená, že k těmto jevům tehdy nedocházelo.
- **Rozšiřuje se používání** pojmu „šikana“ mezi dětmi (žakovská obeznámenost s ním vede k jeho častějšímu používání, ale i k **nadužívání**).
- **Role médií** – senzacechtivost vede ke zdůrazňování těch nejzávažnějších případů šikany, v nichž často selhávají pedagogové a další autority. Veřejnost tyto zprávy pokládá za typický obrázek dnešních školních tříd, který je ve srovnání s představou o školství před několika desetiletími (kdy se o podobných jevech příliš nehovořilo) zákonitě hrozivý.

⁴ To, že je chování šikanujícího někomu nepříjemné, si díky preventivním programům často plně uvědomí někteří pozorovatelé incidentů, případně ten, na koho je tato nenápadná agrese namířena. Spíše zřídka kdy dojde k otevřené reflexi u šikanujících, jakou jsme zaznamenali na konci třídního preventivního kurzu. Jeden žák do závěrečného dotazníku anonymně uvedl, že by ho předtím vůbec nenapadlo, že jeho chování by mohlo být pro druhé tak zraňující.



Obr. 1 Šikana dnes a před dvaceti lety

1.2 Šikana jako politikum – skrývání i předstírání

S postupující informovaností o šikaně se nemění jen její formy, ale také významové, zejména etické konotace, které se na tento pojem vážou (Běhounková, Zapletalová, 2009). Opakovaně a často oprávněně bývá z mnoha stran poukazováno na riziko podceňování šikany školami i jednotlivými pedagogy (Kolář, 2001; Vašutová, 2008; Frisén, Holmqvist, Oscarsson, 2008). Bližší pohled na současnou situaci ve školách naznačuje, že tento neprofesionální postoj pedagogů může vyplývat z nejrůznějších okolností. Někteří učitelé chápou výskyt šikany mezi svými žáky jako vlastní profesní selhání a může pro ně být nesnadné připustit vlastní chybu. Tímto nedostatečně zodpovědným přístupem ke svěřeným žákům se však učitelé patrně příliš neliší od zbytku dospělé populace (lze předpokládat, že nejsou méně zodpovědní). V oblasti školství však existují i systémové bloky, které překážejí v řešení situace i učitelům s dobrou vůlí. Důvodem mohou být existenční rizika, pokud by byli kvůli výskytu šikany negativně hodnoceni vedením školy. Při pohledu do vyšších pater ve školní organizaci možná navíc narazíme na obavy ze zveřejnění šikany na straně vedení škol. Jde o riziko ztráty dobré pověsti školy v očích veřejnosti a zřizovatele a z ní plynoucí úbytek žactva i financí.

Na druhé straně jsme se opakovaně setkali také s opačným problémem, kdy školy vyhledávaly pomoc externích specialistů na stmelování školních kolektivů odůvodněnou výskytem šikany. Při sociometrickém vyšetření a z pozorování během několikadenní práce s třídním kolektivem se však ukázalo, že problémy ve třídě jsou spíše jiného rázu, například šlo o celkovou nekázeň. Někteří učitelé se zdráhali žákům udílet pokyny a vyžadovat jejich plnění, takže se ve třídě pracovalo obtížně učitelům i žákům. Logo „šikana“ zde bylo použito za účelem přivolání pomoci. Posloužilo jako alarm pro vedení školy, která na její řešení mohla žádat a získat příspěvek od poskytovatelů dotací a grantů.

Pozitivní přístup k řešení šikany lze naopak najít u učitelů, kteří jsou hrdí na to, že se s šikanou dokázali dobře vypořádat. Její úspěšné vyřešení je pro ně potvrzením vlastních profesních kompetencí – zpravidla při vědomí toho, že šikanou či sociálním vyčleňováním bývá alespoň v náznacích postižena naprostá většina školních kolektivů.

Nejednoznačně zacházejí s pojmem šikany i samotní žáci. Patrně každý pedagog zažil situaci, kdy žáci při upozornění, že se dopouštějí vůči někomu nepřijemného chování, odpověděli, že „to byla jenom legrace“. U žáků se však na druhou stranu setkáváme s nadužíváním tohoto pojmu ještě častěji než u dospělých. Jako šikanu někdy označují jakékoli příkoří, s nímž se setkají.

PŘÍKLAD

Za třídní učitelkou přišla Kristýna z pátého ročníku se stížností, že ji šikanují dvě spolužačky. Dívka by se s nimi ráda přátelila, avšak její touha nebyla opětována. Když jim několikrát navrhla, co by společně mohly podniknout, dívky jí opakovaně, slušně, avšak jasně daly najevo svůj nezájem. Důvodem nebylo to, že by chtěly svou spolužačku zranit, ale skutečnost, že neměly zájem o bližší kamarádství s nikým dalším. Kristýna měla příležitost sdílet tyto aktivity s jinými kamarádkami ze třídy, o které však nestála naopak ona. Učitelka jí tedy vysvětlila, že se nejedná o šikanu a že dívky mají právo její nabídku odmítnout.

2. Definování šikany

Pavčina Janošová

Cílem této kapitoly je vysvětlení fenoménu šikany na základě její definice. Šikana je v ní vymezena třemi podmínkami: agresivním jednáním, opakovaností a nerovnováhou sil. Jednotlivá kritéria budou diskutována s ohledem na různé podoby šikany. Na základě odlišných perspektiv jejích aktérů si zároveň ukážeme, že šikana v podobách, se kterými se v současnosti učitelé patrně setkávají nejčastěji, může být ve výzkumu i při její diagnostice nesnadno uchopitelná. Součástí kapitoly bude doporučení jak definici šikany vhodně operacionalizovat při jejím měření.

2.1 Šikana jako zvláštní případ agrese

Pojem „šikana“ označuje určitý typ agresivního jednání, které probíhá za specifických podmínek (Říčan, 2003; Salmivalli et al., 1996; Čermák, 1998), a tak nelze opomenout jí nadřazený pojem, agresi. **Podstatou agrese je jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě** (Coie, Dodge, 1998). Za agresi bývá také pokládáno chování, jehož cílem sice není komukoli ublížit, ale jehož aktér ví, že se to může stát. Klíčový je tedy buď přímý *záměr*, anebo *povědomí* útočníka o tom, že *svým jednáním může druhého poškodit*. Jedinec, proti němuž je agrese namířena, musí mít naopak motiv vyhnout se takovému chování útočníka. Agresi tedy není nezamýšlené ublížení z nedbalosti. Nelze k ní přiřadit ani bolestivé zdravotní zákroky, prováděné se souhlasem pacienta, ani sadomasochistické aktivity, realizované za souhlasu obou sexuálních partnerů (Anderson, Bushman, 2002).

Pojem „agrese“ představuje složitý konstrukt s vlastní historií a rozmanitým výkladem. Vedle záměru ublížit na straně agresora tak například Bovaird (2010) uvádí jako její další rozlišovací prvek pocit ublížení na straně oběti či strach, že by k němu mohlo dojít.

