

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

Šikana v pojetí starších adolescentů

Older adolescents' perception of bullying

Tereza Dumská

Vedoucí bakalářské práce: Doc. Mgr. Pavlína Janošová, PhD.

Praha 2014

ANOTACE:

Tato bakalářská práce se zabývá školní šikanou. Teoretická část je zaměřena na šikanu v kontextu psychických vývojových změn v období dospívání žáků druhého stupně základní školy. Zabývá se pojmem šikany, popisuje období dospívání mladších i starších adolescentů z hlediska proměn osobnosti, nastiňuje význam vrstevnické skupiny a rozkrývá motivy sociálních nebo morálních postojů žáků. Teoretická část se dále zabývá stručnou charakteristikou čtyř hlavních postav šikany: agresorem, obětí, obráncem a pozorujícím.

Praktická část se věnuje retrospektivní percepci zkušenosti se šikanou ze základní školy u adolescentů – gymnazistů. Respondentů bylo celkem 48 ve věku 16 až 18 let. Výzkum byl zaměřen především na kvalitativní analýzu specifik ve způsobu vyjadřování, popisu šikany jakožto procesu jejími jednotlivými aktéry: obětí, obráncem agresorem a pozorujícím.

KLÍČOVÁ SLOVA:

šikana, adolescent, období dospívání, sociální potřeby, vliv vrstevnické skupiny, morální vývoj, retrospektivní percepce, metoda volně psaného vyprávění vlastní zkušenosti se šikanou.

ABSTRACT:

This bachelor thesis deals with the phenomenon of school bullying. The theoretical part is focused on bullying in the context of changes in psychical development of pupils in the period of pubescence in the second grade of primary schools. It addresses the issue of bullying and describes the time of pubescence of younger and older adolescents from the character-changes point of view. In addition it outlines the role of a peer group and reveals the motives of pupil's social and moral attitudes. The theoretical part further develops the brief characteristic of four main actors of bullying: an aggressor, a victim, a defender and an observer.

The practical part focuses on retrospective perception of the experience with the primary school bullying among adolescent pupils at high school. The research was conducted among 48 respondents with the age ranging from 16 to 18 years. The survey was especially focused on the quantitative analysis of the specifics, in which the respondents express themselves, and on describing the bullying as a process among its individual actors: a victim, an aggressor, a defender and an observer.

KEYWORDS:

bullying, adolescent, time period of coming of age, social needs, influence of peer group, development of moral principles, retrospective perception, method of free-writing narration the personal experience with bullying

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Současně dávám svolení k tomu, aby předkládaná práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

20. 6. 2014

.....
Tereza Dumská

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat zejména paní docentce Pavlíně Janošové za ochotu, trpělivost, podnětné rady a vůbec veškerou péči, kterou věnovala této práci.

Dále chci také poděkovat rodině Daňkových, Evíkovi a svému psovi.

Věnování

Tato práce buď věnována dětem hubeným i tlustým, intro- i extrovertním, těm které mohly něco udělat, ale neudělaly, i těm, které ublížit nemusely, a přesto ubližovaly. Všem dětem bez rozdílu.

Obsah

PŘEDMLUVA.....	8
ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Vymezení pojmu šikana.....	12
1.1 Obtíže s jeho definováním.....	12
1.2 Tři základní kritéria.....	13
1.3 Historický kontext šikanování.....	14
2 Vývojové období adolescence.....	16
2.1 Mladší adolescenti.....	16
2.2 Starší adolescenti.....	17
2.3 Sociální vývoj a důsledky jeho změn.....	18
2.3.1 Význam vrstevnické skupiny.....	19
3 Morální vývoj.....	22
4 Hlavní aktéři školní šikany.....	27
4.1 Agresor – šikanující.....	27
4.2 Oběť – šikanovaný.....	28
4.3 Obránce – zastávající (se).....	29
4.4 Pozorovatel - přihlížející.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
5 Cíl výzkumu.....	33
6 Metoda výzkumu.....	34
7 Charakteristika zkoumaného vzorku – otázka č. 2.....	35
8 Způsob provedení sběru dat.....	39
9 Metoda vyhodnocování dat.....	40
10 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	41
10.1 Výsledky rozboru volně psaného vyprávění respondentů.....	41
10.1.1 Oběť.....	41
10.1.2 Obránce.....	43
10.1.3 Agresor.....	45
10.1.4 Pozorující.....	52
10.2 Výsledky z dotazníku – otázka č. 1.....	55
10.2.1 Oběť.....	55
10.2.2 Obránce.....	58
10.2.3 Agresor.....	60
10.2.4 Pozorující.....	61
10.3 Výsledky z dotazníku – otázka č. 3.....	64
10.3.1 Oběť.....	64
10.3.2 Obránce.....	67
10.3.3 Agresor.....	69
10.3.4 Pozorující.....	71
DISKUZE.....	74
ZÁVĚR.....	77
POUŽITÁ LITERATURA.....	80
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

Předmluva

Filosofie se prý, mimo jiné, zabývá otázkou, JAK by měli lidé myslet a následně jednat, aby spolu mohli v míru a lásce žít, samozřejmě v kontextu socio-kulturním a dějinném. Psychologie zjišťuje, JAK lidé jednají (proč v míru nežijí, proč se nemilují) a co je MOTIVEM jejich jednání (Heidbrink, 1977, podle Vacek 2008). V této bakalářské práci se snažím přiblížit zákonitosti adolescentních skupin, abychom pochopili, PROČ k šikaně na ZŠ dochází tak snadno. Nepřála bych si však, aby můj důraz kladený na náročnost celého období dospívání pro adolescenty čtenář pochopil tak, že se oněch žáků zastávám a co hůře, že je omlouvám. Stejně tak netvrdím, že je šikana „normální“! Já to nehodnotím.

Výsledky výzkumů ukazují, že se šikana a ostrakismus dějí. Podle mého názoru bychom existenci jevu šikany měli přijmout, než se jej bát, předstírat, že není, anebo stigmatizovat agresora vinou ještě více, než se o to svým jednáním (alespoň zpravidla) postaral on sám. Jestli děti a dospívající něco potřebují, tak je to naše pochopení a slyšet, že dělat chyby je lidské! Domnívám se totiž, že častým důvodem, proč chybují (morálně selhávají) je bohužel právě jejich pocit, že si chybovat nesmí vůbec dovolit.

Po přečtení Kolářovy knihy *Bolest šikanování* (2005), přes veškerou úctu k tomuto autorovi a jeho práci v terénu, nabývám dojmu, že není na uzdravení demokracie ve společnosti žádné naděje (jestli někdy nějaká byla). Jediné, co se mi chce, je takto neřešitelně pojaté téma opustit a už se jím nikdy nezabývat. Šikana by se rozhodně neměla bagatelizovat, ale pojímat celou situaci jenom tragicky? Myslím si, že ani to není správný přístup. Jestliže tušíme, že se s šikanou můžeme setkávat celý náš život, je možné se (pakliže se nejedná vyloženě o její velmi těžký případ) z našeho prvního setkání s ní něco naučit a mnohému porozumět.¹ Vždyť konflikty mezi námi lidmi pramení hlavně z neporozumění si navzájem, proto není šikana rozhodně záležitostí jenom školních let. Přála bych si, aby se tam, kde se šikaně nepodařilo zabránit, naše myšlení z původního „co nám šikana vzala“, čím dál více proměňovalo v otázku „co si z takové zkušenosti lze vzít“...

¹Thornberg a kol. (2013) na základě retrospektivních výpovědí obětí píše, že na rozdíl od předchozích výzkumů, které popisovaly jen negativní následky obětí šikany, výzkum jeho a jeho kolegů odhalil, že kromě negativního přetrvávajícího vnitřního ztotožnění s rolí oběti, také alespoň někteří respondenti vnímají pozitivní následky jejich role coby obětí šikany, a to jako získání užitečných dovedností pro život. Podle nich je zkušenost se šikanou na škole naučila, jak funguje život ve společnosti, zvýšila jejich všímatost ke vztahům ostatních k nim a rozvinula dovednost čtení signálů a nálad ostatních lidí.

Zabýváme se intervencí, neboli zasahujeme tam, kde se šikana či ostrakismus děje právě teď, prevencí, protože chceme šikaně předejít. Opomíjíme však ty, kteří si už šikanou prošli a protože jim v jejich prospěch nikdo neintervenoval (nebo ne příliš účelně), hořkou zkušenost si s sebou nesou dál. Jak reflektují svoji zkušenost se šikanou studenti, kteří ji kdysi sami zažili, byla otázka výzkumu v praktické části této práce.

Úvod

Cílem této práce je porozumění fenoménu školní šikany v souvislosti s vývojovými změnami v osobnosti dospívajících žáků na druhém stupni základní školy. Praktická část se zabývá kvalitativní analýzou percepce bývalé zkušenosti se šikanou u starších adolescentů.

V první kapitole se pokusíme pojem šikany uchopit tak, aby se s její definicí ztotožnilo co nejvíce šikanologů. Ukážeme si, jaké obtíže se při vymezení tohoto pojmu vyskytují, proč je nutné ke shodě v definici dospět. Za pomoci krátkého historického exkurzu nastíníme, jak se vyvíjel vědecký přístup k tomuto jevu, a naznačíme směr výzkumu šikany v současnosti.

Charakteristika vývojových změn v období adolescence ve druhé kapitole osvětlí mnohé ze studentova uvažování a následně i sociálního chování ve skupině. Jelikož se ve výzkumné části této práce ptáme respondentů (starších adolescentů) na jejich zkušenost se šikanou ze základní školy, je nutné si představit obě vývojové fáze dospívání, ranou i pozdní.

Ve třetí kapitole si pokusíme představit úroveň morálního uvažování adolescenta, jací činitelé mají vliv na rozvoj morální kognice a roli vnějších okolností na lidské jednání obecně.

Čtvrtá kapitola přinese stručnou charakteristiku čtyř hlavních postav šikany. Pokusíme se v ní porozumět motivům chování zúčastněných, které se v šikaně ukazuje jako typické.

Použitou metodou pro získání dat v praktické části byla metoda volného, retrospektivního vyprávění incidentu šikany, který respondenti sami zažili, doplněná o semi-strukturovaný dotazník.

Respondenti byli ve výzkumu rozřazení do čtyř skupin po dvanácti studentech podle čtyř hlavních rolí v šikaně. Jejich věk se pohyboval od 16 do 18 let.

Teoretická část

1 Vymezení pojmu šikana

1.1 Obtíže s jeho definováním

Slovo „šikana“ je mezi laiky, tak i v odborné veřejnosti obecně velmi často užívaný pojem. Všichni je znají, všude se o něm píše, ale pokaždé trochu jinak. Snaha vědeckých pracovníků (po celou dobu jeho uvedení do praxe) o uchopení tohoto pojmu, paradoxně vedla k pravému opaku jejich záměru. S množstvím odborníků, kteří se tématem šikany zabývali, se vyrojilo i množství definic, které se v některých svých bodech shodují, v některých nikoli. Přitom: *„nepřesné, vágní, příliš široké či naopak zúžené vymezení šikany zkresluje údaje o výskytu a znemožňuje sledovat její vývoj i jakékoli porovnání v rámci různých skupin, organizací (škol), regionů i států. Na adekvátním vymezení šikany (operacionalizaci) je závislá také diagnostika a intervence při jejím výskytu i sledování efektivity prevence* (Naylor et al., 2006; Smith et al., 2002, podle Janošové a kol., v tisku).

Zmatky v názorech odborníků pak mohou širokou veřejnost podněcovat ke dvěma extrémním přístupům. Jedním z nich je, že sami rodiče začnou svou obavu ohledně šikany přehánět a uvidí šikanování vlastního dítěte tzv. za vším. Druhým je bagatelizování nebezpečí fenoménu školní šikany, pokud ve společnosti převládne názor, že se jedná o přehnanou paniku. V tomto případě rodiče nebo pedagogové pokládají šikanu za spíše výjimečný jev.

V neposlední řadě jsou zde studenti, kteří s pojmem šikana operují ve svých reálných vztazích. Jednotný názor na význam slova šikana se u nich nepředpokládá, někteří výzkumníci (např. Arora, 1996, podle Janošové a kol., v tisku) však poukazují na negativní konotaci, kterou samotný pojem „šikana“ pro děti často nese. Student ZŠ o ní nemusí mít nutně přesnou a jednoznačnou představu, aby věděl, že šikana označuje něco špatného, něco co je společností pojímáno negativně. Bývá tomu ovšem i naopak, student rozumí pojmu šikana velmi dobře, a proto se postará o to, aby v jeho případě byla co nejméně viditelná. (Björkqvist 1994, podle Janošové a kol., v tisku).² Dá se tedy tvrdit, že dříve než si společnost stihla spolehlivě zodpovědět otázku „Co je šikana a co není“, začala vědecká obec diskutovat

² Björkqvist (1994, podle Janošové a kol., v přípravě) tuto tendenci označil jako „danger/ratio effect“. 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 určitou šanci zůstat v anonymitě, bez veřejného potrestání a odsouzení. Nepřímá a vztahová forma šikany je relativně nejbezpečnější cestou.

o tom, jestli tento pojem zjm. při přímém výzkumném šetření vůbec používat. V případě, že ano, tak za jakých podmínek.³

1.2 Tři základní kritéria

Pojem „školní šikana“ se ve vědeckém diskurzu poprvé objevil v 70. letech minulého století díky systematické práci norského badatele Dana Olweuse, který se zabýval agresivitou mezi školními dětmi. Podle Říčana (2003) je pojem šikana vyhrazen pro určitý podtyp agresivního jednání. Podstatou agrese je jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě. Za agresi bývá také pokládáno jednání, jehož cílem sice není komukoli ublížit, ale jehož aktér ví, že svým jednáním může někomu přímo či nepřímo ublížit (Anderson, Bushman, 2002, podle Janošové 2014).

„Tři základní kritéria, na nichž se při vymezování definice školní šikany shoduje nejvíce odborníků, jsou: (1) záměrné, resp. agresivní jednání vůči druhému, (2) jeho opakovanost a (3) nerovnováha síly mezi jednajícím a tím, kdo je agresivnímu jednání vystaven (Hawkins, Pepler, 2001; Ttofi, Farrington, Baldry, 2008; Olweus, 2010 aj., podle Janošové a kol, v přípravě)“. Oproti tomu zpětné vymezení toho, co by být jako šikana klasifikováno nemělo: Za šikanu naopak nelze pokládat tělesný střet nebo hádku mezi jedinci či skupinami, které mají přibližně podobnou sílu (či kompetenci), ani přátelské škádlení, v němž chybí záměr ublížit (Smith et al., 2002; Kolář, 2011, podle Janošové a kol., v tisku).

Zatímco nerovnováha sil je poměrně dobře viditelná, rozlišit přátelské škádlení od šikany bývá úplně nejtěžší, a to pro všechny zúčastněné (Kolář, 2010). Skutečnost, že umíme nějaký jev vymezit slovně, ještě nedává žádnou záruku toho, že jej správně rozpoznáme v praxi. Nesprávně bývají za jednoznačné šikanující podle Janošové (2011) zařazovány např. děti impulsivní, s poruchou ADHD, které se neumí ovládat. Vzhledem k tomu, že jejich agrese vůči druhým je nezamýšlená, se o šikanu nejedná. *„Někdy se naopak tyto děti stávají oběťmi promyšlené šikany druhých“* (Janošová, 2011, s. 22).

³ „Někteří autoři například doporučují při vyšetření vynechat pojem „šikana“ pro jeho negativní konotaci a riziko efektu sociální desirability (např. Arora, 1996) a předložit žákům jen výčet její příslušné behaviorální typologie“ (tamtéž, v přípravě).

1.3 Historický kontext šikanování

Chování, které dnes označujeme jako šikanu, pravděpodobně provází lidstvo po celou dobu její historie (Janošová, 2011).⁴ Zneužívání moci v sociálních vztazích mohlo být vnímáno jako problematické až po zrušení otroctví a se zavedením demokratických principů rovnoprávnosti občanů v západních zemích evropské civilizace.⁵ Do doby, než bylo toto chování podrobena systematickému zkoumání, neexistovalo pro ně ani žádné specifické označení (Janošová 2011, Kolář 2005). K oficiální existenci fenoménu šikanování vedla, dle Koláře (2005), dlouhá, útrapná cesta. Ačkoli Kolář projevil hlubší zájem o danou problematiku u nás již v 70. letech, k rozvíření téma školní šikany na základě jejího odhalení na pražských učilištích došlo až v r. 1985. V té době proběhly veřejné procesy s agresory, vyšly první odborné články o školním šikanování. Vyjma r. 1990, kdy byl vydán metodologický materiál „Fenomén šikanování u dětí a mládeže“ se v této oblasti u nás až do r. 1992 významného neudálo nic (tamtéž, 2005).

Podnětné, empirické výzkumy potvrzující epidemický výskyt šikany na našich školách přišly na řadu až v letech 1992 – 2001 (tamtéž, 2005). Množství sesbíraných dat otevřelo možnost hlubšímu porozumění dané problematice a napomohlo ke zrodu odborné literatury, která začala být na pultech nakladatelství k dostání i široké veřejnosti. Vedle fenomenologického popisu ontologické podstaty šikany přibýly v odborných publikacích důležité poznatky o metodikách prevence, diagnostice a pokyny k eliminaci tohoto sociálně-patologického jevu. Kolář (2005) ve své sumarizaci začátku léčby šikany považuje za důležitý např. i vznik výcvikových seminářů pro lidi z terénu v dané oblasti. Důkaz, že snaha celých devadesátých let o plné otevření problému šikany u nás nebyla marná, můžeme spatřovat ve vzniku Občanského sdružení proti šikanování v r. 2000 a ve vzniku pracovní skupiny proti šikanování při Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy z r. 2001 (Kolář, 2005).

Podobně, jako jsme zaznamenali vývoj v našem vědeckém přístupu k šikaně, mohli bychom popsat, jak se měnil obraz šikany v našich očích a s plynoucími roky taktéž tvář šikany samotné. Se zjemněním našeho citu ve schopnosti rozlišování děje šikany jsme např. pochopili, že kromě její snadno viditelné přímé formy (zjm. fyzické napadení), musíme věnovat stejnou pozornost i její traumatizující podobě nepřímé (forma skrytých útoků), která

⁴ „Šikanování je velmi starý fenomén, jistě starý jako škola sama“ (Kolář, 2005, s. 201).