Lovaš chápe šikanu, respektive tyranizování, jako jeden ze tří základních typů agrese. Šikana podle něj představuje specifický druh agrese, pro niž je charakteristické záměrné a nevyprovokované agresivní jednání. Šikanu řadí jako třetí variantu vedle *reaktivní* (afektivní) a *proaktivní* (instrumentální) agrese (Lovaš, 1998). Uvedené trojí teoretické vymezení je ovšem při aplikaci na reálné agresivní incidenty poněkud nejasné. Šikana by se podle tohoto modelu týkala pouze agrese, v níž je cílem samotné ubližování, tedy agrese motivované krutostí. Takto zúžené pojetí šikany ovšem neodpovídá jejímu běž-

nému výkladu. Zpravidla jsou k ní přiřazovány i proaktivní a reaktivní útoky, jestliže splňují další kritéria šikany (srov. Elinoff, Chafouleas, Sassu, 2004; více kapitola 5).⁵

2.2 Definice šikany – tři základní kritéria detailně

Měření výskytu školní šikany a její výzkum narážejí i po desítkách let jejího sledování na komplikaci, kdy badatelé a odborníci v praxi zatím nejsou zcela jednotní v tom, jaké konkrétní behaviorální projevy patří k šikaně a co naopak za šikanu považovat nelze (Cornell, Bandyopadhyay, 2010; Rigby, Smith, Pepler, 2004).

Na přesném vymezení šikany a správném pochopení kritérií na straně administrátorů a respondentů jsou závislé výsledky její prevalence, sledování vývojových a generačních změn, diagnostika jednotlivých případů šikany a intervence, koncepce prevence šikany a měření její efektivity, ale také otázka práv a individuální zodpovědnosti na straně žáků i pedagogů (Naylor et al., 2006; Smith et al., 2002).

Nejasnosti nastávají na samém začátku, při hledání shody v základní terminologii. Pojem „*šikana*“ a její lingvistické ekvivalenty s sebou nesou v různých jazycích poměrně rozmanité významové konotace (Smith et al., 2002; Hopkins et al., 2013). Některé středomořské jazyky jako řečtina nebo francouzština dokonce postrádají pojmový ekvivalent k šikaně a nahrazují jej behaviorálním opisem (Smith et al., 2002). Například ve španělštině a v italštině implikuje pojem „šikana“ (*violenza, prepotenza*) především fyzické formy (Kalliotis, 2000; Hopkins et al., 2013), zatímco japonský ekvivalent *ijime* je chápán spíše ve smyslu sociální manipulace (Naito, Gielen 2005).

Zásadnímu problému s vymezením šikany čelí i lidé pracující přímo se školními kolektivy, kteří ji musí vhodně aplikovat na konkrétní školní situace. Jde například o to, zda řešit jako šikanu i její subtilní náznaky, kdy nelze s jistotou určit, zda incident splňuje její kritéria (Zábrodská et al., 2014). Šikana bývá chápána spíše ve smyslu kontinua, na němž se nachází někde mezi mírným a občasným zneužitím převahy a naprostou libovůlí silnějšího v jednání se slabším (Rigby, 2002; Elinoff, Chafouleas, Sassu, 2004).

⁵ Z příslušného dělení agrese vyšli ve výzkumu Prinstein a Cillessen (2003), kteří se při nominování spolužáků do tří typů agrese (*peer nomination*) dotazovali na: (1) **instrumentální (proaktivní) agrese**, popisovanou jako „*agresi za účelem získání nějakého žádoucího cíle*“, dále na (2) **reaktivní agrese**, tedy agrese jako důsledek „*předchozího ublížení nebo naštvaní*“, a nakonec na (3) **šikanu**, kterou popisují tak, že je dotýčný „*prostě zlý nebo nepřátelský ke druhým*“ („*just to be mean or hostile to others*“, s. 318; vlastní překlad). Uvedená operacionalizace šikany ovšem neodpovídá definici šikany.

UPOZORNĚNÍ

U nás stanovil zřejmý předěl M. Kolář (2009; 2011) vymezením **šikany a šikádlení**. Stručně řečeno, neškodné aktivity tohoto druhu jsou autentickou zábavou pro všechny zúčastněné, role vítěze a poraženého se také situačně střídají. Aktéři dovedou včas přestat, pokud vycítí, že střet přestává být pro druhou stranu příjemný. Cílem není ublížit druhému, a pokud k nějaké újmě dojde, jedná se o neúmyslnou nehodu. Nejde o to, pokořit nebo zesměšnit partnera, ale společně si užít radost ze samotné aktivity.⁶

Při vymezování definice školní šikany se odborníci vesměs shodují na třech základních kritériích, jimiž jsou: (1) **záměrné, respektive agresivní jednání** vůči druhému, (2) **jeho opakovanost** a (3) **nerovnováha síly** mezi jednajícím a tím, kdo je agresivnímu jednání vystaven (Hawkins, Pepler, Craig, 2001; Ttofi, Farrington, Baldry, 2008b; Olweus, 2010 aj.). Jako příklad lze uvést definici autorů Ttofi, Farrington, Baldry (2008b; s. 6), která zahrnutím příslušných kritérií jasně vymezuje šikanu vůči ostatním druhům agrese. Podle nich je šikana: „...fyzický, verbální nebo psychologický útok nebo vyhrožování, jehož cílem je zastrašit, znepokojit nebo ublížit oběti; nerovnováha tělesné či psychické síly, kdy silnější dítě (nebo děti) utlačuje slabší; a opakování incidentů mezi týmiž dětmi po delší dobu.“⁷

UPOZORNĚNÍ

Přestože definice šikany většinou zahrnují právě tyto tři podmínky, nemusí být čtenářsky správně pochopeny. Mnozí autoři například vyjadřují záměrnost jednání šikanujícího pouze nepřímou zmínkou, že jde o agresi. Ch. Salmivalli et al. (1996, p. 1) ve své hojně citované studii například uvádějí: „Šikanu ve školách lze chápat jako agresivní chování s nerovnovážným rozložením sil a agresivní jednání je opakované.“⁸ Bez znalosti definice agrese, pro niž je záměrnost či povědomí o možné újmě základním kritériem, si čtenář této podmínky nemusí všimnout. Podobný popis s implicitním vyjádřením záměru najdeme i u dalších autorů (Smith, Sharp, 1994; Menesini et al., 2003a aj.).

⁶ V anglické terminologii se vyskytuje výraz *teasing*, který ovšem není přesným ekvivalentem k českému výrazu *šikádlení*. V jeho případě již nemusí být dodržena výše uvedená kritéria, jako je reciprocita rolí, dobrovolnost apod. (The Ophelia Project, 2008).

⁷ „The definition of school bullying includes several key elements: physical, verbal, or psychological attack or intimidation that is intended to cause fear, distress, or harm to the victim; an imbalance of power (psychological or physical), with a more powerful child (or children) oppressing less powerful ones; and repeated incidents between the same children over a prolonged period.“ (Vlastní překlad.)

⁸ „Bullying in schools can be seen as a category of aggressive behavior in which there is an imbalance of power, and the aggressive act is repeated over time.“ (Vlastní překlad.)

Někteří badatelé zužují definici šikany tím, že k uvedeným třem kritériím připojují další podmínky. Například podle Greene (2006) a Elinoff, Chafouleas a Sassu (2004) se v případě šikany nesmí jednat o agresi v důsledku předcházející provokace. Je pochopitelné, že při použití užšího pojetí šikany může být zachyceno méně incidentů.

Co naopak jednoznačně není šikana? Rvačka nebo hádka mezi stranami, které mají přibližně podobnou sílu (moc), dále pak zmiňované přátelské škádlení, v němž chybí záměr ublížit (Smith et al., 2002; Kolář, 2009; 2011).

2.2.1 Záměrnost v šikaně

Pro šikanu jako pro jakékoli jiné agresivní jednání platí kritérium záměrnosti. Tato podmínka bývá v definicích šikany vyjádřena buď přímo, například jako agresivní chování za účelem trýznění oběti (Hawkins, Pepler, Craig, 2001), nebo jako nevyprovokované útoky se záměrem ublížit (Menesini et al., 2003a). Často však bývá pouze naznačena nepřímým odkazem na agresivní jednání (např. Salmivalli et al., 1996). Někteří autoři tuto podmínku formulují i jiným způsobem – například Smith a Sharp (1994, s. 2) hovoří o zneužití síly či vlivu (*systematic abuse of power*).

Záměrnost je patrně nejvíc diskutovaným kritériem, určujícím co je a není šikana. Je to proto, že úmysl poškodit oběť nelze u aktéra zvenčí s jistotou určit (Ellwood, Davies, 2010; Zábrodská et al., 2011). **Není možné se plně spolehnout na informace od šikanujícího**, i když je jediným, kdo by mohl znát svou motivaci. Vzhledem k tomu, že je šikana sociálně nežádoucím jednáním, je u jeho výpovědi nutné počítat s rizikem vědomého i nevědomého zkreslení (Baumeister, 1997). V důsledku vyvázání z morální zodpovědnosti (Bandura et al., 1996) někdy šikanující prezentují šikanu před druhými i před sebou jako legitimní odpověď na „nevhodné“ chování ze strany šikanovaných, například na porušování sociálních norem (Zábrodská et al., 2014). Vzhledem ke zkreslujícímu působení negativního prožitku však **nelze s jistotou vycházet ani z výpovědí šikanovaných** (Rigby, 2002). Oběti (a přihlížející) si navíc nemusí uvědomovat všechny okolnosti, které mohly k agresi vést, například vliv předchozích událostí (Baumeister, 1997). Na druhou stranu je nutné počítat i s tím, že si oběti, zejména u nepřímé agrese, nemusí být vůbec vědomy, že se staly terčem něčí šikany (Rigby, 2002).⁹ Pokud je však měřen výskyt šikany pomocí sebeposuzovacích dotazů, kdy se ptáme respondentů na jejich osobní zkušenost s šikanováním a viktimizací, bývají zpravidla validnější odpovědi obětí než agresorů. Z nich také vycházejí údaje o prevalenci šikany.

Zjišťování záměrnosti je problematické, v pedagogické praxi však jde o důležitý ukazatel. Nelze se mu vyhnout, když například šikanující pokračují v šikaně i poté, co dostali

⁹ Viktimizovaní jedinci si někdy neuvědomují, že tímto spouštěčem mohlo být i jejich předchozí jednání. Rigby (2002) s nádechem sarkasmu podotýká, že vězňice jsou plné lidí, kteří jsou přesvědčeni o své nevině.

srozumitelnou zpětnou vazbu od pedagogů i spolužáků, že je jejich jednání pro ostatní nepřijatelné. Nezáměrné jednání často souvisí s nedostatkem sociálních kompetencí, respektive s chybným porozuměním určitým sociálním situacím či s nízkou úrovní sebeovládání. Záměrnost agrese však poukazuje spíše na deficit v oblasti morálních hodnot a norem (viz kap. 5). V případě obou typů aktérů je indikován odlišný pedagogický přístup (Marsee, Frick, 2010).

Zdá se, že **pro pedagogy je záměrnost jednání při práci se školní třídou hlavním diagnostickým vodítkem**. Pokud aktérovi činu nepřisuzují záměr, hodnotí jeho jednání s větší tolerancí,¹⁰ jak je zřejmé i z následujících komentářů: *„To bylo jen takový to normální, zdravý zlobení ... není zlej ... uvnitř je dobřej ... nedělá nic schválně.“* V případě přisuzované záměrnosti se v popisu incidentu objevuje naopak výrazně negativní až patologizující hodnocení osobnosti aktéra. Například: *„má zvláštní chování, je neférová ... na první pohled rozumná, ale za zády manipuluje... je křivej...“* V obou případech je také zřejmá etická konotace, buď sdělená přímo (*„dobřej, zlej“*) nebo naznačená implicitně (*„normální, zdravé“* oproti *„zvláštnímu, neférovému, manipulativnímu, křivému“*).¹¹

Vnější pozorovatel se nemusí názorově shodnout s aktérem jednání. Negativní záměr, který pedagogové agresorům přičítají, není podle samotných žáků vždy na místě (Osler, 2006) a v některých případech učitelé naopak intencionalitu agrese neodhalí.¹² Úmysl ublížit pedagogové často vyloučí tehdy, pokud aktérovi přisuzují pocity tíživého svědomí. Jde většinou o pocity viny, studu, lítosti nebo o dodatečnou empatii vůči poškozenému. V případě známek tíživého svědomí zpravidla přestává být jejich jednání vnímané jako záměrné a patologické – a aktéři již nejsou považováni za šikanující: *„udělali něco špatného a vědí to“* nebo *„vědí, jak to oběť bolelo“* (Ellwood, Davies, 2010, s. 88).¹³

¹⁰ Úmysl ublížit znamená vyšší trestní sazbu také v trestním právu, jak je zřejmé ze srovnání výší trestů za zabití z nedbalosti a za vraždu.

¹¹ Jedná se o výňatky rozhovorů s pedagogy a školními psychology, které byly v rámci našeho výzkumu realizované v letech 2008–2012.

¹² Z výchovného hlediska bude vůči aktérovi patrně větším rizikem, pokud mu učitel chybně přisuzuje záměr, který neexistoval, než naopak. Předpokládá-li žáky ceněný učitel u aktéra dobrou vůli, která u něj ve skutečnosti chyběla, může u něj nezasloužený projev důvěry vyvolat morální sebereflexi dodatečně, někdy i s velkým časovým odstupem. Z výchovného hlediska celé skupiny však může mít neodhalený a nepotrestaný úmysl v rámci zástupného zpevňování nežádoucí důsledky.

¹³ Kolář (2001) doporučuje v některých případech pro zjištění záměrnosti uložit aktérům činu, aby napsali poškozenému fiktivní dopis. Pedagogové pak text posuzují z hlediska náznaků morální reflexe, empatie a solidarity s obětí. U pokročilých a dlouhodobých šikan bývají tyto indikátory v důsledku dehumanizace oběti nápadně slabé (srov. Olweus, 1993) nebo naznačují určitou ambivalenci (např. empatie, z níž je však zároveň cítit i posměch, neautentická teatrálnost apod.). Doplňme, že v trestněprávní praxi bývá analogicky užívána tzv. účinná lítost.

K ZAMYŠLENÍ

Diskurzivní přístup k šikaně poukazuje na složitost etického kontextu šikanologické terminologie. Za šikanu bývá často označované jednání jedinců, kteří jsou vnímáni jako ti, kteří stojí „mimo normální řád věcí“. Označíme-li určité chování za šikanu, nejde jen o kritiku chování, ale také o implicitní kritiku charakteru jednajícího (tamtéž).