⁵ Demokratické společenské systémy staví podle Vacka (2008) na tzv. tradičních, obecně lidských hodnotách, k nimž se řadí principy dobra, krásy, rovnosti, svobody myšlení a jednání, respektu, tolerance, solidarity vůči slabším a znevýhodněným, práva na důstojný život a jeho ochranu atd. Zároveň upozorňuje, že tento ideál obecných principů se ve výchově „učí“ nesnadno.

je hůře uchopitelná, ale neméně nebezpečná (Janošová a kol., v tisku)!⁶ Taktéž role obránců ve skupině se zprvu, v době rozkrývání drsných případů školních šikan, zdála být žádná nebo bezvýznamná. Na děti, které se snaží šikanovanému spolužákovi pomoci, se začali odborníci zaměřovat až v průběhu posledních patnácti let (Janošová, 2011). S příchodem počítačů a jiných elektronických prostředků se zase objevil úplně nový druh šikany, šikana kybernetická (Vašutová, 2011).

Šikana je do značné míry zrcadlem vývoje našeho chování ve společnosti (změna životního stylu, rozvoj a vliv techniky, úpadek duchovních hodnot, zaměření na výkon, nárůst výchovných problémů aj.) a čím se tempo doby, v níž žijeme, stupňuje, tím je pro nás stále těžší ji jenom zachytit. Jedním z hlavních úkolů vědeckých pracovníků v současnosti je tedy zaměřit se na stále se měnící charakter šikany. Podle Janošové (2011) je jednou ze slibných cest k porozumění šikaně zkoumání tohoto jevu jakožto procesu u nynější generace dětí, která je o šikaně relativně dobře informována. V rámci prevence proti šikaně je také na místě přezkoumat etické zásady a názory, které děti k interpretaci šikany používají.

„Šikana svědčí o nezvládnuté agresi a souvisí i se slabě rozvinutým etickým a sociálním cítěním. Značná promořenost společnosti ovšem leccos napovídá také o charakteru lidské duše, z níž jako by sklon ubližovat slabším vyrůstá“ (Janošová, 2011, s. 4). Jeden z nutných předpokladů, aby se nám, podle Janošové (2011) výskyt školní šikany podařilo snížit, je porozumění zákonitostem dětských a adolescentních skupin. Představme si proto v nadcházejících kapitolách nejprve dospívající mládež v kontextu jejího osobnostního a sociálního vývoje.

⁶ „V laickém pojetí je šikana dosud spojována spíše se svou „tradiční“ přímou variantou. Dvanácti až šestnáctiletí považují za šikanu spíš její přímé než nepřímé formy“ (Maunder, Harrop, Tattersall, 2010, podle Janošové a kol., v tisku).

2 Vývojové období adolescence

Období dospívání, tzv. mezidobí, je lávka, po které je nutno přejít ze světa dětí do světa dospělých. Podle Vágnerové (2008) zahrnuje celou jednu dekádu života, od 10 do 20 let.⁷ Z důvodu tak širokého věkového rozpětí je přehlednější si jej rozdělit na dvě fáze: 1) raná neboli mladší adolescenti a 2) pozdní neboli starší. Hovoříme-li o rané fázi, máme většinou na mysli starší školní věk 11 až 15 let, tedy žáka druhého stupně ZŠ, označovaného také jako pubescenta. Oproti tomu druhou fází adolescence obvykle charakterizuje konec povinné školní docházky a následný nástup studenta do sekundárního stupně vzdělávání.

V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Její průběh je závislý na konkrétních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím (Vágnerová, 2008). „*Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity*“ (Vágnerová, 2008, s. 321).

2.1 Mladší adolescenti

Puberta jako pohlavní dozrávání je především období tělesných změn, které jsou v procesu dospívání nejnápadnější. V souvislosti se změnou zevnějšku se mění jedincovo sebepojetí, stejně tak i reakce okolí na něj. V rámci celkového vývoje dochází také ke změně způsobu myšlení a hormonální proměny stimulují změny emočního prožívání. Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, proto pro něho mají značný význam vrstevníci, se kterými se ztotožňuje (Vágnerová, 2008).

⁷ V literatuře vývojové psychologie se můžeme setkat s různou periodizací duševního vývoje (srov. Langmajer, Krejčířová 1998). Tradiční, evropské rozdělení bývá podle Macka (2003) rozdělení na období pubescence 11-15let a adolescence až od 15. roku života do 20 (22) let. Vágnerová (2008) mezi adolescenty zahrnuje již celý druhý stupeň žáků ZŠ zcela záměrně z důvodu významnosti biologických změn v období puberty, které celý **proces dospívání** odstartují.

V krátkém shrnutí tedy mluvíme o jedinci, kterému se začnou měnit tvary těla, aniž by si to kolikrát přál a mohl fyzické proměny nějak ovlivnit nebo alespoň regulovat. Taková změna bývá intenzivně prožívána, neboť pubescent se ve svém subjektivním prožívání stává někým jiným. Jakoby nestačilo, že si na svůj nový zevnějšek sám zvyká, ještě musí čelit rozmanitým reakcím dospělých a vrstevníků. „*Jestliže z chování lidí, s nimiž se setkává, vyplývá, že tato proměna má spíše negativní význam, zvýší se jeho nejistota a zhorší se sebehodnocení*“ (tamtéž, s. 327).

Pochybnosti o svém vzhledu ale nejsou zdaleka jediné, které mladšího (často i staršího) adolescenta trápí. Pubescent je pod palbou hormonů, které zapříčiňují jeho prudké a často nepřiměřené emoční výboje, nebo náhlé výkyvy nálad, kterým příliš nerozumí. Z hlediska obecně lidského i eroticko-partnerského se adolescent musí stíhat ohlížet na spolužáky, sledovat, jak si mezi nimi vede, aby si uhlídal dobré postavení ve skupině, popřípadě byl žádaný u opačného pohlaví. Dospívající má rovněž zpravidla potřebu se vymezovat vůči „dospělákům“, z čehož nezdědka pramení jeho potřeba se s nimi neustále hádat. Období adolescence je vlastně neustálým bojem dospívajícího za respekt mezi spolužáky, tak za přijetí autoritami dospělých (tamtéž, 2008). Řečeno s trochou nadsázky: „je s podivem, že to ten, který nebyl obdařen krásou, intelektem ani prořízlou pusou vůbec přežije“.

2.2 Starší adolescenti

„*Vstup do fáze pozdní adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním, v této době obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Pozdní adolescence je především dobou komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenská pozice. Smysl tohoto vývojového stádia je, aby jedinec porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a stal se samostatnějším*“ (tamtéž s. 324).

Obecně lze tvrdit, že starší adolescenti jsou oproti mladším v procesu svého vývoje blíže dospělým. Tam, kde jsou mladší adolescenti na začátku, starší se pomalu blíží svému cíli: vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity. Zatímco s žákem druhého stupně ZŠ puberta doslova tříská, u studenta střední školy se dá očekávat stále větší emoční stabilita. Význam party v tomto vyšším věku adolescenta ztrácí na svém výlučném postavení. Jeho vztahy s ostatními se zklidňují, navíc období prvního „chytání se za

ruku“ a sbírání sexuálních zkušeností pomalu střídá větší stabilita a kvalita partnerských, romantických lásek (Vágnerová, 2008).

Nezapomeňme však, že z důvodu rozdílnosti tempa somatického, psychického a sociálního vývoje, nemůžeme brát rozřazení adolescentů na mladší a starší absolutně a veškerý popis, jak se žák v některém svém věku zachová, je pouze pravděpodobný, sloužící pouze pro naši lepší orientaci. Každý pubescent či adolescent je ve svém osobnostním rozvoji (v každé ze tří výše jmenovaných oblastí vývoje) jinak daleko.

2.3 Sociální vývoj a důsledky jeho změn

V předchozí kapitole jsme si uvedli, proč je dospívání zjm. pro mladší adolescenty tak psychicky náročným obdobím.⁸ V této kapitole si uvedeme, jak se změny spojené s „dorůstáním do dospělosti“ mohou odrážet v chování žáka a jeho vztazích (ať už ve vztazích ve třídě, k učitelům nebo rodičům).

Nejistota a horší sebepojetí studenta (někdy zas nebezpečně vysoké) se často ukazuje jako značná společenská zátěž, tedy nejen pro jedince samotného ale i pro celé jeho okolí. Pubertální projevy mohou být viděny jako ideální pole pro vznik konfliktů. Vyjmenujme si alespoň pár příkladů, *proč* bývá komunikace s adolescentem problematická tak, jak je popsala Vágnerová (2008):

- Změna emočního prožívání u pubescenta může vyvolat větší impulsivitu v jeho jednání a nedostatek sebeovládání.
- Pubertální věk se někdy vyznačuje emočním egocentrismem. Student je tak moc zahleděný do sebe, někdy doslova fascinován svými myšlenkami a pocity, že se (díky své přecitlivělosti a vztahovačnosti na straně druhé) cítí být pod neustálým „drobnohledem“. Má dojem, že slyší neustálé připomínky a kritiku k vlastní osobě od druhých.
- Pubescenti neukazují své city navenek. Především jimi negativně pojímané emoce jako smutek, trapnost, lítost a ponížení se snaží před zrakem ostatních skrýt.⁹
- Na základě změny myšlení se mění způsob uvažování o jiných lidech. Důsledkem je zvýšená kritičnost ke svému okolí. Dospívající je nespokojený se současným stavem

⁸ V angličtině se pro pubertu někdy používá opisného tvaru „She/He is in the difficult age“, v doslovném překladu „on/ona je ve složitém věku/obtížném období“.

⁹ V tomto ohledu může být pro okolí těžké rozeznat, co se uvnitř jedince skutečně odehrává. Také si myslím, že se může jednat o důvod, proč se oběť směje, ačkoli jí agrese spolužáků není příjemná!

věcí, mívá různě dlouhá období, kdy ho nic nebaví, převažuje u něj negativistický postoj k veškerým činnostem.

- Provokace vůči okolí může být projevem adolescentovy nejistoty, kdy se snaží, byť nevhodným způsobem, na sebe upoutat pozornost nebo získat ocenění mezi vrstevníky.
- Adolescenti mívají sklon jednat radikálně. Jejich řešení mohou být zbrklá, necitlivá a podle Janošové (2011) jednostranná (adolescenti většinou neuvažují o perspektivách všech zainteresovaných stran anebo o dlouhodobých dopadech).
- Zkušenost rodičů či pedagogů nezřídka zní jako: „nedá si nic říct“. Dospívající často lpí na svých názorech, o správnosti svého uvažování jsou schopni s dospělými diskutovat hodiny. Často jim ani nejde o obsah dialogu, jako o výsledek. Adolescent bojuje o uznání, o rovnocennou pozici s dospělým např. tím, že klade velký důraz na to, aby určitá pravidla dodržovali opravdu všichni.
- Adolescent je v převelké míře ovlivnitelný svojí vrstevnickou skupinou, což s sebou, jak ukáže následující kapitola, nese množství rizik.

2.3.1 Význam vrstevnické skupiny

Ve snaze o osamostatnění pubescent odrůstá dětské infantilnosti a náruči svých rodičů, zároveň však ještě není citově ani sociálně nezávislý jako dospělí, proto se v této fázi osobnostního vývoje cítí mnohdy sám. Přirozeně se tak orientuje na jinou sociální skupinu, která by mu rozuměla, do které by zapadl. Takové požadavky pro pubescenta plní stejně staří dospívající, jinými slovy ti, kteří „*mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života*“ (Vágnerová, 2008, str. 371).

Vzhledem k tomu, že adolescent převážnou dobu svého času tráví ve škole (většinu aktivního času ze dne, 5 dní v týdnu, po mnoho let), největším možným zdrojem emoční a sociální podpory se pro něho stane **vrstevnická skupina složená z jeho spolužáků**. Psychické potřeby, které mohou být, podle Vágnerové (2008), v rámci vztahů s vrstevníky saturovány, jsou:

- Potřeba stimulace naplňovaná v komunikaci se spolužáky.
- Potřeba zpětné vazby. Student se s ostatními vrstevníky porovnává ve svém chování, pocitech, postojích. Stejně tak student díky sdílení zkušenosti zjišťuje, jestli míra

omezování jeho rodiči je ještě v mezích normy, určitého standardu, který třída vymezuje, či se má pokusit ji korigovat.

- Potřeba zdroje sociálního učení. Vliv formální autority bývá často nahrazen nějakým „cool“ spolužákem, kterého všichni napodobují.¹⁰
- Potřeba být akceptován, v lepším případě získat uznání od druhých.

Dosáhnout uznání od druhých, uspokojivé prestiže mezi ostatními se nesnaží jenom adolescenti, ale i mnozí dospělí.¹¹ Na rozdíl od osobnostně „hotových“ dospělých se dosažení žádoucího postavení ve vrstevnické skupině u nejistého dospívajícího jeví jako klíčové, neboť **pozice, kterou ve skupině získá, se stane důležitou součástí jeho identity**. Z tohoto důvodu je, podle Vágnerové (2008), i nekonformní jedinec schopen podniknout mnohé, jen aby žádoucího postavení dosáhl. Nutnost podřízení se skupinovým požadavkům je v případě studentů umocněna prostorovým vězením třídy, ze které během školních let jen tak neuniknou (Janošová, 2011). *„Pokud adolescent není z nějakého důvodu vrstevníky akceptován, hledá způsob, který by vedl k dosažení žádoucího efektu. Jednou z možností je používání takových strategií, jako je vnucování, uplácení, lichocení, přijetí role šaška nebo otroka. Někdy může jít o změnu objektu, tj. dospívající přijímá kohokoli, kdo je ochoten akceptovat jeho. Mnohdy pak nejde o volbu kamarádů pro jejich atraktivitu, ale z důvodu potřeby mít alespoň někoho“* (Vágnerová, 2008, s. 375).

Pod přizpůsobením se skupinovým normám si lze představit téměř cokoli, od požadavku na úpravu zevnějšku, až po přijetí nového životního stylu. Jde o to, že skupina si vytvoří svá pravidla fungování a zrovna tak i svůj vrstevnický ideál, podle kterého se vrstevníci mezi sebou měří (Vágnerová, 2008). Musíme si však uvědomit, že ne všichni jedinci skupinové normy chápou anebo, a to ještě častěji, jsou schopni jim dostat. (Janošová, 2011) Převedeno na model oběť – agresor, oběť patří ve skupině k nejméně vlivným a oblíbeným, očima pozorovatelů často vnímaná problémově jako „vyčuhující z řady“, a proto na hierarchickém žebříčku třídy umístěná nejnižší. **Oběti chybí vlastnosti, kterým by ostatním imponovala**, proto se, slovy Koláře (2011), lehce ocitne na tzv. sociometrickém

¹⁰ Bohužel vlastnosti, kterými spolužák ostatním imponuje a na základě kterých získá ve třídě svůj vliv, nemusí být vždy pozitivní (Vágnerová, 2008). Rodkin (2006) se v jedné ze svých studií zabývá studenty, kteří jsou mezi svými spolužáky tzv. cool. Píše, že pro agresory je to ten, kdo je „tvrdej“ (anglicky „tough“) a zároveň imponující, pro ostatní děti je to spíš někdo, kdo je prosociální a imponující.

¹¹ Lidské potřeby uznání a úcty (být vážen, mít úspěch v očích jiných lidí a na tomto základě být sám sebou kladně hodnocen) si všiml např. A. Maslow v r. 1943. Tehdy ji ve svém vyobrazení lidských potřeb jako pěti stupňové pyramidy zařadil hierarchicky těsně pod její vrchol.

chvostu. Někteří agresori ale rovněž nebývají mezi spolužáky příliš oblíbeni¹², co je tedy mezi ostatními vynáší na vrchol? Dospívající se nejeví z hlediska svých kritérií k volbě toho, koho budou uznávat, nikterak nároční. V jejich věku je často zaujme spolužák, který je chytrý, pohledný (vysoký, štíhlý), nebo zábavný a mezi chlapci může budit respekt, či dokonce obdiv umění jedince se rvát¹³ (Kolář, 2011). Agresor tak podle Vágnerové (2008) získá ve třídě prestiž i vliv např. na základě své dívčí či chlapecké atraktivity, ze které vyplývá role hvězdy, s níž by všichni chtěli chodit. To samo o sobě ho samozřejmě ještě agresorem nečiní. Jím se stává až v případě, kdy **zneužije svého prestižního postavení**: začne se chovat k ostatním nadřazeně tak, že se morálně sníží k šikaně.

Podobně náhle, jako jsme se v této kapitole z významu vrstevnické skupiny ocitli rovnou ve zdůvodňování, proč se oběť ve skupině stává jejím okrajovým členem a jak si stojí mezi ostatními spolužáky agresor, se v pojetí mnoha svědků „začne“ šikana ve třídě (viz Výzkumná část). Žádné úvodní proslovy, varování nebo varianty, které mají zúčastnění na výběr. Jednotlivé sociální role se v šikaně mnohdy rozdají stejně rychle jako karty podle toho, jaká se sejde konstelace žáků (Kolář, 2011). Mimo to, kartami se při každé větší změně uvnitř skupiny míchá. Jak už jsme si ukázali, změny ve skupině může vyvolat rostoucí zájem dospívajících o druhé pohlaví (Vágnerová 2008), nebo příchod nového žáka do třídy (Výzkumná část). Nebezpečí pro mnohé méně oblíbené jedince představuje i rozdrobení kolektivu do zájmově různých, menších part. Oběť osamocená se svými zájmy tak může být vyloučená z kolektivu svých spolužáků dříve, než se naděje.¹⁴

¹² Podle Janošové ještě musíme rozlišovat mezi agresorem „zastřašovačem/ mlátíčkou“, který opravdu, jak uvádí Kolář (2011) oblíbený v kolektivu nebývá, tak mezi agresorem „manipulátorem“, kterého mívají ostatní naopak (jako spolužáka) rádi.

¹³ POZOR! Výrazem „umění jedince se rvát“ zde nemíníme pouze „bitky“, fyzické střety žáků, které jsou vlastní menšímu zlomku agresorů (dívčím skoro vůbec), ale taktéž jakékoli jiné formy krutosti, které mají podobu psychické šikany např. umění spolužáky slovně „stírat“. Ta podle Janošové v období dospívání výrazně převládá.