Je-li někomu naopak přisouzen status oběti, získává s ním i nárok na soucit druhých. Přípustná je u něj také sebeobrana. Agrese je natolik společensky nežádoucím chováním, že většina lidí hledá kohokoli, kdo by jim potvrdil, že jsou spíš oběťmi než pachateli (Baumeister, 1997). Nikdo nechce být „tím zlým“. Zlo bývá vnímané jako „to jiné“, stojící mimo naše já, patřící „těm druhým“ (srov. Rigby, 2002, s. 28). Metaforicky řečeno, jde o základní morální ambici: aby se nám dobře žilo s námi samotnými, potřebujeme patřit k těm „dobrým“, přijatelným a přijímaným. Šikanující si často své bezohledné jednání různým způsobem ospravedlňují (více kap. 8). Vědomá reflexe, jakou naznačuje následující žákovská výpověď, je spíš výjimečná: „*Když se peru, tak ani nevím, na co myslím, vím, že to není správné. I hodný děti můžou napadat druhý a nevědě, že jsou rozzlobení.*“ (Ellwood, Davies 2010, s. 88, vlastní překlad). Znamky tíživého svědomí jsou provázeny snahou „oddělit“ své dobré já od té „druhé osoby ve mně“, která čas od času selhává (tamtéž). Podobnou sebereflexi lze většinou očekávat teprve až s určitým časovým odstupem od události, jak naznačují dvě retrospektivní výpovědi gymnazistů o minulých zkušenostech s šikanou ze základní školy: (1) „... [U nás ve třídě docházelo ke] *schovávání věcí, zavírání na záchodech, třískání pravitky až po nějaké rvačky při tělocviku. Oněm neoblíbeným děvčatům z naší třídy jsme dělali podobné věci ve stylu: 'Směje-li se tomu, není to šikana.' Pokřikování a posmívání bylo na denním pořádku. Jsem asi špatný člověk. Nevím. Dodnes na tu školu nevzpomínám rád.*“ (2) „*Já jsem samozřejmě jen tiše souhlasil s činy, kteří ostatní dělali. [...] Dnes mě to vše mrzí. Tomu klukovi se teď nemůžu podívat do očí.*“ (Dumská, 2014, s. 47)

Nesnáz s přisuzováním záměru aktérovi druhou osobou se pokusil operačně překlenout Olweus (1986) formulací: „*Žák je šikanovaný nebo viktimizovaný, je-li opakovaně vystaven negativnímu jednání ze strany jednoho nebo více žáků.*“¹⁴ V úvodní části definice dává autor přednost behaviorálnímu pojetí („negativní jednání“) před mentalistickým přisuzováním záměrného ublížení (tedy před vyhodnocením stavu myslí šikanujícího druhým člověkem; Rigby, 2002). Po tomto obecném popisu však doplňuje, že „negativní jednání“ znamená záměrné ublížení nebo ohrožení (*to discomfort*) či pokus o takové jednání. Vychází tu z perspektivy viktimizovaného (Rigby, 2002). Také v následujícím výčtu konkrétních příkladů nepřímé psychické šikany je záměrnost „negativního jednání“ vyjádřena (Olweus, 1986):

¹⁴ „A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students.“ (Přeložil P. Říčan.)

Říkáme, že žák je šikanovaný, když jiný žák, nebo několik žáků:

- mu říkají nepříjemné a zraňující věci nebo si z něj dělají legraci či ho nazývají nepříjemným a zraňujícím způsobem;
- úplně ho přehlížejí nebo ho vylučují ze své skupiny přátel či ho schválně vynechávají z toho, co se společně dělá;
- bijí ho, kopou, strkají a vrážejí do něj nebo ho zamknou v nějaké místnosti;
- říkají lži nebo o něm šíří lživé drby či posílají lístky s nepříjemnými poznámkami a snaží se, aby ho jiní žáci neměli rádi;
- a jiné podobné zraňující věci.¹⁵

Připomeňme, že vztahová a sociální agrese byly od začátku svými autory explicitně definovány snahou ublížit druhým účelovou manipulací a poškodit jejich vztahy (Crick, Grotpeter, 1995), sebeúctu nebo sociální status (Galen, Underwood, 1997) a je tomu tak i v případě sociální exkluze, pokud zároveň splňuje kritéria šikany. Přestože je mentalistické hledisko kvůli své subjektivní podstatě při posuzování konkrétních incidentů problematické a behavioristicky orientovanými odborníky spíše odmítané, zdá se, že se bez něj, vzhledem k těmto nejčastěji se vyskytujícím formám šikany, nelze obejít (Rigby, 2002).

2.2.2 Nerovnováha síly mezi šikanujícím a šikanovaným

V definicích šikany je podmínka nerovnováhy sil (*imbalance of power*) často formulována v takto stručném a obecném pojetí (Hawkins, Pepler, Craig 2001; Ttofi, Farrington, Baldry 2008). Někteří autoři toto kritérium zároveň spojují s jednáním šikanujícího, který podle nich svou převahu systematicky zneužívá (např. Bosacki, Marini, Dane 2006).¹⁶ V podobném smyslu vyznívá i formulace Farringtona (1993), který hovoří o opakovaném útlaku. Nerovnováha sil je v definicích často vyjadřována také pojmem

¹⁵ „Ve say a student is being bullied when another student, or a group of students:

- Say mean and unpleasant things or make fun of him or her or call him or her mean and hurtful names
- Completely ignore or exclude him or her from their group of friends or leave him or her out of things on purpose
- Hit, kick, push and shove around, or threaten him or her
- Tell lies or false rumors about him or her or send mean notes and try to make other students dislike him or her and things like that.“ (Přeložil P. Říčan.)

¹⁶ „... systematic physical and psychological abuse of power by peers...“ (Bosacki, Marini, Dane, 2006, s. 231; vlastní překlad).

„dominance“¹⁷ (Stephenson, Smith, 1991). Podle Smithe a Thompsona (1991) může jít dokonce jen o percipovanou, nikoli reálnou převahu: šikanující je silnější než oběť, nebo je za takového považován.

Převaha síly naznačuje určitou výhodu na straně agresora. Některé definice (např. Salmivalli, Voeten, 2004) toto kritérium naopak formulují z perspektivy oběti tím, že zdůrazňují potíže viktimizovaného ubránit se.¹⁸ Právě nedostatek kompetencí k zastavení útoků je stěžejní okolností na straně jedinců, kteří jsou šikanováni chronicky (Felix, Green, 2010). Oběť vyzkoušela všechny pro ni známé a subjektivně použitelné prostředky, ale s neúspěchem (Chan, 2009). Formulace kritéria převahy z pozice viktimizovaného se tak jeví jako vhodnější z hlediska výzkumu i diagnostiky.

Nerovnováha sil je patrně hlavní okolností, podle níž se starší žáci rozhodují, zda incident překračuje rámec běžného konfliktu a stává se šikanou (Swearer et al., 2010). *O jaký druh nerovnováhy se jedná?* Nejčastěji jde o fyzickou převahu, verbální zdatnost a pohotovost, ale i o extraverci oproti nadměrné plachosti (Tupý, 2011), žádoucí kompetence (sportovní, akademické, technické) a kvality (vzhled, výřečnost, úspěch u opačného pohlaví oproti genderově netypickému chování), příslušnost k etnické většině, členství v privilegované či početnější podskupině (Felix, Green, 2010). Na druhém stupni základních škol a na středních školách bývá nerovnováha sil dána častěji psychickou a sociální převahou agresora. Tu je ovšem těžké definovat a měřit (Chan, 2009). Pro žáka je rizikový stav, kdy nemůže kompenzovat nedostatky v některé oblasti jinými výhodami.

Převaha na straně agresora se někdy začne projevovat až s opakujícími se incidenty. S množícími se útoky klesá podpora ostatních členů skupiny ve prospěch oběti (Olweus, 1993).