¹⁴ Třída adolescentů mi některými principy svého chování připomíná stádo zvířat v přerii. Snadno domyslet, co se stane, když se ve třídě objeví predátor vyhlížející svou kořist a k němu taky jedno osamocené zvíře, stojící mimo své stádo nikým nechráněné. Darwinova teorie přírodního výběru tvrdila, že přežijí jen ti nejsilnější, dneska tvrdíme ti „nejpřízpůsobivější“ (v psychologické terminologii: ti, kteří jsou „dobře adaptovaní“).

3 Morální vývoj

Myšlenku souvztažnosti vývojových změn v psychice s vývojem morálního myšlení rozpracoval jako první, jeden z nejvýznamnějších psychologů minulého století a zakladatel psychologie morálky J.Piaget. „*Piaget vychází z odpozorované skutečnosti, že právě tak, jak se děti odlišují od dospělých v kognitivním a osobnostním vývoji, liší se i v úrovni morálního usuzování.*“ (Vacek, 2008, str. 8) Podle něho by cesta morálního dospívání měla vést od pozvolného opouštění heteronomního pojetí morálky (ze stádia závislosti na vnějších zákonech a pohnutkách) směrem k vytvoření morálky autonomní (do stádia zvnitřnění mravních zákonů). Dodejme ještě Piagetův předpoklad, že by se tato změna v morálním vývoji jedince měla uskutečnit v období mezi jeho šestým a dvanáctým rokem.

K bližšímu porozumění morálního vývoje významně přispěl i Piagetovými pracemi inspirovaný L.Kohlberg. Kohlbergova teorie morálních stádií byla navržena jako koncepce o šesti stádiích ve třech základních skupinách tzv. úrovní morálního vývoje. První stádium hodnotí Kohlberg jako nejnižší, šesté opačně jako vrchol, kterého lze v morálním vědomí dosáhnout:

- I. prekonvenční úroveň (stádium 1 a 2),
- II. konvenční úroveň (stádium 3 a 4),
- III. postkonvenční úroveň (stádium 5 a 6).

Prekonvenční úroveň podle Kohlberga odpovídá morálnímu uvažování dětí ve věku 9 let, vývojově „zastydlým“ adolescentům a dospělým kriminálíkům. Konvenční úrovní má být chápána kategorie převážné většiny dospívajících a dospělých. Pod postkonvenční úrovní si Kohlberg představuje morální metu dosaženou menšinou dospělých, přibližně 20% dospělé populace (Lickona, 1976, podle Vacka 2008). Rozdíl mezi první a druhou úrovní je u Kohlberga srovnatelný s morálním vývojem, který popsal Piaget. Posun z prekonvenční úrovně na konvenční znamená posun z chápání společenských norem jako něčeho vnějšího, ke ztotožnění se s normami, kdy je jedinec přijme za své. „*Člověk v postkonvenční fázi morálního vývoje dokáže společenské normy nejen přijímat, ale také vyhodnocovat podle vnitřně zabudovaných morálních principů, které jsou součástí jeho „já“*“ (tamtéž, s. 33).

Konvenční úroveň, tedy úroveň morálního usuzování adolescentů, je Kohlbergem charakterizovaná nejprve ve stádiu 3 jako „orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu,

vzájemnou přizpůsobivost“, později ve stádiu 4 jako „orientace na zákon a řád, respektování společenského systému.“ Jinak vyjádřeno: morální rozhodování a jednání v první fázi konvenční úrovně se řídí tím, co se líbí druhým. Jedinec chce být v očích ostatních vnímán jako dobrý člověk. Dodejme však, že **podoba dobrého člověka může být různá, neboť je normativovaná v zájmové skupině, kterou se jedinec snaží uspokojit.** Tato skupina však, může být i „skupinou velmi nekvalitní, dokonce s antisociálními aktivitami“ (Vacek, 2008, s. 28).

Ve druhé fázi konvenční úrovně si jedinci pod správným chováním údajně představují plnění povinností, respekt společenských autorit typu prezident, učitel atd. Chtějí tak zachovat řád společnosti a její stabilitu. Předchozí Kohlbergovo tvrzení si však odporuje s deskripcí chování dospívajících u M. Vágnerové, která zdůrazňuje despekt k formálním autoritám vyskytující se zjm. u mladších adolescentů. Na druhou stranu, školáků ve věku 13-14, kteří byli v Kohlbergově testu zaznamenáni jako mířící do 4. stádia, bylo výrazně méně (asi jedna čtvrtina), než těch, kteří měli morálně usuzovat po způsobu 1. fáze konvenční úrovně. V neposlední řadě jistě není pochyb, že se v chování lidí, které pozoroval Kohlberg v 60. - 70. letech 20. století (i přes obyčejné tradování názoru, že se lidé nemění) a v chování dnešní společnosti najdou určité rozdíly.¹⁵ V Kohlbergově 4. stádiu se podle Vacka (2008) dále hovoří o chování, kdy jsou zákony nebo předpisy slepě respektovány jen pro svou vlastní existenci a někdy dokonce tak silně, že přehluší jedincův hlas svědomí i přesto, že se mu samotnému dodržování normy jeví jako nesprávné. Příkladem takového jednání pak mohou být sebe ospravedlňující výroky typu: „plnil jsem jenom rozkazy“, tedy: „nemohl jsem se zachovat jinak!“

Kohlberg se s Piagetem shoduje v názoru, že úroveň lidského myšlení je závislá na psychickém zrání jedince, zároveň však dodává, že poznávací vývoj je nezbytnou, ale nikoliv *jedinou* podmínkou pro jedincův morální růst. Řada výzkumů, která pak na téma vztahu inteligence a morálního vývoje následovala, neprokázala, že by se velikost intelektových schopností rovnala velikosti úrovně morální kognice. Dá se ale tvrdit, že „stejně jako jsou genetické dispozice u člověka pouhým předpokladem pro rozvoj jeho

¹⁵ Chování dnešní mládeže by spíš odpovídal respekt vůči zásadám a principům **určitých skupin**. Nejde jim o blaho všech, ale o normativy určité skupiny, nikoli o úctu k autoritám. Namísto celé společnosti je většinou zajímavější principy jejich vlastní skupiny (vlastní tzv. in group), tudíž sem lze zařadit např. i členy fašistického hnutí. Zatím se ještě o univerzální principy pro všechny lidi nejedná.

Taktéž se v souvislosti s morálním vývojem adolescentů zmiňuje problém s autoritami jako takový. Laická veřejnost a odborníci tvrdí, že problém dnešní generace dětí je, že jako autoritu neuznávají vůbec nikoho. Přitom, jak uvádí Janošová (2011) dospívající dospělé vzory vyhledávají být virtuální. Adolescenti se podle Dellasega a Nixon (2003, podle Janošové, 2011) jenom tváří, že „dospěláky“ nepotřebují, ale ve skutečnosti jim moc záleží na tom, jak jsou jimi bráni, potřebují s nimi trávit čas, mít s nimi dobrý vztahy a – metaforicky řečeno - koukat jim přes rameno, jak se co dělá.

kognitivních schopností a další rozvoj už závisí na způsobu, jakým je dítě stimulováno tj. na kvalitě, četnosti a přiměřenosti podnětů“ (Vágnerová, 2001, s. 5), můžeme chápat **rozvinutější intelekt jako jeden z předpokladů pro dosažení vyšších stádií morálního usuzování, nikoliv však jako automaticky fungující podmínku** (Vacek, 2008). Přesto, že osvojování morálního myšlení a cítění asi nebude probíhat podobným způsobem jako osvojování násobilky, výzkumy Kohlberga a jeho kolegů dávají podle Vacka (2008) naději, že morální vývoj může být ve škole cíleně a pozitivně podněcován. „*Výzkumy potvrzují, že žáci a studenti, kteří se pravidelně zúčastňují diskuzí o morálních dilematech, začínají přemýšlet na úrovni vyšších stádií morálního vývoje*“ (Galbraith, Jonase, 1976, podle Vacek, s. 32).¹⁶

Vrátíme-li se k otázce vztahu inteligence a morálního vývoje ještě jednou, nelze podle Vacka přehlédnout kritiku Bulla, který upozorňuje na úskalí zjednodušujících přístupů k této problematice např. nejednoznačností pojmu inteligence. Bull se neztotožňuje s chápáním inteligence jako „chladného objektivního soudu“ odtrženého od prožívaných emocí (Bull, 1973, podle Vacek, 2008). Morální uvažování je podle něj spíše výsledkem vztahu složek poznávací a emocionální, přičemž ve vývojovém procesu jsou v různé míře obsaženy obě a těžko je lze při analýze konkrétního mravního jednání odlišit. „*Morální postoje a rozhodnutí musí být zdůvodněny, má-li být morálka něčím víc než poslušností otrocka nebo sociální přizpůsobivostí závislou na odměně a trestu*“ (Bull, 1973, podle Vacek, 2008, s. 58).

Otázky Jak je možné inteligenci měřit a které dílčí intelektové schopnosti do ní ještě zahrnout, se staly předmětem vědeckého bádání na mnoho let. Dodnes existují různé koncepce o tom, z jakých složek se inteligence skládá, uveďme jako příklad koncept Nakonečného o možném dělení inteligence na teoretickou, praktickou a sociální.¹⁷ Trendem současnosti se jeví hovořit o rozvoji emoční inteligence. Někteří odborníci dokonce tvrdí, že **pro úspěšné zařazení do života hraje významnější roli emoční inteligence (EQ), než inteligence kognitivní (IQ)**. Týká se schopnosti ovládat vlastní emoce a rozumět vlastnímu prožívání, rovněž schopnosti empatie a sociálních dovedností. Její rozvoj by proto měl být součástí výchovy na každém vývojovém stupni (Shapiro, 2004).

¹⁶ Vacek (2008) současně varuje, že ve škole děti neučíme myslet, ale hodnotíme je podle toho, kolik si toho zapamatovali nazpaměť. Dále dodává, že výchova k hodnotám, kdy jsou předmětem „výchovy“ (učivem) samy hodnoty, v našich školách chybí úplně, přitom, cituji: „přitažlivé a žáky plně oslovující zkoumání a analyzování takových hodnot, jako je svoboda, čestnost, soucit atd., může být „pro život“ mnohem přínosnější než obsahy tradičních předmětů“ (s. 104).

¹⁷ Pojem sociální inteligence definoval jako první, halo efektem proslulý, americký psycholog E. Thorndike (1874–1949). Představoval si pod ním schopnost a dovednost optimálně sociálně komunikovat, smysl pro spolupráci a nekonfliktní vztahy.

Kapitola morálního vývoje by nebyla úplná bez zmínky o vztahu morálního usuzování a jednání. Fakt, že člověk může uvažovat jako morálně ctnostný, ale neznamená to, že se i morálně správně zachová, je osobní zkušenost nejspíše každého z nás. Kolikrát jsme se, ať už v období dospívání nebo jako dospělí z pohledu morálky zachovali v rozporu se svým svědomím? Tedy jinak, než jsme cítili, že by to bylo správné? „*Morální chování jedné osoby se v různých situacích mění. Osoba, která nepodvádí v jedné situaci, může podvádět v situaci jiné. Nejdůležitějším faktorem jsou okolnosti*“ (Vacek, 2008, s. 67). Autor knihy Rozvoj morálního vědomí žáků dělí tyto okolnosti na vnitřní a vnější faktory (tamtéž s. 66), těmi vnitřními mohou být např.:

- věkové zvláštnosti, viz. kapitola Vývojové období dospívání;
- nedostatečné rozvinuté volní a charakterové vlastnosti, viz kapitola Sociální vývoj a jeho důsledky;
- individuální zvláštnosti osobnosti aj.
Mezi vnější faktory pak např. patří:
- nátlak mezní životní situace (ohrožující postavení),
- tlak sociální skupiny (zjm. u vrstevnických skupin) nebo
- nátlak sociálních vzorů (případ identifikace).

Vzhledem k výrazné tendenci ke skupinové konformitě, lze třídu adolescentů pokládat za potenciálně rizikovou z hlediska skupinového chování. A bohužel, případy šikan ze školního prostředí slouží jako potvrzení výše uvedeného. Vyplývá z nich, že sociální potřeby přijetí a ocenění skupinou jsou pro nejistého studenta v ohrožujících podmínkách v popředí a snadno k jejich uspokojování dojde i na úkor zachování jeho morálního kreditu. Nechat takovou skupinu sobě napospas namísto prosociálně zaměřené výchovy dorostu, bude tedy velice pravděpodobně znamenat, že se v ní tendence k šikaně ještě výrazně zvětší. Vedení žáků k morálnímu jednání představuje naopak šanci, že celá situace proběhne mírněji a nerozvine se ve vážnější konflikt. Na závěr této kapitoly si zde proto zmiňme několik myšlenek týkajících se smysluplnosti naší pedagogické praxe:

- Fakt, že si dospívající nějakou ať už pedagogem nebo rodičem poskytovanou informaci nevezme k srdci hned, neznamená, že si „to“ díky opakovanému výchovnému působení, neuvědomí později.
- Potřeba jistoty a bezpečí saturovaná skupinou vrstevníků se s psychickým dozráváním jedince postupně snižuje, aktuálnost potřeby příslušnosti ke skupině se zmírňuje (Vágnerová, 2008).

- Zodpovědnost za vlastní výkon a chování naopak ve druhé fázi adolescence narůstá (tamtéž s. 343). Pokusme se být dospívajícím vlastním jednáním inspirací, co možná nejvíce pozitivním a zároveň přirozeně imponujícím vzorem.
- Prostor pro změnu, možnost začít jinak dospívajícímu vzniká opuštěním daného kolektivu nejpozději na konci ZŠ. Kdyby nic jiného, pomůžeme mu tuto šanci vidět a co nejlépe využít...

4 Hlavní aktéři školní šikany

4.1 Agresor – šikanující

Za agresora obvykle označujeme **osobu, která úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje někoho ze svých spolužáků** (Martínek 2009), který se **nemůže nebo nedovede bránit** (Říčan, Janošová 2010). Martínek dodává, že šikanující tak činí za použití agrese a manipulace. Agresi můžeme spatřovat ve zneužití zjm. psychické a sociální převahy nad ostatními (agrese fyzická či slovní), manipulace se většinou uplatňuje při zneužití síly, která vychází z vlivného postavení žáka (manipulativní příkazy, který dává agresor oběti aj.). Mezi nejčastější motivy šikany u žáků základních škol řadí Janošová (2011) pocity:

- slasti z panování druhým (uspokojení plynoucí z ovládnutí ostatních);
- slasti z týrání druhých (šikanující prožívá radost při ponižování nebo trýznění druhé osoby);
- nudy (agresor vidí v šikaně neškodnou zábavu, pomocí které vyplní svůj jinak velmi prázdný čas).

Janošová (2011) ale upozorňuje, že touhu po moci nad druhými i sadistické tendence v sobě v určité míře mají všichni lidé. Podobně jeden z výše uvedených motivů, nedostatek smysluplné činnosti, lze vysledovat u většiny dětské populace. Většina se však šikany nedopouští. „*Rozhodujícím faktorem, který určuje, zda se dítě začne takto chovat, je jeho nedostatečně rozvinuté svědomí*“ (Říčan a Janošová, 2010, podle Janošové, 2011, s. 23). Dalo by se říci, že u šikanujícího hraje roli absence jeho zkušenosti s pocitem viny, jeho vnitřní zábrany, která by jeho myšlenku na šikanování ostatních zastavila. Druhý, neméně významný faktor můžeme, podle Janošové (2011), spatřit v nedostatku agresorova soucitu s obětí. Agresoři dobře vědí, že šikana bolí, ale vše, co k oběti cítí, je často jenom lhostejnost nebo, v případě motivu krutosti, nenávisť. Šikanující může pociťovat odpor k určitým vlastnostem a projevům chování, jimiž se dotyčná oběť odlišuje, jimiž jej dráždí. Utéct před pocitem viny lze pak pro agresora ospravedlněním vlastního chování typu: „řikal si o to“ nebo „všechny štvál, tak dostal, co zasluhoval“ (Fráňová, 2010; viz výzkumná část).

Jmenovali jsme základní motivy šikanování ve smyslu profitu, který agresora k šikanování vede. Z určitého odstupů a hlediska agresorovy osobnosti i sociálního zázemí však může být touha po pocitu slasti z ubližování někomu slabšímu především zoufalým, skrytým, agresorem samotným často neuvědomělým voláním o pomoc. Často se jedná o psychické potřeby žáka, které nebyly dlouhodobě uspokojeny v jeho rodinném prostředí, ze kterého do školy přišel, např. dostatek citového zájmu rodičů, přijetí ze strany sourozenců apod. Nezřídka je ten, kdo se navenek chová nejdrsněji a rozdává největší rány, velmi nejistá osobnost s nedostatečnou sebeúctou a pocitu méněcennosti, za které se nemá rád (Říčan, Janošová, 2010; Kolář 2011).¹⁸ Často se ptáme, jak mohou být děti tak kruté? Mohou, protože krutí jsou často jejich rodiče! Jednotlivé kazuistiky nasbírané Kolářem (2005, 2011) přinášejí bezpočet svědectví o souvislosti zvýšené agrese žáků a násilné (nebo vůbec žádné) výchovy jejich rodičů. V některých případech rodiče své děti k agresivnímu jednání přímo nabádají ve víře, že je to správné: „když nebude mít ostré lokty náš syn, bude mít někdo ostré lokty k němu“ (Říčan, Janošová 2010). Šikana může být také „jen“ jeden z projevů rozmazleného jedince, který doma všechno smí. Nevhodných vzorců chování, které si dítě z rodiny odnáší, je celá řada, ale nemůžeme rodičovskou výchovu zcela demonizovat. Je dobré si připomenout, že mezi agresory se vyskytují i žáci s přiměřeným citovým zázemím. Za šikanou těchto žáků se skrývá nejistota vyplývající z jejich pozice ve skupině. V případě jejich motivace k šikaně se tak nejedná o zákeřný útok, nýbrž o pud sebezáchovy (Říčan, Janošová 2010). Více o těchto žácích v podkapitole 1.4. Pozorovatel – přihlížející.