Moc, síla či převaha ovšem není žádná statická „entita“ (Rigby, 2002) ani pevně daná charakteristika jednajících. Vyplývá z měnících se mocenských vztahů (Záborská et al., 2011) a z výhod, které se váží k určité situaci. Fyzicky zdatnější chlapec například zneužívá při tělocviku svou převahu nad chytřejším spolužákem, který si ho nepříjemně dobírá v ostatních předmětech. Je to zřejmé i v případě žáků, kteří jsou vnímáni jako šikanující i jako oběti šikany, tzv. *bully-victims*. Už samotná dvojrole naznačuje ambivalentní status z hlediska nerovnováhy sil: možná má nad *šikanujícími-oběťmi* převahu někdo, kdo je šikanuje, zatímco ony zase jindy zneužívají své převahy nad někým jiným (Chan, 2009). Mnohé impulzivně agresivní děti mají převahu nad ostatními pouze v situaci, kdy u nich dojde k neřízené, „divoké“ agresi – a ostatní jsou proti nim v takové chvíli bezmocní – zatímco v běžných situacích, kterých je ve škole většina, je jejich vliv ve skupině naprosto mizivý (viz kap. 5 a 10.8).

¹⁷ Například Coie a Dodge definují šikanu jako „...aggression directed toward interpersonal dominance of another person“ (Coie, Dodge, 1998, podle Menesini et al., 2003a, s. 2; vlastní překlad).

¹⁸ „...negative actions targeted at an individual who has difficulty in defending him/herself.“ (s. 246; vlastní překlad.)

PŘÍKLAD

Určitá dominance a submise se vyskytuje téměř v každém mezilidském vztahu (Rigby, 2002; Chan, 2009), dokonce v každé interakci (Ellwood, Davies, 2010). Podle studentů je jistá míra násilí v zásadě i nutná k přežití (tamtéž). Kdy tedy hovořit o „běžné nerovnováze“ a kdy už se stav blíží šikaně? A jak posoudit incidenty, v nichž se silové rozložení a pocit bezmoci situačně mění?

Na třídní učitelku se obrátila matka jedné žáčky s tím, že je její dcera šikanovaná spolužačkou Lucií, se kterou dosud trávila většinu volného času a považovala ji za svou nejlepší kamarádku. Dcera se matce doma svěřila, že jí její kamarádka stále poroučí a někdy se jí posmívá kvůli oblečení nebo jí říká, že je trapná, před ostatními ji často ponižuje a „šikanuje“. Učitelka matce potvrdila, že si všimla, že se příslušná dívka někdy chová k její dceři příliš panovačně. Zamýšlely se spolu nad kvalitou jejich vztahu a dospěly k závěru, že taková „kamarádka“ pro její dceru není příliš vhodná. Za dva dny bezradná matka opět kontaktovala pedagožku. Když se prý pokoušela své dceři naznačit, že jestli ji Lucie zneužívá, pak to není pro ni ta nejlepší kamarádka, dcera se na ni obořila se slovy: „To není žádná pravda, Lucka je super, je to moje nejlepší kamarádka! Nikdy mně doopravdy neublížovala, to bylo vždycky jenom ze srandy.“ (Janošová, 2011a)

Operacionalizovat „zneužití síly“ při měření šikany je poněkud problematické (srov. Ellwood, Davies, 2010). Namísto obecného údaje o nerovnováze sil se proto doporučuje užívat behaviorální popis situace viktimizovaného: „**pro druhého je těžké se bránit**“ (Olweus, 1986; Swearer et al., 2010; Cornell, Bandyopadhyay, 2010; překlad P. Řičan). Tato formulace je vhodnější i z toho důvodu, že také žáci pojmají kritérium nerovnováhy v šikaně spíše z hlediska oběti (Naylor et al., 2006). Snižuje se tím i riziko, že by tuto podmínku nesprávně pochopili mladší školáci – například v situaci, kdy fyzicky slabší, ale chytřejší šikanuje silnějšího, ale intelektově méně zdatného spolužáka.

PŘÍKLAD

Moc a nadřazenost, kterou zažívají někteří šikanující při útocích na druhé, může ostře kontrastovat s tím, jak se cítí ve svém běžném životě. Podstatná část agresorů bude mít osobní zkušenost i s bezmocí, kterou vyvolávají u svých obětí. Některé výzkumy zaznamenaly nejen u viktimizovaných, ale také u šikanujících žáků silné pocity osobní nepohody vztahující se ke školnímu prostředí (Rigby, Slee, 1993; Swearer et al., 2001). Silnou nespokojenost naznačuje i úryvek rozhovoru s šikanujícím žákem ze 7. ročníku:

Co tě ve třídě nejvíc štve?

V: V té třídě nejsou žádné city, žádný sociální citění... Nikdo nikomu nepomůže. Ty, který to potřebuje, pošlou někam.

...

Co rád s ostatními děláš?

V (Rezolutně): Nic.

Ve třídě se ti nelíbí?

V: Oni mě všichni štvou. Ta třída není celek.

S kým se tam nejvíc bavíš?

V: S nikým.

Čím tě štvou?

V: Třeba skládaj písničky o jedný holce, která je tlustá. Nemůže za to. Já se k nim nepřidám. Bojím se, že bych se přidal a použili by to proti mně...

2.2.3 Opakovanost útoků

Většina definic uvádí přímo podmínku opakovanosti útoků (Hawkins, Pepler, Craig, 2001; Salmivalli et al., 1996; Ttofi, Farrington, Baldry, 2008) nebo zmiňuje, že agrese vůči oběti je častá a má delší trvání.¹⁹ Někteří autoři hovoří o kontinuálním ohrožení (Swearer et al., 2010).

Z pohledu šikanujícího, který se dopouští jednotlivých časově ohraničených útoků, je použití výrazu *kontinuita* problematické. Šikanování však často zažívají pocit ohrožení i v obdobích mezi útoky (Dumská, 2014). Na otázku, kdy jejich psychický teror dosahoval nejvyššího stupně, většina bývalých obětí nedovedla uvést žádné konkrétní období. Vzhledem ke kontinuální trýzni šikanu nevnímali jako proces, ale jako stav, který trval bez ohledu na to, co se ve třídě aktuálně dělo. „Šikana je ,nejhorší‘ pořád.“ (tamtéž, s. 65)²⁰

Největší rozpor v časové perspektivě šikanujícího a šikanovaného najdeme u pasivních, nepřímých forem šikany, jako je dlouhodobé ignorování, při němž chybí komunikace skupiny s okrajovým členem. Ten často v interakcích čelí kontinuálnímu stresu, zatímco skupina má za to, že „mu nikdo nic nedělá“. Podobně je tomu i u některých variant jednorázové kybersikany, kdy devalvující (viktimizující) obsahy zůstávají na internetu zveřejněny a mohou být kýmkoli opakovaně sledovány, i když agresori v takovém jednání nepokračují. V operacionalizaci kybersikany je kritérium opakovanosti naplněno zveřejněním obsahu (Ševčíková, 2014).

¹⁹ „*Relatively frequent and long-lasting aggressiveness*“ (Lösel, Blisener, 1999, s. 242; vlastní překlad).

²⁰ Chápání šikany obětí jako „stavu“ může podle autorky sloužit také jako obranný mechanismus. Pojetí šikany jako „procesu“ implikuje její vývoj, který může hypoteticky i oběť nějak ovlivnit. Naproti tomu „stav“ viktimizace je statický, oběti jen těžko změnitelný: za těchto okolností se situací nelze nic dělat, a tak ani není na místě se o to snažit. „*Stav je opak procesu ... Nemá povahu vývoje, charakteristicky je bližší osudu.*“ Tímto přístupem se však viktimizovaní připravují o případnou možnost změny k lepšímu svépomoci (Dumská, 2014, s. 66).

UPOZORNĚNÍ

Obě strany často interpretují incidenty šikany velmi odlišně. Šikanující většinou mívají pocit, že došlo jen k několika nevýznamným epizodám, které málokdy hodnotí tak negativně jako oběti. Utrpení viktimizovaných obvykle podceňují, zatímco své jednání často chápou jako důsledek stresu (Baumeister, 1997). Pokud se rozhodnou s šikanou přestat, stávají se pro ně jejich útoky často už v okamžiku takového rozhodnutí minulostí. O svých incidentech zpravidla hovoří v minulém čase. Někdejší události podle nich není třeba dramatizovat: *„Bylo dusno, slovní narážky, kvůli maličkostem jsme se hádaly, konflikty kvůli hloupostem, hned jsme se do sebe pustily. Ale už jsme to přešly, víme, že jsme, ale nenarážíme na sebe, neděláme konflikty...“* (Pekárková, 2010, s. 11).

Oběti často totéž dění popisují ze své strany jako neustálou hrozbu napadením, spojenou se stresem a s nejistotou. Pokud nedojde k otevřené omluvě, neví šikanovaný o úmyslu agresorů s šikanou přestat a určitou dobu ještě žije v obavách z dalších útoků: *„Nevyhovuje mi to, ale co můžu změnit na tom, že je baví mě pomlouvat, mají z toho radost, požitek. ... Kdyby to někdo chtěl řešit a pomoci mi, tak by to už udělal, ale před celou třídou to viděli a nikdo mi nepomoh, nikdo mě před K. nebránil...“* (tamtéž, s 9).

Pro šikanované tedy šikana většinou představuje delší období než pro šikanující. Pocity ohrožení a ublížení se jim často vracejí ještě dlouho poté, co se již útoky přestaly objevovat.

Základní otázka zní, *jak často se musí agrese opakovat, aby bylo možné mluvit o šikaně?* (Rigby, 2002). Pojmu opakování odpovídají i pouhé dva incidenty, jež ovšem v méně závažných epizodách, pokud se navíc odehrají s delším časovým odstupem, většinou nebývají posuzované jako šikana. V některých případech naopak může být za šikanu označován i jednorázový agresivní útok. Jde zejména o brutální výbuch skupinového násilí s prvky tzv. lynče (Naylor et al., 2006; Rigby, 2002; Kolář, 2001; 2011), platí to také u kyberšikany v případě zveřejnění zraňujícího komentáře či nahrávky. Při posuzování závažnosti konkrétních případů napadení se badatelé zpravidla řídí hlediskem poškozeného: I ojedinělý fyzický útok či hrozba pro něj může v některých případech představovat značný stres, který může dlouhodobě přetrvávat (Arora, 1996; Kolář, 2011).

Formulace kritéria opakovanosti vychází v praxi ze subjektivních dojmů viktimizovaných a také z toho, co je objektivně pozorovatelné: zjišťuje se číselně vyjádřená opakovanost útoků. Vymezení tohoto behaviorálního hlediska umožňuje porovnání odpovědí šikanujících, šikanovaných, ostatních spolužáků a také porovnání prevalence napříč různými skupinami. V sebeposuzovacích dotaznících je nutné určit:

1. **Časový úsek, ve kterém jsou útoky sledovány.** V mezinárodních šetřeních se předchází riziku nepřesného vybavování starších událostí tím, že je šikana obvykle

monitorována v relativně krátkém úseku posledních několika měsíců před vyšetřením (Olweus, 2010).

2. **Počet útoků ve sledovaném období**, který už bude chápán jako šikana. Musí být stanovena hranice četnosti útoků, jež bude chápána jako splnění kritéria opakovanosti (tzv. cut-off point).

UKÁZKA

V Olweusově dotazníku *The Bully/Victim Questionnaire* (1986; přeložil P. Říčan) je uveden dotaz:

„Jak často jsi byl/a šikanovaný/á v posledních dvou měsících?“ s konkrétními číselnými možnostmi odpovědi:

1. *V posledních dvou měsících jsem nebyl/a šikanovaný/á.*
 2. *Stalo se to jen jednou nebo dvakrát.*
 3. *Dvakrát až třikrát za měsíc.*
 4. *Asi jednou za týden.*
 5. *Několikrát za týden.*
-

Při stanovení nejvhodnější hranice četnosti vycházel Olweus z toho, při které hranici (cut-off) v uvedené dotazníkové položce se objeví nejužší statistický vztah k množství internalizovaných (neurotických) potíží. Nejsilnější nárůst byl zjištěn u dětí šikanovaných nejméně jednou týdně ve srovnání s dětmi šikanovanými méně často, ale také u dětí viktimizovaných dvakrát až třikrát za měsíc. Z těchto důvodů jsou doporučovány pro měření šikany tímto dotazníkem jako možné obě hranice (Solberg, Olweus, 2003).²¹

Pro zveřejnění výsledků screeningu šikany ovšem platí zásada: **Vždy je nutné u výsledků uvést i sledovaný časový úsek a četnost útoků v tomto období, která již byla vyhodnocena jako šikana** (Griffin, Gross, 2004). Dále je nutné uvést věk žáků, případně typ školy, region a další specifika souboru respondentů, například nerovnoměrné rozložení dívek a chlapců. Bez těchto údajů ztrácí zveřejnění naměřených nálezů výpovědní hodnotu.

²¹ Položka dotazující se na šikanování spolužáků i varianty odpovědi byly formulovány podobně. Mezník (cut-off point) pro zařazení mezi šikanující byl Olweusem stanoven na základě nejstrměji narůstajícího výskytu externalizovaných problémů (problémů v chování) šikanujících (tamtéž).

UPOZORNĚNÍ

Validitu měření lze zvýšit tím, že jsou v rámci vyšetření zjišťovány i konkrétní podoby útoků. Účastníci šetření je mohou volně písemně popsat nebo jim bývá předložen seznam jednotlivých forem šikany a kyberšikany, u nichž respondenti označí ty, se kterými se ve sledovaném období setkali. (Např. plná verze Olweusova *Bully/Victim Questionnaire*, revizovaného v roce 1996, obsahuje 39 položek zahrnujících vedle fyzické, verbální a nepřímé šikany také šikanu rasovou a sexuální. Zároveň se dotazuje na prostředí, v němž k útokům dochází, a na postoje dotázaných k šikaně.) Lze tak bezpečněji zachytit i neopakující se případy zvláště závažného ubližování a kyberšikany apod. Tento postup je vhodný zejména tehdy, když je účelem vyšetření příprava intervence.

2.3 Měření prevalence šikany u nás – problém nejednotného pojetí

V Čechách se neshoda v pojetí šikany odrazila například ve výsledcích dvou rozsáhlých screeningů z let 2001/2002, realizovaných takřka souběžně na stejné věkové populaci českých školáků. Podle nálezů národního výzkumu pod vedením Havlínové a Koláře (2001) bylo v tomto roce ve školách šikanováno 41 % dětí. Při mezinárodním šetření WHO (Craig, Harel, 2004) ve spolupráci s českým týmem Csémyho a kol., při němž byla šikana sledována spolu s dalšími sociálně zdravotními ukazateli, bylo naměřeno pouze 6 % viktimizovaných školáků, což představovalo mezi 41 porovnávanými zeměmi jeden z nejnižších stupňů promořenosti šikanou. Rozporuplnost těchto nálezů pravděpodobně souvisí s odlišným metodologickým přístupem: Ve výzkumu Havlínové a Koláře (2001) směřoval dotaz na zkušenost s ubližováním během předchozího školního roku, v mezinárodním výzkumu (Craig, Harel, 2004) se jednalo o ubližování v četnosti dvakrát až třikrát za měsíc během posledních dvou měsíců.