4.2 Oběť – šikanovaný

Oběť představuje druhého hlavního aktéra příběhu šikany. **Je to osoba, vůči níž se šikana uskutečňuje, neboť svým chováním, kompetencemi a postavením uvnitř vrstevnické skupiny naplňuje základní podmínku „hry“, roli slabšího.** Důvod, proč si agresor vezme na mušku zrovna ji, bývá určitý hendikep nebo odlišnost oběti od ostatních.¹⁹ Jinak vyjádřeno: to, co vytváří u agresora dojem, že si oběť šikany zaslouží. O potenciální oběti tedy hovoříme tehdy, je-li žák tělesně znevýhodněn, má-li výrazně snížený intelekt, liší-li se svým temperamentem (děti s poruchou ADHD, úzkostné) apod. (Janošová, 2011).

¹⁸ Agresora mohou sužovat různé komplexy (pocitu nejistoty a sebeúcty) velmi podobně jako oběť, každý z nich to „jen“ řeší jiným způsobem (Kolář, 2011).

¹⁹ Vágnerová (2005) poukazuje na odmítání určitých jedinců pro jejich **odlišnost od průměru** třídy.

Riziko, že se žák stane terčem šikany, se ještě násobí u jedince se sníženým sebehodnocením. Máme na mysli žáka, jehož určitá odlišnost od ostatních není na překážku jen agresorovi (případně i dalším dětem, kteří ovšem šikanovat nemusí), nýbrž ji jako vadu vnímá i on sám (Říčan, Janošová 2010).

Podobně jako ve výchově šikanujících, i v případě obětí můžeme nacházet v rodině určité faktory, které zvyšují pravděpodobnost role, jakou jedinec v šikaně sehraje. Zmiňme např. nevhodnou výchovu hyperprotektivní matky, která pro svůj strach o svého potomka, dítěti nedovolí, aby získávalo zkušenost „na vlastní pěst“; jedináčkovská, při níž se nerozvíjí vstřícnost a dítě není vedeno, aby spolupracovalo s ostatními; výchova v rodině sociálně izolované atd. (Říčan, Janošová 2010). Na druhou stranu, stejně jako nevhodné výchovné působení rodičů šikanujícího žáka jeho činy nijak neomlouvá, nemůžeme oběti to, jak byla vychována, přičíst za vinu a tvrdit, že „si za to oběť může sama“. *„Hlavním viníkem šikany je vždycky ten, kdo agresivním způsobem zneužívá svou převahu nad slabším, bez ohledu na okolnosti“* (Janošová, 2011, s. 24). Tedy, ať už je dítě z rodiny, která je členem nějaké sekty, nebo ze sociálně slabé, nebo je zkrátka jen nevkusně ostříhané, šikana jako čin se nikdy nesmí stát legitimní!

Jsem přesvědčena, že důvodů na straně agresora, proč si na někom užít svou převahu, je nekonečné množství. V situaci, kdy si bude šikanující žák potřebovat vybit svou agresi, zbavit se své frustrace, či se jen „dobře pobavit“, si svou hůl na bití vždycky najde (srov. Kolář 2011).

4.3 Obránce – zastávající (se)

Jestliže agresor opakovaně zneužívá nad obětí svoji převahu, pak **obránce je v případě šikany nejenom ten, kdo si toho ve třídě všimne, ale především ten, který zakročí**. Z obránčovy schopnosti rozpoznat, že se jedná o bezpráví, lze usuzovat na smysl pro spravedlnost a vysokou míru morálního cítění. Citlivost a schopnost empatie v charakteru obránce pak odvozujeme z jeho aktivního jednání, kdy se staví na stranu oběti ve snaze ji povzbudit a chránit. Svým postojem, kterým dává obránce agresorovi najevo, že s tím, co se děje, nesouhlasí, navíc prokazuje obránce značnou dávku odvahy.²⁰ Jedince, který se snaží

²⁰ Odvaha jako synonymum statečnosti patřila už v době Platona do čtveřice základních ctností, kterými měl být každý správný, antický gentleman vybaven. (Jejich celý výčet: moudrost, statečnost, uměřenost, spravedlnost).

oběti při konfliktu zastat, je dále možné si představovat jako sociálně zralého s rozvinutými dovednostmi v komunikaci, se zdravým sebevědomím a jistou nezávislostí na názorech či vztazích ve skupině (Janošová, 2011). „*Obránci jsou prosociální děti se smyslem pro odpovědnost, který jim vštípila především rodinná výchova. Jsou obyčejně ochotní pomáhat spolužákům i v jiných situacích*“ (Říčan, Janošová 2011, s. 65).

Na druhou stranu, abychom charakter obránce neidealizovali příliš, je nezbytné zmínit, že bránit oběť ze soucitu k ní, nebo touha postavit se obecnému bezpráví, nemusí být pro obránce jediný existující motiv k tomuto jednání. Žák se může stát obráncem také z vlastních egoistických pohnutek a „zachraňovat“ druhého může s vidinou vlastního profitu, např. za účelem zvýšení prestiže a vlivu ve třídě.

Nutno dodat, že o obráncích toho dokážeme v porovnání se základní dvojicí oběť – agresor s jistotou říci stále o něco méně, neboť jejich role byla dlouho upozaděna (Janošová, 2011). Překvapuje mě, že ačkoli Kolář (2005) už v knize Bolest šikanování uvádí ve své teorii o pěti stádiích šikanování druhé stádium jako rozhodující okamžik, kdy má třída díky svému „pozitivnímu zaměření“ možnost šikanu zastavit, o významu role obránce oběti zde konkrétně nehovoří. „*V případě, že ve skupině existuje soudržnost, kamarádské vztahy a převažují pozitivní morální hodnoty, kdy žáci mají zásadně negativní postoje k násilí a ubližování slabším, pokusy o šikanování neuspějí*“ (Kolář, 2005, s. 37). Obrazu obránce, který Kolář dle mého názoru, předkládá jako nesouhlasné NE převážné nebo úplné většiny třídy, si dovoluji oponovat. Domnívám se a věřím, že existují i případy, kdy by na zastavení šikanujícího, přinejmenším v případě nerozvinuté šikany, stačil jeden šikovný a ostatními akceptovaný obránce. Stejně nemusí být počet angažujících se ve prospěch slabšího, ale síla jednotlivců. Stejně jako stačí jeden agresor k vystrašení celé skupiny, teoreticky by mohl stačit jeden či dva vlivní obránci (zjm. pokud jsou vedle vlivu i oblíbení a oceňovaní) k tomu, aby za celou třídu šikanování zastavili.

Klíčový význam obránců byl podle Janošové (2011) odhalen „*teprve když začaly být zkoumány zvláštnosti těch tříd, v nichž k šikaně nedochází*“ (s. 27). Chceme-li odhalit obránce a umět s nimi pracovat jako s nejdůležitějšími hráči na scéně šikany, musíme se za nimi vypravit tam, kde (trochu paradoxně) šikana není, tedy do protějších vod, než ze kterých čerpá výše zmiňovaný autor M. Kolář. „*Je třeba si jich vážit a podporovat jejich vliv na celou třídu, kdykoli je k tomu příležitost*“ (Říčan, Janošová 2010, s. 65).

Pojmem self-efficacy A. Bandury vyjadřuje přesvědčení o vlastní účinnosti, zde o účinnosti vlastního obranného zásahu.

4.4 Pozorovatel - přihlížející

O pozorovateli neboli přihlížejícím můžeme říci, že to jsou **všichni žáci, kteří po vyloučení role agresora, oběti a případného obránce ve třídě zbývají**. Ačkoli označení „pozorovatel“ může vyvolat dojem někoho nezúčastněného, nutno zmínit, že i tito jedinci, neboť jsou součástí dané skupiny, sehrají v šikaně „svoji roli“, byť se na ni nepodílí přímo či záměrně. Přihlížející přihlížejí tomu, co se ve třídě děje, takže i kdyby neučinili nic, nejsou slepí a hluchí. Svým chováním (i pasivitou) svému okolí, zejména oběti a agresorovi vědomě i nevědomě „komunikují“ svůj postoj k šikaně.

Na pozorovatele nahlížíme také jako na třídní publikum, před kterým se agresori rádi předvádí. Jak již bylo uvedeno, šikana agresorovi mnohdy nepřináší jenom radost z trýznění oběti, ale jejím prostřednictvím demonstruje svou moc a snaží se spolužákům imponovat. Jedná se zjm. o případy, kdy se chlapci snaží zaujmout dívky tím, že jim předvedou svou sílu a mužnost (Říčan, Janošová, 2010). Takové chování ale nemusí zdaleka platit jen na „holky“, obdivovatelé se nachází i mezi pozorovateli mužského pohlaví. Šikana může být pro některé žáky atraktivní podívaná, něco jako jejich vlastní „reality show“. Agresorova pozice ve třídě pak samozřejmě s počtem obdivovatelů roste a šikana nabírá na obrátkách (Kolář 2011).

Naštěstí se mezi pozorovateli nenachází jen diváci, kteří agresorovi tleskají. Mnozí z nich sympatizují s obětí, neboť je jim, podobně jako obráncům, oběti líto. Nabízí se tedy otázka, proč se oběti nezastanou? Pravděpodobně proto, že jim na rozdíl od obránců schází určité kompetence, nevěří, že by byl jejich zásah úspěšný, chybí jim odvaha, nebo nejsou v pozici, ve které si to mohou dovolit. Možnost, že se přihlížející dostane do problémů, postaví-li se na stranu oběti, představuje pro něho riziko ohrožení sebe sama. Jak nepříjemná je jen samotná představa, že se stranu obětí také, může demonstrovat fakt, že se přesně z onoho strachu naopak nemálo pozorovatelů šikany aktivně zúčastní. *„Přidat se na stranu moci poskytuje pocit bezpečí. Kdo se nezúčastňuje, dává najevo nesouhlas, nebo je z toho alespoň podezřelý“* (Říčan, Janošová, 2010, s. 64).

Smutným faktem navíc zůstává, že čím déle šikana ve třídě trvá, tím je pravděpodobnější, že ochoty ostatních se šikanovaného zastat ubývá (Kolář, 2011). Svědomí pozorovatelů otupí, nebo se ho podaří obelhat. Žák si na situaci zvykne - situace, která se děje opakovaně znovu a znovu - se pro něj na základě habituace stává obyčejným stavem. *„Počáteční zděšení a odpor jsou přemáhány mechanismy, které odbrzdí agresí a těm, kteří zůstávají pasivní, na šikaně se nepodílejí, ale ani proti ní nic nepodnikají, vracejí klid“* (Říčan, Janošová, s. 64).

Praktická část

5 Cíl výzkumu

Cílem praktické části této bakalářské práce je zjistit, jak retrospektivně percipují, tj. pojmají a hodnotí studenti pražských čtyřletých gymnázií svou zkušenost šikany ze základní školy. Cílem je kvalitativní analýza specifik ve způsobu vyjadřování, popisu šikany jakožto procesu jejími jednotlivými aktéry: agresorem, obětí, pozorujícím, obráncem. Výzkum si neklade za cíl vyložení skutečného obrazu šikany, ani si nemyslím, že by to bylo možné. Praktická část se zabývá subjektivním prožíváním dospívajících, jejich etickými argumenty, které používají pro vysvětlení toho, co se vlastně stalo.

Vzhledem k tomu, že výzkumné téma percepce šikany je v Česku poměrně nové, konkrétnější výzkumné otázky zde nevytváříme. Jediný předpoklad, se kterým do této práce vstupujeme, zní:

Skutečnost, že každá role vnímá, a prožívá šikanu odlišně, se projeví i v rozdílném způsobu popisu incidentu jejími jednotlivými aktéry.

6 Metoda výzkumu

Pro získání dat potřebných k tvorbě výzkumu byla použita metoda 1) volně psaného vyprávění incidentu, který respondenti sami zažili,²¹ spolu s metodou 2) semi-strukturovaného dotazníku (viz. Příloha 2) zaměřeného na zjišťování:

- Jak respondenti vnímají sebe a své spolužáky z příběhu?
- Za jakou roli respondenti sami sebe označí?
- Jestli dovedou dotazování zachytit šikanu jako děj, který nějak začne, vyvíjí se a skončí?

Zatímco ve volně psaném vyprávění každý respondent „odpovídal“, co chtěl, tj. po svém vyprávěl příběh šikany, který sám v nějaké z rolí zažil a který mu nejvíce utkvěl v paměti (a to bylo přesně to, co nás ve výzkumu zajímalo), dotazníkové otázky byly pro všechny respondenty stejné.

²¹ Instrukce k metodě č. 1 neboli „co přesně jsem respondentům řekla, aby psali“ je blíže specifikována v kapitole Způsob provedení sběru dat.

7 Charakteristika zkoumaného vzorku – otázka č. 2

Prvotním úkolem pro získání potřebného vzorku dat se stal sběr výpovědí nejprve 91 studentů - respondentů, za předpokladu, že se bude jednat o dostatečně velké číslo potřebné k vytvoření čtyř hlavních rolí protagonistů šikany (oběť, obránce, agresor, pozorující) tak, aby každá ze skupin byla zastoupena ve stejném počtu, tedy minimálně deseti respondenty. Za sledovaný vzorek této práce byli, pro nízký počet žáků ve třídách, zvoleni studenti až pěti tříd druhých, či třetích ročníků na třech různých gymnáziích v Praze: Gymnázium Arabská, Gymnázium Libeňský zámek a Gymnázium Evropská.

Jediným našim rozhodujícím a předem stanoveným kritériem ve výběru škol bylo kritérium čtyřletého gymnázia. Získali jsme tak stejnou výchozí pozici pro všechny respondenty, neboť u víceletých programů by se počet ročníků, které studenti na své ZŠ strávili, lišil. Důvodem pro zvolení druhých a třetích ročníků byla skutečnost, že se jedná o studenty vyskytující se v novém kolektivu spolužáků déle než jeden školní rok. Domníváme se totiž, že díky zkušenosti s atmosférou v gymnaziální třídě získávají studenti odstup od dění na základní škole, který jim umožní událost šikany snáze reflektovat. Starší gymnazisté čtvrtých ročníků byli pak pro výzkumné tázání nedostupní z důvodu studijní zátěže maturitních příprav.

Našimi respondenty se tak stali studenti ve věku 16 – 18 let, mezi 91 dotazovanými bylo 38 chlapců a 53 dívek. Rozdíl genderového zastoupení u studentů není v této výzkumné práci sledován, proto jej zde dál nerozvádím.

Dotazníková otázka č. 2 byla studentům položena za účelem jejich rozřazení do čtyř skupin podle rolí, které v příběhu šikany sehráli:

Otázka č. 2 - Jakou jsi v tom hrál/a roli ty? Byl/a jsem mezi těmi, kdo (zakroužkuj prosím):

- a) Někomu ubližoval
- b) Byl obětí šikany
- c) Snažil se tomu zabránit
- d) Byl jen pozorovatel

Z celkového počtu 91 studentů se údajně 15 studentů s šikanou nikdy nesetkalo. Více než polovinu výpovědí tvoří pozorovatelé s oběťmi dohromady. Šikanovaní zaujímají čtvrtinu všech dotazovaných, zatímco šikanujících napočítáme pouhých 5.²² Dalších 9 agresorů pak patrně „smlouvá“ v podobě označení se za více postav najednou:

- 4 x kombinace role agresor + pozorovatel
- 2 x agresor + oběť
- 1 x agresor + obránce
- 1 x agresor + oběť + pozorovatel
- 1x agresor + obránce + pozorovatel

Obránci se objevují buď jako samostatná role (7x), nebo v kombinaci s pozorujícím (6x). Dva zbylí respondenti se v dotazníkové otázce č. 2 vůbec neoznačili.

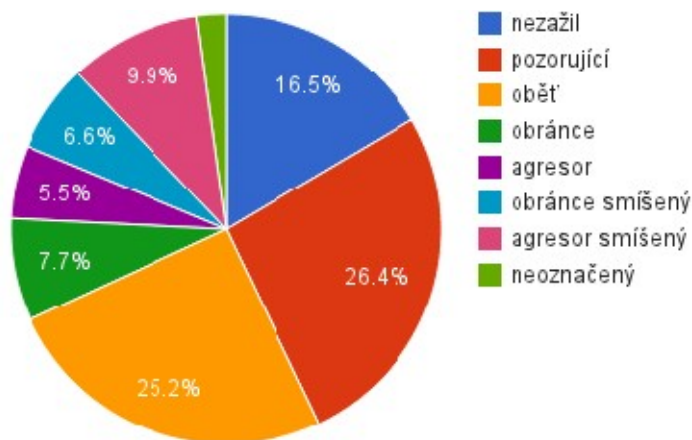
²² Je pravděpodobné, že s vlastní viktimizací se lidé vyrovnávají většinou hůře než se svou bývalou rolí agresora. Tyto vzpomínky se hůř zapomínají, zatímco vlastní šikanování bývá často zapomenuto, vytěsněno, či nerozpoznáno. Taktéž je nutno doplnit, že na jednoho agresora nezdídka připadne více než jedna oběť. Podle Janošové mohou serioví agresori postupně obsáhnout až 70% všech obětí!

Počet n v zastoupení jednotlivých rolí u všech dotazovaných uvádím v tabulce níže (Tabulka 1). Výšečový graf (Obrázek 1) znázorňuje procentuální poměr všech rolí jednotných i smíšených:

Tabulka 1 Zastoupení jednotlivých rolí ve zkoumaném vzorku.

role	absolutní počet n	relativní zastoupení [%]
všechny	91	100
nezažil	15	16,5
pozorující	24	26,3
oběť	23	25,3
obránce	7	7,7
agresor	5	5,5
obránce smíšený	6	6,6
agresor smíšený	9	9,9
neoznačený	2	2,2

Obrázek 1 Zastoupení jednotlivých rolí ve zkoumaném vzorku.