Rozdíl mezi naměřenými výsledky otevírá řadu metodologických a praktických otázek. K optimisticky vyznívajícím datům z mezinárodní studie je na místě uvést i výsledky z pozdějšího mezinárodního screeningu z let 2009/2010 (Currie et al., 2012). Díky zařazení slovenských respondentů do tohoto šetření je navíc možné porovnat výsledky obou zemí s podobnou kulturou, jazykem i významovou konotací pojmů, s nimiž operuje výzkum šikany. Zatímco v Česku byl v tomto šetření zaznamenán nepatrný pokles viktimizovaných žáků (mezi 4–6 %), na Slovensku byl zjištěn počet obětí téměř dvojnásobný než u nás, tedy okolo 9 % (tamtéž, s. 191–199). Podle Smithovy metaanalýzy výsledků mezinárodních evropských screeningů z posledních deseti let (Smith, 2013) se

přítom evropský průměr pohybuje okolo 13 % obětí šikany mezi žáky ve věku 11–15 let. Tomuto výsledku se však nepřibližuje ani jeden z českých nálezů z roku 2001.

UPOZORNĚNÍ

Uvedené nejasnosti mají i svůj mediální dopad. V tisku a televizi bývají v různých souvislostech, ale bez bližšího vysvětlení, uváděny především výsledky z národního šetření. Čtyřicetiprocentní výskyt šikany může na veřejnost působit alarmujícím dojmem. Pod tímto číslem si lidé mohou například představovat, že téměř polovinu školáků šikaneje druhá necelá polovina spolužáků – jako by školu navštěvovali téměř samí agresori a oběti. Taková představa může mít demoralizující dopad. Rodiče školáků mohou nabýt dojmu, že je škola místem neregulované agrese, kam své děti posílají s krajní nedůvěrou. Také učitelé se mohou pozastavovat nad takovým množstvím případů šikany. Uvažují nad tím, co všechno se možná za jejich zády ve třídách děje, a mohou se tvářit v tvář těmto statistikám cítit bezmocní. Negativní dopad však tyto informace mají především na šikanující žáky, kteří mohou dospět k názoru, že když je šikana tak častá, je vlastně něčím zcela normálním. Takový úsudek z nich snímá pocit viny i zodpovědnosti. Také jejich rodiče mohou na základě uvedených statistik získat dojem, že jejich dítě se vlastně nedopustilo až tak závažného přestupku, což může snížit jejich motivaci k výchovnému zásahu.

Pokud se však čtenář pokusí porozumět výsledkům národního šetření ve spojení s tím, jakým způsobem bylo provedeno, jeho představy budou přesnější a zřejmě ne tak drastické. Jak bylo uvedeno výše, výzkumníci se dotazovali žáků na začátku školního roku na jejich opakovanou zkušenost s ubližováním v průběhu celého předešlého školního roku. Zaměřovali se nejen na ubližování mezi spolužáky, ale také na zkušenost s ubližováním způsobeným jakýmkoli žákem dané školy. Mohlo jít třeba o dva ojedinělé incidenty (možná zapříčiněné i různými dětmi) za celý školní rok. Bereme-li navíc v potaz život dětí v běžných školních třídách, nebude se zjištěný čtyřicetiprocentní výskyt jevit tak děsivý: Žáci tráví většinu svého aktivního času v jedné místnosti, bez dostatečného osobního prostoru, s dalšími desítkami vrstevníků, s nimiž chtě nechtě sdílí značnou část svého společenského života. K tomu přirozeně patří i dohadování a vyjednávání, které ne vždy končí ke spokojenosti obou stran. (Pravděpodobně bude v populaci existovat také přinejmenším 40 % různých rodinných příslušníků, kteří v konfliktech s jinými členy rodiny zažijí alespoň dvakrát za rok pocit příkoří.)

V posledních letech bylo uskutečněno několik menších výzkumů, které vycházely ze sebeposuzovacího Olweusova dotazníku a sledovaly opakovanou viktimizaci v četnosti nejméně dvakrát až třikrát za měsíc v posledních dvou až třech měsících. Na základě anonymního šetření (Janošová, Kollerová, Zábrodská, 2014) bylo v roce 2009 zjištěno v několika základních školách ve větších českých městech 11,4 % šikanovaných (z celko-

vého počtu 430 dotázaných žáků 5. a 6. ročníků) a prakticky totožné výsledky (11,2 %) přinesl o rok později i výzkum souboru žáků 5.–8. ročníků (n = 556) na Slovensku (Adamík Šimegová, 2011). V dalším slovenském výzkumu, uskutečněném na vzorku žáků ZŠ ve věku 14–16 let (n = 231), bylo v téže době naměřeno 9,6 % obětí (Dědová, Jánošíková, 2011). Neanonymním způsobem bylo v Česku v roce 2013 (n = 504) zjištěno 9,4 % viktimizovaných šestáků (Janošová, Kollerová, Zábrodská, 2014).²² Ze starších národních výzkumů lze uvést šetření u žáků 5. a 6. ročníku z roku 1994, v němž bylo zjištěno 18 % viktimizovaných žáků (Říčan, 1994) při obdobné četnosti viktimizace „tu a tam“ v posledních dvou měsících.

V žádném z uvedených českých a slovenských měření sice nešlo o příliš početný ani reprezentativní soubor, jejich výsledky však je možné, s určitou opatrností, vnímat v porovnání se zahraničními daty spíše pozitivně. Procenta viktimizovaných ve sledovaném desetiletí v ČR nenaznačují nárůst šikany, což lze pokládat za relativně příznivý výsledek také s ohledem na širší spektrum jednání, přiřazované k šikaně dnes oproti minulým letům.²³ V úvahu je možné vzít i to, že se školám díky kvalitnější a rozšířenější preventivní činnosti možná daří případný trend nárůstu šikany zadržet. Na druhou stranu je třeba připomenout určité praktické riziko spojené s relativně příznivými statistickými výsledky v oblasti sociálněpatologických jevů. **Menší počet šikanovaných žáků totiž nemírní utrpení těch, kteří jsou šikaně vystaveni.**

²² Při sběru dat žáci uváděli na první z baterie vyšetřovacích dotazníků své křestní jméno za účelem pozdějšího přiřazení jejich odpovědí k počtům nominací v chování odpovídajícímu šikaně, viktimizaci a v obraně viktimizovaných, které získají od svých spolužáků. Zároveň byli informováni o tom, že jejich křestní jména nebudou použita k žádným dalším účelům.

²³ Z celosvětově uznávaných odborníků na šikanu zpochybňují proklamovaný nárůst šikany na mezinárodní úrovni také Rigby a Smith (2011).

Souhrnná doporučení pro výzkum šikany – I.

Šikana představuje specifický druh agresivního jednání, který je vymezen záměrným a opakovaným zneužíváním převahy jedné strany vůči druhé. Přiřazení nepřímých forem k šikaně a jejich zahrnutí do vymezení tohoto konstruktů vyžaduje vedle behaviorálního hlediska (co je pozorovatelné) i zahrnutí mentalistického hlediska (co je prožíváno, zejména na straně poškozeného). Z hlediska analýzy výskytu šikany a jejího vývoje v různých sociologických a regionálních kontextech je vhodnější použít k vyšetření některou z (pokud možno mezinárodně) rozšířených metod splňujících požadavky vnitřní a kriteriální validity.