Při sestavování konečného výzkumného vzorku tzn. hledání stejného minimálního počtu výpovědí reprezentující každou skupinu (oběť, pozorující, agresor, obránce), vyvstaly komplikace s kategorizováním rolí smíšených tj. u těch studentů, kteří se označili za více než jednu roli zároveň. Zatímco většina respondentů - bývalé oběti a pozorující zaškrtnla jen jednu postavu z možného výběru a jejich výpovědi byly zastoupeny v největším poměru, v případě výpovědí obránců a agresorů byla situace složitější. Ze všech 91 dotazovaných by se pro následnou analýzu našlo jen sedm samostatných obránců a pět agresorů. Byla jsem tedy nucena sáhnout k preferenci určitých rolí. Agresor dostal v případě kombinací více postav

přednost před ostatními rolemi, tzn. např. u varianty agresor + oběť, nebo agresor + oběť + obránce, jsem studenta zařadila do skupiny šikanujících.²³ V jiné smíšené kombinaci rolí, kde se agresor nevyskytuje, zatímco je přítomen obránce, byl respondent kategorizován za obránce. Finální - nejmenší počet role agresora a obránce, které ve výzkumu porovnávám, se u obou rolí zastavil na počtu 12. Dvě výpovědi agresora totiž nebyly pro svou neúplnost textu relevantní a jednu výpověď obránce jsem nepoužila z důvodu mimoškolní zkušenosti respondenta.

Konečný výběr 48 dotazovaných reprezentujících čtyři hlavní role v šikaně (4x 12) je, co do pohlaví či původu respondenta (tj. o jaké gymnázium se v případě studenta jedná), čistě náhodný.

²³ Rozhodnutí preferovat roli agresora u žáků identifikujících se s více rolemi v šikaně bylo učiněno také s ohledem na vliv sociální desirability, tedy obecně známé tendence respondentů odpovídat v souladu s žádoucí sebepercepceí.

8 Způsob provedení sběru dat

Samotný sběr dat probíhal v únoru a březnu roku 2013, kdy z 10 oslovených škol, reagovalo na elektronicky zaslanou žádost jen jediné gymnázium, a to ještě velmi pravděpodobně z důvodu, že mě, jako svoji bývalou studentku, zná. Další dvě výše zmiňovaná gymnázia souhlasila po telefonické domluvě. Nutno podotknout, že vedení mnoha škol je na toto téma velmi citlivé, záměr své práce jsem musela pečlivě vysvětlovat. Obezřetnost vedení škol však příjemně vyvážil zájem ze strany pedagogů – výchovných poradců, kteří výzkum ve svých třídách nakonec umožnili.

Na sběr dat vycházela v každé třídě časová dotace jedné vyučovací hodiny. Po představení sebe a své práce jsem studentům přečetla ilustrativní příběh fiktivní postavy Evy Bendové²⁴ a vyzvala je: „na bílé papíry, které máte před sebou, se teď, prosím, pokuste napsat svou vlastní zkušenost s šikanou ze základní školy.“ Studentům jsem zdůraznila, že se jedná o práci, která je anonymní. Na vypracování tohoto příběhu měli studenti přibližně 20 minut a ve zbylých asi 15i minutách jsem studentům rozdala dotazníky s původním rozsahem 22 otázek²⁵.

Po zadání úkolů panovalo ve třídě klid a ticho. Mnozí dotazovaní se ve svých příbězích rozepisovali tak, až bylo nutné jim v průběhu plnění úkolu připomínat časový limit, který byl vymezen na každou metodu výzkumu zvlášť. Většina studentů se do časového limitu vešla, menší část z nich byla hotova dříve. Našli se však i tací, kteří (na základě jejich vlastní iniciativy) dokončovali vyplňování dotazníku ještě o přestávce.

K tomu bych chtěla dodat informaci, že ti, kteří „přetahovali“ (jejichž výpovědi se mi dostaly na vrch hromádky všech prací jako poslední), byly vždy bývalé oběti.

²⁴ Ilustrativní příběh „Z deníku Evy Bendové“ od L Feigenberg viz Příloha 2.

²⁵ S ohledem na rozsah výzkumné části bakalářské práce byly v praktické části této práce vyhodnocovány jenom první tři otázky z dotazníku, viz dotazník: Příloha 1.

9 Metoda vyhodnocování dat

Pro vyhodnocování dat byla použita obsahová analýza, konkrétně metoda otevřeného kódování s využitím prvků diskurzivní analýzy zjm. ve vztahu k etickým konotacím obsaženým ve výpovědích. Zpracování dat probíhalo v programu Atlas.ti v přímé spolupráci s docentkou Pavlínou Janošovou za pravidelného docházení do Psychologického ústavu AV v Praze po dobu tří měsíců. Výzkumná část bakalářské práce je součástí plnění výzkumného projektu P407/12/2325 „Školní šikana jako proces - sociálně-kognitivní analýza třídní šikany“ (GAČR).

Na úplném začátku vyhodnocování dat bylo zcela zásadní rozřazení respondentů do čtyř skupin podle čtyř hlavních protagonistů šikany: oběť, obránce, agresor a pozorující zastoupených vždy stejným počtem respondentů. Získala jsem tím menší obsahové celky, u nichž jsem se zabývala specifickými prvky ve způsobu vyjadřování, které se v každé skupině opakovaly, a zároveň se mi naskytla možnost srovnání jednotlivých skupin navzájem.

Metodou otevřeného kódování jsem ve výpovědích sledovala eticky relevantní pojmy, typické slovní obraty i to, co bylo naznačeno, ale nevyjádřeno, např. pocity viny, lítosti, sympatie či antipatie k oběti nebo agresorovi, změnu hodnocení dané situace po letech. U výpovědí z dotazníků volně interpretuji schopnost respondentů charakterizovat všechny postavy příběhu, ochotu přiznat se ke své bývalé roli (po odevzdání deskripce vlastní zkušenosti se šikanou) a schopnost uchopit šikanu jako proces.

V počátcích svého výzkumu jsem se snažila držet rad kvalitativních výzkumníků, kteří mě varovali před studiem odborné literatury a s ní již definovaných předpokladů či předsudků, které se výzkumníkovi mohou stát překážkou na cestě za novým pojetím. Z toho důvodu jsem se začala věnovat nejprve psaní praktické části této práce a až později doplnila teoretickou část.

10 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Interpretace výsledků je zde řazena podle čtyř hlavních rolí šikany tak, jak se za ně studenti v dotazníku označili v dotazníkové otázce č. 2 a vždy ve stejném (mnou náhodně sestaveném) pořadí: oběť, obránce, agresor, pozorující. Citované výpovědi byly do textu vybrány buď pro svou jedinečnost, nebo naopak z důvodu, že reprezentují úhel pohledu více adolescentů/studentů/bývalých aktérů šikany najednou. V neposlední řadě by dané výpovědi měly dokládat to, o čem v rozboru volně psaného vyprávění a odpovědí na dotazníkové otázky hovořím.

10.1 Výsledky rozboru volně psaného vyprávění respondentů

10.1.1 Oběť

Z písemných výpovědí bývalých obětí bylo možné zachytit tři varianty příběhů:

1) Oběti, které našly odvahu se bránit, nebo alespoň pochopily, že je v jejich možnostech situaci zmírnit tím, že změní své chování, či postoj, vyprávějí svůj příběh komplexně. Na jeho začátku obvykle vytyčí, o jaké časové období se jedná, následuje charakteristika spolužáků a atmosféry ve třídě. Oběti mají jasnou představu o tom, proč byly šikanovány:

VÝPOVĚĎ 1: *„Byla jsem malá s nějakým tím kilem navíc - no prostě dokonalá oběť“*

VÝPOVĚĎ 2: *„Přibrála jsem několik kilo, zvětšil se mi zadek a už to bylo. Ona, jakožto štíhlá, si ze mě začala dělat srandu.“*

Tento typ příběhů obvykle končí hrdým uvědoměním šikanovaného, že se dokázal šikaně postavit:

VÝPOVĚĎ 3: *„Přestalo to až někdy v osmé, deváté. Když jsem se začala trochu bránit a nabrala nějaké sebevědomí, které bylo na bodu mrazu.“*

VÝPOVĚĎ 4: *„Od té doby se to vlastně redukovalo a nakonec jsem si v hierarchii třídy vybojovala pozici, kde už jsem se takových agresorů zbavila.“*

2) Oběti, jejichž zkušenost se šikanou skončila vlastním odchodem ze školy, nebo „to nikdo neřešil“, cítí velkou křivdu ještě dnes. Jejich ústředním tématem příběhu se tak stává detailní popis šikany v jejích nepříjemných projevech a následků, které to na šikanovaném zanechalo. Z vyprávění vystupuje sebelítost, zlost směrem k agresorovi, pocit nespravedlnosti, či bezmoci:

VÝPOVĚĎ 5: *„Vše skončilo, když jsem boj vzdala po 2 letech a přestoupila jinam. Musela jsem - jinak bych asi nedopadla dobře. Doteď mám problémy se stresem a nervy.“*

VÝPOVĚĎ 6: *„Každopádně pořád se mi to vrací, a proto o tom nerada mluvím. Byla jsem ponižována a šikanována opravdu zle.“*

Bolest, že šikanovanému nikdo nevěřil, se zde jeví větší, než bolest šikanování samotná.

VÝPOVĚĎ 7: *Nikomu bych to nepřála, aby vaše jméno znělo kabinetem neustále ve špatném, aby vás znala i ředitelka díky pomluvám, ale ani to, že vám neuvěří nikdo ani vlastní rodiče, protože profesorka mlží a lže, kde může. Nikomu.“*

3) Za nejzajímavější výpovědi pokládám výpovědi obětí, v jejichž případech došlo k potrestání viníků. Oběti sice nebyly dostatečně statečné, aby se násilí agresorů dokázaly samy bránit, na druhou stranu našly pochopení u dospělých, kteří situaci vyřešili za ně. Popis šikany těchto studentů tedy na první pohled vypadá jako příběh, který proběhl a „už je to za mnou“. Po opakovaném čtení ale nacházím jakýsi vnitřní rozpor pisatele. Oběť dává najevo, že rozumí tomu, co se stalo, zároveň se ale nepřestává ptát *proč*. Proč se všechny tyto události staly a hledat na ně odpovědi, např.: Proč mě šikanovali ti, kteří se mnou původně kamarádili? Proč jsem se z původně oblíbeného spolužáka stala neoblíbenou? Proč mi ubližovali kluci, se kterými jsem si hrála v sousedství. Proč já? Proč se to stalo zrovna mně?

VÝPOVĚĎ 8: *„Tou dobou jsem byla docela oblíbená, hlavně u kluků, hrála jsem fotbal, nosila černé věci, celkově byla spíš kluk. Navíc jsem měla dlouhé blond vlasy, jako jedna z mála ve třídě už prsa a líčila jsem se. Zhruba v 8. třídě se to začalo zvrhávat.“*

VÝPOVĚĎ 9: *„V ten okamžik se na to přišlo, byli potrestáni, dostali ředitelskou důtku. Vím, že je to zvláštní, ale dva kluci z té party byli moji sousedi, se kterými jsem prožila své dětství a během šikany se se mnou kolikrát normálně bavili, ale nesměli je vidět ostatní.“*

Výpověď šikanovaného někdy rozkresluje úskalí zpracování traumatického zážitku, rozdíl mezi rozumovou a emocionální rovinou. Rozumově se oběť za „prdelnici“, za kterou jí označili ostatní, (již) považovat nemusí, emocionálně se tak ale (stále) prožívat může. V příběhu vyprávěném šikanujícím se nelze dopátrat jediného příkladu, který by

dokládal nebo alespoň naznačoval vlastní selhání, přesto se zde (u této skupiny obětí) vynořují pochybnosti k vlastní osobě a pocity viny s nimi spojené:

VÝPOVĚĎ 10: „*Možná to byla i moje chyba. Hodně mi to stěžovalo ve sportu, ale dělala jsem ho hrozně ráda, takže jsem se snažila moc si z toho nedělat. Párkrát jsem se šikany zúčastnila asi, abych věděla jaké to je. Konečně jsem to nebyla já...*“

VÝPOVĚĎ 11: „*Mrzí mě to. Ale myslím si, že každý člověk se někdy setkal s některým druhem šikany...*“

Tyto bývalé oběti se opakovaně ptají, jakoby to zlo, které zažily, i jeho nahodilost nemohly pochopit. Nejsou s tím, co se stalo, plně vyrovnané.

10.1.2 Obránce

Obránci v popisu vlastní zkušenosti primárně zachycují interakci vztahů ve třídě. Jak a kdy se zachránce do nového kolektivu dětí dostal, kdo se již ze spolužáků znal, kdo se začal kamarádit, nebo kdo byl stranou, tzv. outsider. Tematizují rozdílnost v chování svých vrstevníků nebo odlišnosti, na základě kterých tehdy létaly vzduchem různé formy posměšků.

VÝPOVĚĎ 12: „*Chodila jsem do FZŠ s rozšířenou výukou cizího jazyka, což je škola, která přijímá žáky přes přijímací zkoušky do 3. třídy (dnes už tomu tak není). Ve 3. třídě jsem se díky tomu dostala do úplně nového kolektivu. Pár z nás se znalo z 1. a 2. třídy. Vztahy ve třídě jsme měli myslím v pořádku. Jediná dívka Bára vybočovala.*“

VÝPOVĚĎ 13: „*U nás ve třídě, podle mě je to všude, bylo hodně rozdílných lidí, jiné zájmy, koníčky atd*“

VÝPOVĚĎ 14: „*Nepamatuji si, že by někdo na někoho nadával natož, aby byl někdo šikanován. To se rychle změnilo, když asi v sedmém ročníku k nám přišel jeden Arménc. Byl jiný. Ne ani až tak vzhledově, ale spíš chováním. Jinak moc se nesnažil zapojit. Stále si něco četl nebo třeba hrál sám se sebou piškvorky. Posmívání většinou pocházelo od ostatních holek. Na přesnou formu si nevzpomínám, ale byly to asi typické posměšné poznámky o vzhledu/oblečení/chování. O tom, že je šprt...*“

V druhém odstavci jejich příběhů následuje popis jednotlivých aktérů v hlavních rolích, šikany a způsobu, „jak jsem se zastal“, někdy možná přesněji *chtěl* zastat.

VÝPOVĚĎ 15: „*Nebyla zrovna nejhezčí a časem se ji spolužáci začali smát (já sice ne, ale také jsem se ji pořádně nezastávala – i když jsem se o to snažila).*“

VÝPOVĚĎ 16: „*Zvláštní, že po nějaké době jsem se s ním já a pár dalších kamarádů začalo bavit a zjistili jsme, že je poměrně normální. Společně s tím, jak jsme ho vzali mezi sebe, přestalo postupně i posmívání na jeho adresu*“.

Příklad otevřeného názoru a postoje k šikaně jednoho z obránců:

VÝPOVĚĎ 17: „A i když jsem měl fyzickou sílu, abych šikanoval, nikdy jsem se k tomu nesnížil. Přišlo mi to slabošský a ubohý. Radši jsem pomáhal těm, které někdo šikanoval, protože na škole nebylo moc lidí, kteří by si na mě troufli a těch pár, kteří na to měli, sdíleli ohledně šikany stejnou ideologii jako já.“

Není překvapením, že mnozí obránci soucítí s obětí, prožívají bolest šikanování spolu s ní. Z jakého jiného popudu by se jinak pokusili šikanovaného bránit, než díky své schopnosti vcítit se, umět si představit „jaké to je“? Obránci prokazují velmi často silnou tendenci vysvětlit, proč se šikana děje:

VÝPOVĚĎ 18: „Pamatuji si, jak se smáli a Tereška byla smutná, ale už zvyklá. Myslím, že děti se snaží jít vždycky s davem, chtějí zapadnout a nevdají jim, když ubližují.“

Zdá se, že obránci si uvědomují, že svým jednáním „nezapadli“ mezi dav. Postavili se proti proudu i přes jisté riziko pro jejich vlastní emocionální strádání (riziko ztráty přízně některých vlivných spolužáků). Výraz „zapadnout mezi ostatní“ se u obránců ze všech skupin objevuje nejčastěji:

VÝPOVĚĎ 19: „Nikdy jsem v kolektivu nepatřila k těm obzvláště odmítaným, většinou jsem dokázala více méně zapadnout. Většinou jako malá (a koneckonců i teď) jsem patřila k té skupině lidí, která se nerada dává strhnout většinou, protože pak necítím sama sebe.“

Obránci dokážou velmi dobře vystihnout, jak si stojí mezi svými spolužáky ve třídě. Mají zmapované, kdo zastává jakou pozici, a kdo má největší vliv na chování ostatních. Pojem „nechat se strnout“ používají pro vysvětlení, kdy už šikanující není jen jeden, nýbrž celá skupina:

VÝPOVĚĎ 20: *Ostatní kluci se nechávali strhnout a už jich bylo víc a měli řeči absolutně na každého. Nikdo se tam teď už necítil dobře. Snad až na ně.*

Obránci se i zpětně věnuje trápení, které oběť zakoušela, popisuje, jak to s ní dopadlo:

VÝPOVĚĎ 21: „Snažila se jich nevnímat, docela jsem jí za to obdivoval, ale stejně bylo vidět, že jí to trápí. Postupem času jí „hlavní“ holky přestávaly nadávat (postupem do vyšších tříd), ale nějaké ty netečné poznámky na její osobu tu byly pořád. Později se s ní začaly i celkem kamarádit, protože začaly kouřit a ona s nimi kouřila za školou.“

Student popisující svou zkušenost z pozice oběti se v otázce číslo 2 (7 Charakteristika výzkumného vzorku) označí za obránci - ten, co se tomu snažil zabránit:

VÝPOVĚĎ 22: „A víte, na co jsem přišel? Nesmíme si nechat nic líbit a musíme se vůči nepříjemným vzorcům chování bránit. Pokud se nebráníme a stahujeme se, tak prohrájeme.“

Obránci naznačují fakt, že každá hra má svá pravidla. Dokážou odhadnout zdravou míru a uvědomují si hranice legrace při škádlení spolužáků mezi sebou:

VÝPOVĚĎ 23: „Nejprve jsem si říkal, že to je jen vzájemné šprýmování a zesměšňování, které jakožto přátele vytváříme, aby nám den uplynul příjemněji. Brzy jsem si začal uvědomovat, že něco není správně.“

V příbězích obránců jsem hledala popis, jakým způsobem se šikanovaného zastali, když sami sebe označili za ty, kteří oběti pomáhali. Z výpovědí respondentů je ale patrné, že nebyl příliš prostor hrát si na hrdiny tj. otevřeně se postavit agresorovi, ať již v jakékoli podobě. Většina obránců se pojímá za obránce z důvodu, že se s obětí „bavila“ (kamarádila). V momentě, kdy reálně hrozí, a to velice často, že se stanu obětí i já, zastanu-li se šikanovaného, může už toto chování vykazovat vysokou dávku odvahy.