Porovnávání výskytu mezi věkově heterogenními skupinami žáků je komplikováno jejich odlišným chápáním výrazu „šikana“ a také fenomenologickou proměnou jejich projevů během školního věku. Analýza generačního vývoje je komplikována rozdílným pojetím šikany v minulosti a dnes. Mezinárodní porovnávání prevalence je navíc zatíženo nejednotnou základní terminologií a jejími odlišnými významovými konotacemi.

Zveřejňování výsledků šetření je nutné doplnit informacemi o sledovaném časovém úseku a četnosti útoků v daném období, která již byla vyhodnocována jako šikana. Dále je nutné uvést bližší údaje o sledovaném souboru (např. věkové rozložení) a další jeho odlišnosti od běžného populačního průměru (typ školy, region/čtvrť, nepoměrné genderové rozložení atd.).

3. Sociokulturní přístup ke školní šikaně

Kateřina Zábrodská

Tato kapitola se zabývá sociokulturním přístupem ke školní šikaně, který představuje alternativu ke „klasickému“ sociokognitivnímu přístupu. Sociokognitivní přístup se zaměřuje především na individuální charakteristiky šikanovaných a šikanujících dětí, například na jejich osobnostní charakteristiky. Tento přístup se však vystavuje riziku, že bude individualizovat problém šikany jako problém konkrétních dětí na úkor dalších faktorů. Může se také podílet na uvěznění dětí do nálepek „obětí“ a „agresorů“, a tím přispívat k zacyklení šikany. Sociokulturní přístup představený v této kapitole naproti tomu akcentuje klíčovou roli sociálních a kulturních zdrojů školní šikany. Kapitola začíná stručnou diskusí teoretických východisek sociokulturního přístupu v sociálním konstrukcionismu a diskurzivních a postmoderních teoriích. Hlavní část kapitoly tvoří přehled současných empirických výzkumů používajících sociokulturní perspektivu a jejich hlavních zjištění. Kapitola končí souhrnem praktických doporučení pro pedagogickou praxi.

Úvod do sociokulturního přístupu

Většina současných poznatků o školní šikaně vychází z individuální a skupinové psychologie a týká se zejména osobnostních determinant šikany u šikanujících a šikanovaných dětí (Ryan, Morgan, 2011). Tento klasický přístup k výzkumu šikany se snaží o co nejpřesnější popis reality: zjistit, jaké osobnostní vlastnosti mají šikanující a šikanované děti, jaké je jejich rodinné zázemí či jaká je motivace zastánců zasáhnout ve prospěch šikanovaných dětí. Ačkoliv je uvedený typ výzkumu nepochybně cenný, může být oprávněně kritizován jako příliš „individualizující“. Jinak řečeno, **klasický přístup může vést ke zjednodušujícímu předpokladu, že příčiny – a tedy i řešení – školní šikany spočívají primárně v individuálních charakteristikách šikanujících a šikanovaných dětí a ve vztazích mezi těmito dětmi** (srov. Teräsahjo, Salmivalli, 2003). Klasický přístup k šikaně je široce rozšířený a podporovaný školami, pedagogy i státem, jeho kritici však upozorňují, že dosud nebyl příliš úspěšný. Některé studie (např. Hong, Espelage, 2012) naznačují, že intervenční programy založené na tradičním Olweusově přístupu nejsou dostatečně efektivní. Kritici Olweusova přístupu to vysvětlují příliš úzkým zaměřením intervenčních programů na rovinu individuální (oběti, agresori, zastánci) a interper-

sonální a opomíjením dalších rovin, zejména kulturní a sociální. Podle těchto autorů **šikaně nemůžeme porozumět pouze analýzou na úrovni jedince a třídního kolektivu, ale je nutné zkoumat obecnější sociální procesy, včetně jazykových konstrukcí, diskurzů²⁴ a norem na úrovni celé společnosti** (srov. Říčan, Janošová, 2010).

Cílem kapitoly je představit přístup ke školní šikaně reprezentovaný právě těmito kritickými hlasy. Sociokulturní perspektiva představuje kritickou alternativu vůči hlavnímu výzkumnému proudu (Bansel et al., 2009; Davies, 2011; Ryan, Morgan, 2011; Søndergaard, 2012; Thornberg, 2011, 2013). **Hlavním znakem sociokulturního přístupu je, že přistupuje ke školní šikaně jako k sociálně utvářenému neboli konstruovanému jevu.** Je přitom třeba zdůraznit, že výraz „sociálně konstruovaný“ neznámá, že by šikana nebyla považována za reálný problém. Tento výraz vyjadřuje předpoklad, že **šikana je proces utvářený v rámci mezilidských interakcí.** Šikana představuje jev, který jeho účastníci sami neustále utvářejí a mění prostřednictvím sociálních procesů (jazyka, komunikace, interakce) – odtud výraz „sociální konstrukce“. Sociokulturní perspektiva tak akcentuje **sociální kontext šikany**, včetně jejích vztahových, situačních a kulturních aspektů (Davies, 2011). Jako taková reprezentuje spíše perspektivu sociologickou nežli psychologickou.

Na teoretické rovině se studie používající sociokulturní přístup označují různě: jako *konstrukcionistické* (Teräsahjo, Salmivalli, 2003), *postmoderní* (Hepburn, 1997) nebo *diskurzivní* (Ryan, Morgan, 2011). Všechny tyto názvy jsou do značné míry provázané a patří do oblasti sociálního konstrukcionismu. **Sociální konstrukcionismus** je paradigma, které se rozvinulo v opozici vůči tradičnímu, „pozitivistickému“ paradigmatu reprezentovaném především kvantitativním a experimentálním výzkumem. Sociální konstrukcionismus můžeme stručně charakterizovat pomocí tří klíčových znaků: (1) pojetí řeči jako nástroje jednání (a nikoliv pouze popisu reality), (2) důraz na kulturní a historickou specifičnost vědění, (3) orientace na mezilidskou interakci a sociální procesy (blíže viz Burr, 2003). V tomto teoretickém rámci je **školní šikana chápána jako proces, který je utvářen v každodenních interakcích mezi dětmi, pedagogy a rodiči. Součástí procesu utváření šikany je vyjednávání významu konkrétního chování, zejména toho, co je považováno za normální a žádoucí chování a jak se chovat k těm, kteří normy takového chování porušují.** Jelikož se společenské normy mění kulturně, historicky i situačně, je podle zastánců sociokulturního přístupu klíčové studovat právě komunikační a interpretační procesy, které v dané sociální skupině vedou ke vzniku a udržování šikany.

Z uvedeného vyplývá, že sociokulturní přístup se odklání od snahy identifikovat a klasifikovat děti jako „oběti“, „agresory“ či „zastánce“. Namísto toho je **cílem sociokulturního přístupu co nejlépe porozumět dětskému vnímání světa – způsobům, kterými děti interpretují svoje chování i chování druhých a jimiž si vysvětlují a zdůvodňují agresi.** To je spojeno s tzv. *novým přístupem k dětství*, v rámci kterého badatelé

²⁴ Diskurzy můžeme definovat jako ve společnosti široce sdílené předpoklady či „pravdy“ o tom, jak svět funguje (Kiesling, 2005).