VÝPOVĚĎ 24: „Vedení třídy (u nás několik „nejlepších“ holek, protože kluků bylo málo, rozhodovaly prakticky o všem) si vždycky našly, do koho se navázely (slovně). Párkrát jsem to byl i já, kdo se dostal „pod palbu“, ale většinou si utahovaly z jedné holky Miši. Nebyla hnusná, jen jí nadávaly, jaká je slušnačka, šprtka, atd., protože prostě nešla s proudem. Nekouřila, vzorně se chovala, nenadávala, za to se jí posmívaly. Mně to bylo líto, hodně jsem se s ní bavil.“

Zde se tedy respondenti vnímají jako obránci oběti jen tím, že s ní mají sociální kontakt. Tím ji vyjímají z její sociální izolace a nepřímo sdělují ostatním ve třídě, že viktimizovaného spolužáka považují za akceptovatelného a že nesouhlasí se šikanou.

10.1.3 Agresor

Provedení obsahové analýzy textu šikanujících komplikuje jedinečnost v pojetí příběhu každého autora. Vytvoření modelu „typického agresora“, nebo alespoň zachycení určitých znaků, které by se ve vyprávěních opakovaly, se zde nedaří. Domnívám se ale, že už *to* je informace nastiňující obtíže, které bývalý agresor zažívá, když se má ke své temné minulosti přiznat.

Šikanující rovněž poukazují na fakt, že se často nejedná o jednu jedinou roli, kterou student v příběhu šikany sehraje. Vývoj šikany jakožto procesu naopak zvyšuje pravděpodobnost, že si student stihne vystřídat hned několik rolí najednou. Jako doklad pro toto tvrzení a zároveň pro přehled uvádím nad každým ilustrativním příběhem v kostce i kombinaci rolí, do které se šikanující při zodpovídání dotazníkové otázky číslo 2 (kapitola 2 Metoda výzkumu) sami označili:

1) Agresor

První šikanující se nazval agresorem, protože jej tak, dle jeho vlastních slov, neoprávněně označil kdysi někdo jiný. Student se necítí vinen, spíše poškozený či ukřivděn:

Výpověď č. 1: *„Když mi bylo asi 12 let, měl jsem dva kamarády ve třídě. Trávili jsme spolu hodně času. Když jeden z nás řekl druhému nějakou hloupost, druhý odvětil třeba, že je blbej, nebo něco podobného. Po nějakém čase jsem byl pozván do ředitelny s tím, že šikanuju. Maminka jednoho kluka zjistila, že mu takto říkáme a já, že tímto šikanuji. Byla to hloupost, která mi způsobila trojku z chování. Do této doby se necítím vinen.“*

Je možné, že se jedná o druh studentovy obrany, kdy se ve své výpovědi snaží vylepšit vlastní sebeobraz z čistě negativního světla. Nebo jde o to, že každý máme jinou hranici toho, co ještě považujeme za srandu co už je pro nás šikana.

2) Agresor a zároveň pozorovatel

Druhý příběh přináší specifický způsob vyprávění. Autor se v něm, ať již se záměrem vědomým či nevědomým, vyhýbá formě ich a nahrazuje jí druhou osobou množného čísla. Šikana je zde v souvislosti základní školy prezentována jako obvyklý jev, který se prostě děje.

VÝPOVĚĎ 25: *„Znáte to, jste na základní škole, je odpoledne těsně po dalším nestravitelném obědě ve školní jídelně a jdete domů s partou přátel. I přes to, že se vám nelíbí úmysl, který „hlava party“ má, jdete do toho. Najdete si kluka, který se jeví každému jako totální idiot, přes to všechno by to nemělo zajít až tam, kam to většinou zajde. Kopání, mlácení, brání věcí a ničení jich, to vše k tomuto věku patří.“*

Šikanující vyjadřuje své názory v obecném soudu pomocí zájmena „my“ neboli toho, co se týká nás všech. Vede zde pomyslnou diskusi s běžnou školní praxí, která šikanu aspoň proklamačně netoleruje:

VÝPOVĚĎ 26: *„Ale i přes všemožné praktiky a hrození policií, se tomu bohužel nevyhneme. Lepší, než toho mrhání peněží a časem, by bylo naučit děti nebrat to tak důležitě, zaujmout je jinak, aby v přechodu z dětí v dospělé nebraly toto jako něco podstatného a raději se zaměřili na jinou činnost. Moc na to upozorňujeme...“*

3) Agresor a zároveň pozorovatel

Jiný student sám sebe sice klasifikuje jako agresora spolu s pozorovatelem, příběh je ale od samého začátku vyprávěn z pozice oběti. Zhruba v půlce výpovědi vlastní zkušenosti šikany dochází ke zlomu, kdy autor věty typu „dělali mi“ přeškrtná a zamění za vyprávění o třetí osobě, již neosobního vyjádření, „dělali mu“:

VÝPOVĚĎ 27: *„Když jsem ale přišel, viděl jsem, že něco s klukami není v pořádku, co se týče chování ke mně k němu. Bylo to takový divný. Kluci se mnou moc nebavili a když jsem někam přišel, tak se přestali bavit a začali, když jsem odešel. Náhle asi třetí den se to začalo stupňovat. Kluci byli agresivnější, začali mě s ním moc nebavili a byli odtaziti. Dělali mu naschvály a začali to stupňovat při rozdělení do skupin v jakémkoliv*

předmětu si ho schválně nevybírali a třeba mu dávali mokrou houbu do tašky, nebo nachcávali do bot, v zimě byl pořád hlavou ve sněhu.“

Dílo autora je dovršeno závěrečnou větou, kdy se postaví do pozice agresora doznáním, že se přidával k šikanujícím:

VÝPOVĚĎ 28: *„Ten kluk nikdy nebyl můj moc velký kamarád a rád jsem klukům v tom šikanování pomohl :-).“*

Co o sobě říká studentova náhlá záměna rolí ve vyprávění? Znamená to, že autor příběhu neunesl tíhu role oběti a naopak vyjádřil své skryté přání stát se „silným“ šikanujícím? Možná tím vypráví o své nízké sebeúctě, kdy ani on sám sobě nebyl tehdy sympatický. Nediví se tedy, že mu ubližovali i druzí.

4) Agresor a zároveň oběť

První příběh kombinace rolí agresor a oběť ukazuje, že pozice žáka v kolektivu třídy nemá stálou povahu. Jeho role se mohou měnit, střídát v závislosti na proměně sociálního prostředí. Určité postavení zaujímá vůči celé třídě, jiné v chlapeckém kolektivu, další v konfrontaci s dívkami. Zaujmutím postoje vůči různým podskupinám dává žák najevo svůj vztah k ostatním:

VÝPOVĚĎ 29: *„Jak už to v každém kolektivu bývá, postupem času jsme se rozdělili na několik skupinek. Já jsem od přírody člověk, který by rád vycházel se všemi a tak jsem do žádné z těch skupinek nezapadl.“*

Podle popisu autora této výpovědi zapadnout do jedné podskupiny s sebou v tomto případě neslo zároveň i požadavek odstupu od těch zbylých podskupin. Výrazem „nezapadnout“ může student vyjadřovat svůj pocit osobní exkluze od ostatních, určitý druh nepřijetí nebo strádání.

Student si je pravděpodobně vědom, že ztvárnění žádné role se neděje bez vlastního přičinění. Skutečnost, že i svou roli agresora popisuje z pozice „já“, může poukazovat na sebereflexi svého tehdejšího chování, která u něho již proběhla. Zrovna tak ani jedna z těchto polarizovaných rolí jej zřejmě velmi šťastným nečinila, když na svou bývalou ZŠ nemá dobré vzpomínky.

VÝPOVĚĎ 30: *„Byl jsem ten, co nerespektoval onu hierarchii, jako jediný nechodil na obědy a s trochou falešné skromnosti přiznávám, že jsem byl i jeden z nejchytřejších. Což ze mne dělalo tak trochu solidní cíl. Od schovávání věci, zavírání na záchodech, třískání pravítky až po nějaké rvačky při TV. Sám jsem ale také nebyl, kdo ví jaký slušňák. Oněm nejoblíbenějším 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.“*

5) Agresor a oběť

Z druhého příběhu vystupuje vztek a touha odplaty.

VÝPOVĚĎ 31: „*Pokoušeli se mě šikanovat, ale postaral jsem se o to, aby se role obrátila!*“

Význam svého přiznání (i když neúplného) „byl jsem šikanován“ student používá jako ospravedlnění pro své pomstychtivé chování a současně si na základě této zkušenosti činí na roli trestajícího agresora nárok.

VÝPOVĚĎ 32: „*V osmé třídě se mě snažili šikanovat (lidi z vedlejší třídy). Trpěl jsem to poměrně dlouho cca tři měsíce. Byl jsem tlustý a malý. Ale jednou přesáhli hranici, začali říkat o mé rodině. Samozřejmě nemohl jsem jim dát odpor, tak jsem zaplatil svým známým, aby je přesvědčili. Od té doby nikdo se ani neopovažoval se na mě špatně podívat. Od té doby uplynulo cca 5 let, zhubnul jsem a napumpoval svaly. Ale nikdy nejdu do boje. Ale z osobní zkušenosti používám pomocníky. Nechci si špinit ruce o tyhle lidi, stojím vedle a koukám na to, jak dostávají ponaučení.*“

Původní oběť sice zvrátila role v jejich opak, ale de facto převzala pravidla agresorů, že bitka je „v pořádku“ a silnější vyhrává.

6) Agresor

Autor tohoto textu se zdá vnímavý k bolesti, kterou oběti působí ostrakizace:

VÝPOVĚĎ 33: „*Se šikanou jsem setkával zhruba 5 let, zjm. na druhém stupni ZŠ. I když musím říct, že šikana na prvním stupni je ještě horší, protože dotyčného se netroufne nikdo zastat, ba naopak se přidají všichni a šikanovaného doslova vyloučí z kolektivu.*“

Dále zmiňuje význam svého členství v elitářské skupině. Vybízí/implikuje vyšší příčka v hierarchickém žebříčku společnosti zneužití vyšší moci nad ostatními již sama o sobě? Student nemluví o jejím zneužití, pouze trefně reflektuje rozdíly v mocenském postavení žáků ve třídě. Šikany se dopouštěl nevědomě, ve skupině (nikoli sám) a míru závažnosti šikany snižuje o argument, že se nejednalo o její fyzickou podobu. To vše mohou být pomůcky, díky kterým se dnes ke své bývalé nepřilíš sympatické roli ochotně přizná.

VÝPOVĚĎ 34: „*Na ZŠ jsem patřil (podle jakési hierarchie) do elitní skupiny lidí, problemářů. Patřilo nás tam zhruba šest a většina z nás dělala bojové sporty. Až když jsme skončili v ředitelně, jsme si uvědomili, že jsme šikanovali vícero lidí. My jsme totiž měli za to, že je to jen legrace. Fyzicky jsme nikoho (tak moc) nešikanovali, jen občas jsme do někoho strčili a podobně. Zaměřovali jsme se hlavně na zesměšňování (mezi sebou i před ostatními) a taky na brání věcí a jiné „vtípky.*“

VÝPOVĚĎ 35: *Proč jsme to dělali dosud nevím. Asi nás to bavilo. Měli jsme nadvládu nad slabším a cítili se dominantně.*“

7) Agresor a zároveň oběť i pozorovatel

VÝPOVĚĎ 36: „Pořádnou šikanu jsem nezažil. Jednou jsme si dělali srandu z toho, pak z toho, pak si dělali kluci srandu ze mě. Rozhodně jsme tomu neřikali šikana. Pro nás to byla spíš sranda.“

VÝPOVĚĎ 37: *Byli jsme celkem fěr a neštvali mladší děti. Když už, tak jsme otravovali ty starší, kteří si na nás otvírali pusy.“*

Šikanující číslo sedm se označil za všechny role vyjma obránce, ačkoli ve svém psaném projevu tvrdí, že doopravdy nezastával ani jednu z nich. Co znamená výraz „pořádná šikana“? Existuje snad nějaká šikana, která je ještě v přijatelných v mezích a lze ji tolerovat? Může to být tak, že student správně vystihl „neférovost“ nerovnoměrného souboje, nesprávně však pod pojem šikany zahrnul jakoukoli ve třídě vyskytující se formu agrese. Zrovna tak se tím, že to byla jen sranda, může jednat o pouhé sebe ujišťování studenta ve smyslu: já bych se přece něčeho tak hrozného, jako je šikanování, nedopouštěl.

Podle tohoto studenta se lze prát ve třídě takovým způsobem, aby z toho měli všichni zúčastnění užitek a zábavu. Jinými slovy: bitvy mezi spolužáky nemusí vždy znamenat něco špatného:

VÝPOVĚĎ 38: „*Ve třídě jsme se prali často. Ale vždycky férovka 1 na 1. Nemyslím si, že to je šikana, ale že to do té třídy prostě patřilo a svým způsobem nás to i spojovalo, protože po bitce jsme potom byli všichni zase kamarádi.“*

8) Agresor

Příklad studenta, který v popisu příběhu vystupuje coby vypravěč, zatímco se pak ohledně své role (v doplňující otázce č. 2 v kapitole 2 Metoda výzkumu) definuje jako agresor. Psát o sobě ve 3. osobě může být opět snahou oddělit se od role toho zlého, kdo ubližoval.

VÝPOVĚĎ 39: „*Můj příběh se odehrává na ZŠ. Nejmenovaný žák X byl nejslabší chlapec ze třídy. Nosil brýle. Podle informací, které se ke mně dostaly, trvala šikana asi půl roku. Šikana probíhala tím způsobem, že žáci A, B, C žáka X shazovali ze schodů, brali mu osobní věci, rozbíjeli brýle. Po půl roce se na šikanu přišlo, když učitel viděl, že něco není v pořádku a byl přítomen u pádu žáka. Žáci A, B, C – 2 dívky a 1 kluk, byli potrestáni ředitelskou důtkou a už se to víckrát neopakovalo.“*

9) Agresor a zároveň obránce i pozorovatel

Velmi upřímná, explicitně vyjádřená lítost nad vlastním chování v případě šikanující studentky, která se nechala „strhnout davem“:

VÝPOVĚĎ 40: „*Na základní škole s námi do třídy chodil jeden kluk. Na prvním stupni jsme byli všichni tak nějak „na stejné vlně“, do onoho kluka jsem tehdy, jako malá, byla i zamilovaná...“*

VÝPOVĚĎ 41: *Jak šel čas, byli jsme starší, začal se od nás lišit. Věci pomaleji chápal, oproti nám se choval dětinsky a žil si tak nějak ve svém světě. Postupně neměl ve třídě snad žádného opravdového „sobě rovného“ kamaráda. Dělal zvláštní věci, zvláště se choval i mluvil. Řekněme, že v naší třídě to byl takový mimoň.*

VÝPOVĚĎ 42: *Začali jsme se mu smát při všech těch situacích, kdy něco vůbec nechápal, nebo podivně mluvil. Zprvu se smál s námi, a proto se smích stupňoval... Teda alespoň z naší strany. Myslím, že pak už to překročilo tu laťku, kdy mu to vtipné nepřišlo... Věděla jsem, že je třeba s tím přestat, ale bylo pozdě, koloběh se rozjel a třída se nemohla zastavit. Nikdy se to nijak neřešilo. Bylo mi ho moc líto, musel se cítit sám.“*

Studentka se dle mého názoru potrestala černým svědomím, otřesem ze zjištění, že z rozjetého vlaku krutosti, kterému byla zprvu sama jedna ze strojvedoucích, se již nedá vystoupit. Solidaritu a soucit s šikanovaným se jí ve třídě nepodařilo zjevně vyjádřit. Vinu navíc pravděpodobně cítí ještě dnes, když se zamýšlí nad osudem oběti i do budoucna:

VÝPOVĚĎ 43: *„Naštěstí v deváté třídě jsme se každý dali svou cestou - i on. Našel svoje místo na cukrářském učelišti, kde si (po facebookových informacích) myslím našel spoustu přátel a je teď opravdu šťastný, alespoň doufám. Mrzí mě, že jsem se v mnohých chvílích, nechala strhnout davem.“*

10) Agresor a zároveň pozorovatel

VÝPOVĚĎ 44: *„Měl jsem to štěstí, že na základní škole jsme měli téměř bezproblémový kolektiv. Menší výjimkou byl jeden kluk. Byl hrozně odtažitý a s ostatními se nechtěl moc bavit. Ostatní třídy si z něj dělali legraci, ale my jsme ho vzali pod svojí ochranu.*

VÝPOVĚĎ 45: *Občas se ale taky stalo, že si z něj dělal legraci i někdo od nás (někdy až moc), ale on se tomu většinou smál taky, takže nemůžu říct, že by šlo o šikanu. Jednou to sice zašlo až k tomu, že mu někdo hodil láhev z okna - potom si všichni sami uvědomili, že to už je na hraně a přestali s tím...“*

Jedná se o podobný způsob prezentace události jako v případě šikanujícího žáka čísla osm. Student je ve vztahu k probíhající šikaně v příběhu pouhým vypravěčem. V případě, že má označit šikanující osobu ukazuje na „ostatní třídy“, „někdo od nás“, nebo použije vyhybavého „ono se“. Žádné přímé vyjádření první osoby jednotného čísla. Přitom, kdyby se student neoznačil za toho, kdo ubližoval, z jeho popisu bych tomu rozuměla tak, že byl obráncem. Neboť jediný moment, kdy o sobě v příběhu hovoří, je v momentě: „my jsme ho vzali pod svoji ochranu“.

Nabízí se ještě varianta velice citlivého jedince, který by tímto způsobem bral na sebe odpovědnost za celou skupinu, ve které se šikana „taky občas“ odehrávala. Obávám se ale, že výrok: „...ale on se tomu smál taky, takže...“ žádného morálně vyspělého jedince nenaznačuje. Opravdu potřebujeme vidět oběť brečet, abychom rozpoznali, že je jí ubližováno? Nebo se jedná jen o studentovu chytrou omluvu pro vlastní chování, o obranu před nařčením, že ubližoval?

11) Agresor

VÝPOVĚĎ 46: „V 6. třídě k nám přistoupil kluk ze zvláštní třídy, která 6tou třídou končila. Byl menší a podstatně slabší než my všichni ostatní! Já osobně jsem patřil do party „lepší“ lidí. Ti „lepší“ lidé se mu posmívali, kradli mu svačiny, ponižovali ho...

VÝPOVĚĎ 47: „Já jsem samozřejmě jen tiše souhlasil s činy, kteří ostatní dělali. Báł jsem se, že když se ho zastanu, připadnu do stejného pytle jako on. Dnes mě to vše mrzí. Tomu klukovi se teď nemůžu podívat do očí.“

Proto, abych patřil do skupiny VIP, nemusím být nutně aktivním šikanujícím. Stačí, když dám šikaně zelenou tím, že nic nenamítám proti ní. Rozumím-li studentově deskripci správně, hodnotím tento názor jako skvělý, eticky platný postřeh. Odhaduji, že studentů, kteří by si v jeho pozici přiznali vinu, nenajdeme mnoho. Agresor, by se dle mého názoru, mohl teoreticky označit zároveň za oběť nebo obránce. Oběť proto, že možná opravdu neměl na vybranou, jestliže hrozilo, že se svým vystoupením z party lepších stane šikanovaným sám (chránit sám sebe jako nezbytné pravidlo pro přežití). Taktéž, jestli nebyl student v tomto případě nepovedeným obráncem, který cítil potřebu se oběti zastat, ale nedokázal to. Nesouhlas s šikanou dáme najevo jen tak, že jej vyslovíme. V opačném případě - v případě mlčení - ji v očích pozorovatelů podporujeme. Ať už byl student v příběhu kýmkoli, důležité je, že svého chování lituje.

12) Agresor

VÝPOVĚĎ 48: „V první třídě jsme ve třídě krapet pošťuchovali jednoho týpka. Jednou po škole jsme šli na flašku a on tam byl taky. Po pár panácích nám došlo, že je to na prd, tak jsme se na to vykašlali. Teď s námi normálně chodí do hospody a všechno je fajn.“

Vyjádření míry šikanování slovy „krapet pošťuchovali“ zavání bagatelizováním. Navíc incident se měl odehrát v první třídě, kdy snad žáci ještě na žádnou „flašku“ nechodí. Celý příběh je sepsán, řekla bych, nápadně stručně, nekonkrétně, se skrytým vzkazem: „než se nenávistně šikanovat, je lepší spolu přátelsky pít“. Chodit „s námi“ do hospody může znamenat „zapadnout do party“. Také se může jednat o studenta, který nebral vyplňování mého dotazníku vážně a celé jeho vyjádření je potom pouhý žert.

10.1.4 Pozorující

Skupina pozorovatelů si v příběhu vlastní zkušenosti se šikanou, podobně jako obránci, všímá velmi pozorně postavení a vlivu jednotlivých žáků ve třídě. Charakterizuje svou třídu jako celek častým užitím pojmu kolektiv, ačkoli si je vědoma sociálního významu skupinek, které jej spíše rozbíjejí, než stmelují. Povaha party bývá, očima pozorovatelů, často vykreslena jako potřeba vymezení se vůči ostatním. Podmínka pro vznik „my“ spočívá ve vystavení si protějšku „oni“ v případě šikanovaného pak typického výrazu „on jediný“.

VÝPOVĚĎ 49: *„Jako v každé třídě se zde vyskytovali ti „lepší“, se kterými chtěl každý kamarádit. Já měla to štěstí, že jsem nebyla ani jedno, měla jsem normální kamarády, ale viděla jsem, co se vše skrývá za touto „kolektivní“ třídou.“*

VÝPOVĚĎ 50: *„Naše škola byla v části města, kde se tvořily skupinky lidí a kdo do party nepatřil, stal se terčem posměchu, ale i fyzického násilí.“*

Za zmínku určitě stojí i opakující se forma poněkud opatrného vyjádření „ono se“. Které z dětí stálo za tím, že byl dotyčný vystaven posměchu? Mám snad jako čtenář uvěřit v šikanu nepotřebující vlastních strůjců k tomu, aby „najednou“ nastala?

VÝPOVĚĎ 51: *„Občas se vyskytlo, že ti méně chytří nebo ti, kteří se jakkoliv odlišovali od průměru, byli občas vystaveni posměchu.“*

Trpný rod bez údaje o tom, kdo takto jednal, se zde ukazuje jako odmítání atribuovat někomu vinu, nebo příčinu, jakoby šlo o nějaký přirozený samoproces.

VÝPOVĚĎ 52: *„Jedna holka byla vystavována posměchu, urážkám a občas i fyzickému napadení. Táhlo se to s ní už tak od 6. třídy. Nikdy jsem se do toho nevměšovala, ač mi to nepřipadalo správné. Důvodem proč se jí posmívali, uráželi, bylo to, že byla silnější postavy, chytrá, snaživá, jiná.“*

Na první pohled nejvýhodnější role nezúčastněného pozorovatele, zdá se, představuje poslední zbylou variantu pro označení postoje studenta, který se nedostal do pozice oběti, nestal se záměrně šikanujícím, ani se nesnažil situaci nijak změnit. Z detailnějšího zkoumání výpovědí studentů - pozorovatelů však vyplývá, že někteří z nich se, co se jejich vlastního postoje týče, za nestranné rozhodně nepovažují. V příbězích se za 1) objevují pocity viny u těch, kteří cítili, že se děje něco špatně, ale nezastali se. Nebo naopak za 2) nepřímo vyjádřený souhlas s šikanou ve smyslu „šikanovaný si za to více, či méně mohl sám“. Třetí kategorii 3) pak tvoří studenti, kteří tvrdí, že se zas tak nic velkého nestalo.

1) Pozorovatelé vyprávějí, proč se nestali zachránci:

VÝPOVĚĎ 53: *„V té době mi ho bylo pravdu líto, ale nikdy jsem se neodvážila za něj jít a jakkoliv ho podpořit. Vlastně nevím proč - asi jsem se bála ztráty přátelství těch „blbců“.“*

Strach o ztrátu něčeho, co už podle pisatelky pro ni dnes žádnou cenu nemá. Možná by to dnes řešila jinak.

V případě studentky níže se pravděpodobně jednalo o strach z odvety vlivných. Ve své výpovědi také projevuje lítost nad vlastní nečinností:

VÝPOVĚĎ 54: „*Na začátku jsem se bavila se všema, ale pak jsem tu kamarádku postupně opustila. Teda bavila jsem se s ní, když ty ostatní holky nebyly kolem. Bohužel jsem se jí nezastala, bála jsem se sama o sebe.*“

Šikana vykreslena jako logické vyústění situace:

VÝPOVĚĎ 55: „*Byl to více-méně začarovaný kruh, kdy René otravoval a ostatní to nevydrželi a občas mu někdo vrazil (ne nějak hodně), ten pak brečel a další týden to začalo nanovo. A my jsme na něho měli zlost. Tím pádem jsme ho oddělili naší třídy (přestali s ním komunikovat).*“

2) Pozorovatelé přičítají oběti jistý podíl viny:

VÝPOVĚĎ 56: „*Když jsme se ale na druhém stupni začali více poznávat, ukázalo se, že jedna dívka byla v kolektivu neoblíbená. Sama se o to, aby oblíbená byla, nesnažila. Byla tichá, zamýšlená, ráda četla. Do debat se nezapojovala, ale nikomu nijak neublížovala.*“

Atribuce viny za to, že se nesnaží být extrovert jako oni? Introverze je zde pojata jako percipovaná vada. Podobně i Jiří Tupý (2011) ve své bakalářské práci Ostrakismus u adolescentů hovoří o atribuci viny spolužákům za jejich introvertní povahu.

VÝPOVĚĎ 57: „*Občas mi vadilo, že se mu smáli, ale on byl tak uzavřený do sebe, že odháněl vlastně i ty, co mu chtěli nějakým způsobem pomoci. Doma to měl těžký a poté se přestěhoval pryč, ale po roce se opět stěhovali zpět a začal k nám znovu chodit, ale to už bylo lepší.*“

V následujícím případě zase atribuce viny za něco, za co by oběť v šikaně dostala naopak „nakládačku“ (tj. za to, že by bonzovala):

VÝPOVĚĎ 58: „*Myslím, že byla velká chyba, že ona sama, a ani nikdo jiný to nikomu neřekla. Nevím, zda by se něco změnilo, ale možná ano. Kdybych se vrátila zpátky, možná bych udělala něco jinak, někomu to řekla, ale nejsem si tím jist.*“

Výčitky svědomí vyvolané pasivní rolí pouhého pozorovatele zřejmě motivovaly studenta vracet se k příběhu za účelem omluvy oběti zpětně ještě po události:

VÝPOVĚĎ 59: „*Každopádně Filip byl natolik chytrý, že si našel v jiné třídě opravdové kamarády, a když jsem ho po roce potkala, vůbec nic mi nezazlíval, za což jsem mu opravdu vděčná.*“

Explicitně vyjádřené morální ponaučení pozorujícího:

VÝPOVĚĎ 60: „*Přestože jsem se zachovala hloupě, kamarádka se mnou zůstala v kontaktu a my jsme si vyříkaly, co a jak. Už nikdy bych někoho v něčem takhle nenechala.*“

3) Skryté vysvětlení, proč jsem nezasáhl, může mít i charakter jisté výmluvy:

VÝPOVĚĎ 61: „*Ale mně osobně přišlo, že tomu klukovi, který byl terčem toho posměchu, to ani moc nevadilo nebo se to alespoň snažil nedávat najevo.*“

Způsob šikanování se v popisu pozorovatelů objevuje hned několikrát formou záměrného vyloučení spolužáka z kolektivu tím, že se s ním ostatní přestanou bavit. Percepce závažnosti vzniku takové situace může být u pozorujících různá – pro někoho může být naprostý nezájem spolužáků traumatizující více, než neustále se snášející urážky na jeho hlavu, pro druhého se v tomto případě o šikanu nejedná:

VÝPOVĚĎ 62: „*Postupně se s ní už přestali bavit všichni a holky se jí ještě posmívaly.*“

VÝPOVĚĎ 63: „*Hůř na tom byla má kamarádka. Byla silnější postavy a sport jí moc nešel. Postupně se jí ostatní začaly smát. Co bylo ale horší, na pokoji se jí stranily.*“

VÝPOVĚĎ 64: „*..., ale neříkala bych tomu šikana. Myslím, že to bylo spíše nepřijetí společenstvím spolužáků. Jednalo se o případy dvou slečen a myslím, že to bylo velice podobné. V každém z těchto případů jsme se na začátku snažili s nimi bavit a nějakým způsobem navázat hovor, nebo kontakt, ale většinou jsme se setkali i z jejich strany s odmítnutím, či s názory, které nám nebyly tak blízké. Snažili jsme se s nimi vycházet, ale později jsme zjistili, že vlastně ani ony nechtějí. Nakonec to přešlo v mírnou nevraživost mezi ní a námi (u obou případů) a naposledy k posměškům a pomlouvání, o kterém samozřejmě musela vědět. Ve třídě tak zavládlo nepříjemné klima, které tuto atmosféru ještě zhušťovalo. Nebyl to příjemný zážitek, protože jsem si moc dobře uvědomovala, jak umějí být lidé zlí, když chtějí, a jak moc blízko k šikaně to mělo. Rozhodně bych to nechtěla znovu zažít. Oba příběhy (nevšímání) skončily odchodem dívek na jinou školu.*“

Výše zmiňovaný příběh interpretuji jako ukázkou zmatku v úsudku pozorující. Podle studentky se o šikanu nejednalo, ačkoli už to k ní, dle jejích vlastních slov, mělo tak blízko. Na vině jsou podle ní „oni“, protože se nechtěli bavit a neměli stejné názory. Na důkaz, jak moc jim na kamarádství s těmi holkami záleželo, se jim začali posmívat, čímž si vytvořili atmosféru ve třídě, ve které by se už studentka nerada ocitla opakovaně.

Studentka nesmyslnost a částečné rozpory ve své výpovědi nenahlíží. Od začátku vypráví příběh ve stylu *my a oni*, zatímco k popisu zvratu směrem k agresivnímu chování volí možnost vyjádření „*ono se*“ (*ono se to zvirtlo, ono samo to přešlo v nevraživost*). Zdá se, že se jedná o obranný mechanismus studentky, která se rozptýlením zodpovědnosti na všechny zúčastněné, na celkové okolnosti nebo na běh událostí apod., morálně vyváže z odpovědnosti za to, co se stalo.

Vyjádřené pocity estetického odporu studenta k šikaně, který zřejmě jako pozorovatel nehasil, co jej nepálilo:

VÝPOVĚĎ 65: „Chování zdejších kluků bylo opravdu hnusné, ale na druhou stranu jsem rád, že jsem terč nebyl já.“

Zájem pozorovatele vyjádřit svůj názor k šikaně:

VÝPOVĚĎ 66: „Možná to bude znít hloupě, ale mám pocit, že k tomu trochu přispívá i chování těchto lidí - člověk by si měl uvědomit, že aby zapadl do většinové společnosti, musí své zvyky a chování mírně přizpůsobit. Pokud toto není schopný akceptovat, bohužel se často setká s nějakým slovním napadením. Tímto samozřejmě nechci toto chování obhajovat a sám jej, alespoň nyní, velmi odsuzuji, pouze si myslím, že někdy toto může být snadnější cestou, ne to řešit s vedením a dospělými - to mnohdy ještě může přilít olej do ohně. Pokud je ale napadení velmi časté, či se jedná o závažnější činy (fyzické napadení, brání věci) je určitě třeba to řešit. Víím, že jsou i lidé, kteří k tomu řádný důvod nepotřebují, a dělá jim to dobře. Resp. slyšel jsem pouze zastrášující historky na škole, kterým nevím, zda mám úplně věřit (několik zabití apod.). Šikana ale rozhodně může udělat člověku ze života peklo a přivodit vážné psychické problémy.“

10.2 Výsledky z dotazníku – otázka č. 1

Charakterizuj všechny postavy příběhu:

- a) Agresor
- b) Oběť
- c) Spolužáci, kteří pomáhali oběti
- d) Svědek
- e) Případně skupinky dětí, do kterých jste se ve třídě dělili a podle čeho

10.2.1 Oběť

Pro oběti je podstatné charakterizovat agresora jako toho, kdo jim ubližoval, a nezdráhají se pro jeho popis použít hned několik řádků, zatímco v popisu osoby oběti stojí velmi často protikladně hubené „já“. Charakteristika ostatních aktérů ve výpovědích obětí chybí. Svědci nejsou, až na výjimku, vůbec žádní. Dvakrát se objeví odpověď „celá třída“, jednou výjimečně „pomáhali agresorovi“. Domnívám se, že v odpovědi „pomáhali agresorovi“ je již obětí vyjádřený vztah ke spolužákům svědkům – nepíše, kdo to byl, ale kým svědek byl ve smyslu toho, co dělal. Vystávají zde otázky typu: Jaká očekávání má oběť od svých spolužáků? Jak podle ní vypadá svědek? Vysvětlení nejasnosti, proč oběť žádné

svědky nezmiňuje, lze nacházet v možném pojetí svědka jako toho, který, vidí-li bezpráví, neprodleně jej hlásí. Oběť tedy ve většině případů o nikom dalším (pomáhajících ani o skupinách dětí) nemluví pravděpodobně z důvodu, protože s tou šikanou nikdo nic nedělal.

Oběť, zaměřená primárně na vlastní pocity, opravdu prožívá postavení své role v incidentu velmi silně. Neúspěšný boj v otázce: mohu za to já, že jsem šikanován, nebo nemohu, vulnerabilitu oběti jen posiluje. Přestává vnímat okolí, odděluje se od něho čím dál víc a sama tomu může jen těžko rozumět.

„Dělají ze mě někoho, kým nejsem“ může u oběti vyvolat vznik vnitřního konfliktu, a tím i ohrožení její osobní integrity. Student jako by byl nucen si vybrat mezi tím, jestli je viníkem šikany agresor, nebo si za ní může on sám. Přílišná identifikace oběti se svou rolí pak tvoří jádro toho, proč je oběť obětí²⁶.

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 67: „*Já jsem byla normální žákyně, bez problémů.*“

VÝPOVĚĎ 68: „*Snadno vyhledatelný cíl, jsem prostě až moc vstřícná a přátelská.*“

Některé oběti sebe a šikanující charakterizují formou počtu. Nevyjadřují tak příčinu šikany (nejčastěji zmiňovaný vzhled či charakterové vlastnosti postav), nýbrž jeden z jejich hlavních znaků tj. asymetrii sil:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 69: „*skupina holek*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 70: „*já.*“

Z dalších charakteristik lze zase (z pohledu plaché oběti), kromě postavení hlavních aktérů ve třídě, vyčíst i důvod agresorovy popularity mezi vrstevníky. Výrazy „dominovat ostatním“ a „být snadno ovlivnitelný ostatními“, pak autorka staví do přímého kontrastu:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 71: „*Celkem dominantní, vtipálek, oblíbený a nový ve třídě.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 72: „*Ovlivnitelná, plachá, nekonfliktní.*“

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 73: „*Celkem dominantní, vtipálek, oblíbený a nový ve třídě.*“

Popis oběti:

²⁶ Příklad toho, jak si lze šikanu „zasloužit“, otázka č. 6: Co ti na to řekli tenkrát rodiče? V případě, že jsi jim o tom neřekla, napiš proč. Odpověď: „*Neřekli nic, nevěděli to. A proč? Protože jsem vlastně věděla, že mají pravdu. Sama jsem si připadala tlustá, tak proč to řešit?*“

VÝPOVĚĎ 74: „Ovlivnitelná, plachá, nekonfliktní.“

Podobně jako se plachý člověk asi nestane vtipáčkem znenadání, dost pravděpodobně po tom ani netouží, je těžké stát se oblíbeným úplně všemi bez jakéhokoli konfliktu. Je ale otázkou do jaké míry si student nekonfliktní postoj vůči ostatním volí sám a do jaké míry je k němu vrozeným temperamentem determinován. V neposlední řadě tady máme ještě činitele výchovy: vzorce chování dospělých a vliv prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.

Pomineme-li ty, kteří vyhledávají konflikty v kolektivu žáků účelově, vyhnout se střetům s ostatními úplně, prakticky nelze. Dle mého názoru bude tzv. nekonfliktnost na základních školách spíše způsobem řešení studentova nedostatku odvahy a nedůvěry ve své jednání. Rázem se pak dostáváme k šikanujícím tolik diskutovanému tématu sebevědomí:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 75: „Kluk, který měl problémy doma a ve škole se nad všechny povyšoval.“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 76: „Já - byla jsem malá (vzhledově), nesebevědomá.“

Povyšování se nad druhé může být známkou vysokého sebevědomí, anebo opačně projevem nejistoty jedince, který ji tak svým „machrováním“ maskuje. V případě tohoto agresora se může jednat i o jistou souvislost s jeho situací doma - kompenzací problémů z domova, přičemž „nové“ sociální prostředí dává studentovi prostor k jeho jiné, ostatním nadřazené roli, či pozici. Oběť mou úvahu nijak nerozvádí, její charakteristika podává informaci o problematičnosti spolužákovy chování. Rovněž nevíme, jestli byla oběť nesebevědomá již od začátku (a kde je začátek?) a fakt menšího fyzického vzrůstu ji na sebevědomí tzv. nepřidal, či se až ona výšková „nedostatečnost“ stala zdrojem nízkého sebevědomí šikanované dívky.²⁷ Pouze tušíme, že zdravé sebevědomí nemá potřebu hry „na lepšího“, stejně jako jsou mu cizí pocity méněcennosti.

Ve výpovědi 77 vidíme příklad studentovy „ne-já“ charakteristiky vlastní osoby. Dále se zde objevuje důležitá zmínka o existenci určitých druhů chování v rámci třídy, jež může být prvně spolužáky považováno za nežádoucí a tudíž pro studenta i ohrožující, zatímco vývojem v dospívání - pubertou, se pak klidně stane „trendy“.

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 77: „Dříve zmetek, nyní feťák (a má to panic jeden :D).“

²⁷ Dokonce ani nevíme, jestli dívka byla opravdu „tak“ malá, jak vypráví.

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 78: „*Outsiderství začalo být kůl až po pubertě.*“

10.2.2 Obránce

Skupina obránců se dělí na dva tábory počtem charakterizovaných rolí. Obránci se buď rozhodli popsat pouze dva hlavní aktéry incidentu (oběť s agresorem), nebo se snaží popsat všechny dotazníkem jmenované role. Přibližně u poloviny obránců se tedy vyskytují svědci, pomáhající i partičky třídy. Za svědka je považovaná celá třída, dvakrát její většina. Jeden z obránců se označí za svědka, ačkoli z jeho strany došlo k přímému zákroku, při němž se oběti jasně zastal. A jeden ze studentů odpovídá rovnou vyjádřením svého názoru k postavě svědka takto:

VÝPOVĚĎ 79: „*Svědkové nehrají roli, pouze přihlíželi.*“

U charakteristiky těch, kteří oběti pomáhali, by se dalo očekávat, že obránci popíší sebe, ne vždy se ale obránce do této kategorie sám zahrne:

VÝPOVĚĎ 80: „*Fajn kamarádi, všichni kluci.*“

VÝPOVĚĎ 81: „*Pár jich bylo, např. její nejlepší kamarádka.*“

VÝPOVĚĎ 82: „*Našlo se pár lidí (včetně mě), kteří se k posmívání a narážkám nepřidávali a byli na STRANĚ OBĚTI.*“

VÝPOVĚĎ 83: „*Já, a pár dalších normálních lidí.*“

Co se skupinek týče, jeden z respondentů uvádí:

VÝPOVĚĎ 84: „*Žádné extra ohraničené skupinky jsme neměli.*“

Zatímco jiný student, obránce jmenuje hned několik samostatných skupinek najednou:

VÝPOVĚĎ 85: „*Holky/kluci - sportovci, „hezký“ holky, šprti, nenápadní a ty co patřili tak nějak všude.*“

K celkem vzácné shodě (při výběru jen z dvanácti obránců) došlo v případě hlavního rozdělení dělení se do dvou základních skupin podle toho, kdo ze spolužáků kouřil a kdo ne.

Obránci používají k charakteristice rolí oběti a agresora různých technik, tj. popisují aktéry podle: socio-ekonomické situace v rodině, vlivu ve třídě, poměru fyzické síly, oblíbenosti mezi spolužáky, vzhledu, povahových vlastností.

Většinou se jedná o kombinaci více zmiňovaných typů. Všimají si diktátu krásy, krásní lidé jsou zde zobrazení ve své předurčenosti k moci vládnout ostatním:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 86: „*Dívka z bohaté rodiny, která měla všechno, na co ukázala, byla hezká, chytrá, sebejistá.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĚ 87: „*Dívka z průměrné rodiny, hodná, přátelská.*“

Sebejistota se nezřídka objevuje jako něco nesympatického. Negativní konotace:

Popis agresora:

VÝPOVĚĚ 88: „*Skupina lidí – zvlášť výrazní členové třídy.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĚ 89: „*Oběť - Tereška - tichá, jemná, nenápadná, bez módy, klučičí styl, šedá myš, možná zapáchala.*“

Příklad charakteristiky rolí podle jejich poměru fyzické síly:

Popis agresora:

VÝPOVĚĚ 90: „*Tlustej, divnej kluk, docela vysokej o rok (hádám) starší než oběť.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĚ 91: „*Slabší kluk, o hlavu menší, mladší.*“

Příklad charakteristiky rolí podle jejich oblíbenosti mezi spolužáky:

Popis agresora:

VÝPOVĚĚ 92: „*Kamarád nespokojený s odlišností ostatních.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĚ 93: „*Jeho spolužák nezapadající mezi ostatní.*“

Stojí za povšimnutí, že oproti jednoznačným protikladům jako hubený x tlustý, oblíbený x neoblíbený, studenti staví do opozice krásy agresora „nevýraznost“ oběti. Ano, nevýrazný člověk ještě nemusí být vyloženě ošklivý na pohled, rozhodně ale není atraktivní. Celé líčení studentů v tomto ohledu je plné kontrastů a působí velmi černobíle. Je to jejich popis, konstrukce, která v sobě již zahrnuje i výklad příčin a dynamiky děje.

Popis agresora:

VÝPOVĚĚ 94: „*Několik hlavních holek (nejkrásnější, nejdrzejší) co všechno určovaly.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĚ 95: „*Miša, slušná nevýrazná holka.*“

Osobní hodnocení dívky - obrádkyně obsažené v názoru na své bývalé spolužačky, které šikanovaly:

VÝPOVĚĚ 96: „*Skupina holek, dle mého názoru poměrně hloupých.*“

Popis oběti od téže autorky:

VÝPOVĚĚ 97: „*Cizinec s odlišným chováním a lehce i vzhledem a zájmy.*“

Příklad, kdy obránce dává v charakteristice agresora jasně najevo, co si o něm myslí a jaký má k němu vztah:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 98: „*Parta rádoby drsných Hip Hop debilů.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 99: „*Větší nebo chytřejší nebo drobnější děti.*“

10.2.3 Agresor

Jak jsem již naznačila výše (10.1.3 Agresor), šikanující nechtějí být spojováni se zlem. Ochota přiznat se ke svému nelichotivému chování byla ve vyprávění zkušenosti ze ZŠ mnohem vyšší, než ochota na sebe jako agresora ukázat v dotazníku přímo (36%). Odpověď „já“ se zde vyskytne jen jednou a to s otazníkem, neboť se jedná o studenta, který se vinen necítí. (odkaz – je to ten první případ) Dále byl hlavním tvůrcem šikany „boss party“ a spolužák se pravděpodobně k šikanování „jen“ přidal. Úplně nejčastěji je zde ale vyjádřena kolektivní vina. Šikanující se tak staví do morálně mnohem pohodlnější role vypravěče, když svou vinu rozmělní dělbou viny mezi ostatní spolužáky.

Agresor jako celá třída, většina nebo půlka třídy, chlapani z bohatších rodin, skupina více lidí, asi půlka kluků ze třídy, parta fyzicky zdatnějších. Ty, jež podle jejich slov ze třídy jako celku „zbyli“, nebo se „nezapojili“ (vyjma obětí), šikanující nazývají svědky, neboť jen málokdy si někdo ze spolužáků „troufne“ šikanovaného zastat. Agresoři tedy, ve své charakteristice jednotlivých osob, přicházejí s unikátním metaforickým obrazem mechanismu třídy, její síly a směru pohybu daného mírou aktivního, či pasivního jednání žáků. Šikanování je většinou opakovaný děj, aktivní činy agresora, jimiž získává moc nad druhými. A opačně: nejslabší je ten, kdo se bude umět jen těžko bránit, klade nejmenší odpor tj. pasivní oběť. Jakmile by se totiž oběť vzchopila k aktivní sebeobraně, dost možná by už nebyla obětí, poměr sil by se začal vyrovnávat. Pro šikanujícího je tedy kontrola pohybu (aktivního jednání) ostatních ve třídě nesmírně důležitá, proto si myslím, že agresor popisuje aktéry šikany právě z tohoto hlediska. Svědky vnímá jako neškodné, pasivně přihlížející. Jediné nebezpečí pro jeho pozici mohou představovat kamarádi oběti. Ve chvíli, kdy ale zvládne dostatečně zastrašit, „zpasivnit“ i je, budou se s obětí nanejvýš „bavit“. Agresor tak může v šikanování oběti pokračovat dál.

V charakteristice šikanovaných postav neshledávám nic výrazného. Skupinky, do níž se žáci ve třídě dělí, pak byly popsány takto: podle odlišných zájmů a přístupu ke studiu; podle pohlaví; podle fyzické zdatnosti, inteligence a smyslu pro humor.

Příklad charakteristiky skupinek ve třídě podle odlišných zájmů a přístupu ke studiu:

VÝPOVĚĎ 100: „*Skupina „borců“ chodili do hospody, byli drsní*“

VÝPOVĚĎ 101: „*Lemplové, ale neškodní.*“

Příklad charakteristiky skupinek ve třídě podle pohlaví:

VÝPOVĚĎ 102: „*Holky, kluci nebo třída.*“

K zamyšlení stojí zmínit nepoměr pozitivního dopadu oproti možným, podstatně vyšším rizikům v jednání obránce, který se s obětí buď „jen baví.“ Obránce velmi riskuje, zatímco pro změnu situace to alespoň zdánlivě nebude mít žádný jiný význam než, že se šikanovaná osoba přestane cítit sama. Obránce agresora prakticky nijak neohrožuje, zatímco obránce je teoreticky ohrožen agresorem vždy, kdy se oběti zastává. Tato úvaha je však kalkulací na úrovni čistého rozumu. Předpokládáme, že obránce takto neuvažuje a objektivně nelze říci, že vytrhnout oběť z úplné izolace za ten risk nestojí. Thornberg (2003) ve své studii Grounded theory prezentující výsledky výzkumu realizovaného pomocí zakotvené teorie o viktimizaci ve školní šikaně naopak přisuzuje takovému jednání obránce značný význam. Podle něj, přidá-li se někdo na stranu oběti, znamená to, že oběť se nemusí tolik ztotožňovat s negativní nálepkou, kterou ji dehumanizujícími útoky nebo přehlížením agresori přisuzují. Zastání obránce tedy možná nezmírní vnější viktimizaci oběti, ale může to pravděpodobně do určité míry zmírnit její viktimizaci vnitřní. Takový moment, myslím si, může být pro záchranu šikanovaného neobyčejně významný, možná až rozhodující. Neboť oběť, která se svou rolí plně ztotožní (jak jsme si ukázali v 10.3.1 Oběť za b)), se nebude šikaně nijak bránit. Rovněž, dojde-li u ní ke ztotožnění se s vnucovanou rolí oběti, s následky viktimizace se bude pravděpodobně i déle vyrovnávat.

10.2.4 Pozorující

Z vyprávění vlastní zkušenosti se šikanou pozorujícími vyšla možná představa pozorovatele, coby pozice nestranného mediátora ve třídě jako klamná. Charakteristiky jednotlivých postav pak existenci neutrálního postoje pozorujících vyvracejí ještě více. Pozorující se prakticky vždy vnitřně přiklánějí spíše na jednu, nebo na druhou stranu, přičemž

vinu připisují více agresorům, než oběti. Sympatie směrem k oběti mohou pramenit ze soucitu, dost možná pozorující spoluprožívají utrpení oběti podobně, nebo i stejně silně jako obránci. Právě ono selhání, že se ale na rozdíl od obránců oběti nezastali, se dle mého názoru snaží zmírnit/narovnat svým vyjádřením, co si o šikanujících myslí. Pozorovatelé se tak charakteristiky rolí velmi často chopí jako dobré možnosti vysvětlit, že: „sice jsem nezasáhl, ale neznamená to, že by mi to, co se dělo, bylo lhostejné“, spíše naopak.

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 103: „*To byl takový typ, kdy si svoje mindráky léčil na jiných.*“

VÝPOVĚĎ 104: „*Bylo to více lidí, zjm. spíše kluci, kteří si mysleli, že jsou nejdokonalejší, nejlepší atd.*“

VÝPOVĚĎ 105: „*Zbohatlivé dítě, vše mu procházelo, oblíbena pro svůj vliv.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 106: „*Hubený, brýlatý kluk, který se špatně začleňoval.*“

VÝPOVĚĎ 107: „*Dívka, která neměla moc kamarádek, kamarádů, byla i celkem doma přehlížena. Chytrá, snaživá, pečlivá.*“

VÝPOVĚĎ 108: „*Tichá, chytrá dívka, rodinu šťastnou a kompletní.*“

Příklad, kdy studentka oběť charakterizuje ve vztahu k vlastní osobě:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 109: „*Holky.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 110: „*Kamarádka.*“

Chování šikanujících je v následujících případech (výpověď 111 a výpověď 112) z pohledu pozorovatele odsouzeníhodné. Prostřednictvím charakteristiky „slabších jedinců“ pak student nastiňuje nepoměr sil:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 111: „*Hloupí lidé bez základů slušného chování.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 112: „*Slabší jedinci, kteří výrazně vybočují ze skupiny.*“

Převaha šikanujících nad obětí je zřejmá i z dalších charakteristik níže. Výpověď 115 stojí za pozornost i z důvodu, že je v ní introvertní šikanovaný pozorujícím vykreslen jako milá osoba:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 113: „*kolektiv.*“

VÝPOVĚĎ 114: „*Skoro všichni.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 115: „*Introvert, tichý, milý.*“

VÝPOVĚĎ 116: „*Asociální spolužák, asi by chtěl kamarády, ale nedokázal se zařadit.*“

Pozorovatel bagatelizuje závažnost toho, co se dělo - stojí na straně agresora. Jedná se o ten typ postoje, kdy si to oběť způsobila vlastní vinou:

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 117: „*Byla to třída, ale nebylo to agresivní chování.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 118: „*Byla neochotná s námi spolupracovat a nějak se zapojit do dění ve třídě.*“

Skupina pozorujících zmiňuje postavu svědka ze všech skupin nejčastěji. Buď jej charakterizuje jako třídu, nebo dokonce v podobě my „všichni jsme se na tom podíleli“. U jednoho ze studentů byl vcelku originálně svědkem „každý, kdo měl uši“. Další pozorovatel určil za svědka sebe samého a jiný respondent odpověděl ve snaze obhájit svoje nečinné přihlížení šikaně takto:

VÝPOVĚĎ 119: „*To bych mohl být já (jen jsem přihlížel, nehodlal jsem mu pomáhat, protože jsem ho neměl rád).*“

Ve výpovědi 119 se opět jedná o pozorovatele stojícího na straně agresora a objasnění vztahu ke spolužákovi - oběti.

Základní rozdělení pozorovatelů podle sympatií k šikanujícímu versus šikanovanému je možné rozšířit ještě o další variantu straníků. Někteří studenti se snaží sdělit, že situace nebo jednotlivé role nejsou vždycky tak jednoznačné, jak se na první dojem zdá. Pro příklad uvádím pozorovatele, který doplňuje charakteristiku hlavních postav:

VÝPOVĚĎ 120: „*Otázkou je, zda byl René oběť nebo agresor.*“

Popis agresora:

VÝPOVĚĎ 121: „*Všichni a nikdo.*“

Popis oběti:

VÝPOVĚĎ 122: „*René „oběť“.*“

René byl v příběhu zachycen jako ten, který provokoval, otravoval ostatní. Student jakoby se snažil říci: „není se čemu divit, ostatní se pro jeho chování naštváli a dali mu za vyučenou!“ Student vypráví útok třídy na Reného ve smyslu její sebeobrany.

V charakteristice těch, kteří oběti pomáhali, se pozorovatelům podařilo hezky vystihnout důvod, proč takových spolužáků našlo ve třídě jen hodně málo, nebo „pomáhající chybí“ úplně. Často totiž pozorující za svou výpovědí zmiňují, že se jednalo o kamarády

oběti, kteří „byli více bojovní“, kterým „bylo oběti líto“, nebo to zkrátka nebyl nikdo, protože: „všichni měli strach“. Jinak řečeno - obránce je pozorujícími vyličen jako postava skoro až hrdinských rysů: odvážný, statečný, ochraňující slabší.

Partičky, do kterých se studenti dělili, jsou vyličený obdobně jako u obránců. Převládá téma sociálních rozdílů a ekonomické zázemí rodin, ze kterých děti do školy přicházejí:

VÝPOVĚĎ 123: „*Skupiny se v té třídě dělily hlavně dle sociálních vrstev.*“

VÝPOVĚĎ 124: „*„Lepší“ - bohatí, dobré mobily, „neutrální“ - do ničeho moc nezasahovali, měli jsme svoji skupinu lidí, „slabší“ - chudší rodiny, špatné oblečení, vzhled...*“

VÝPOVĚĎ 125: „*Dvě skupiny holek (spíše podle dřívější známosti, např. ze školky).*“

VÝPOVĚĎ 126: „*Skupinek bylo mnoho. Děvčata se dělila asi podle zájmů (to šlo mimo mě).*“

U chlapců to byl alkohol, cigarety nebo zájmy ve škole či sportu:

VÝPOVĚĎ 127: „*Výraznější holky, nevýrazné holky, a kluci podle zájmů: sport nebo učení.*“

10.3 Výsledky z dotazníku – otázka č. 3

Pokus se popsat celý příběh šikany, kterou jsi zažil/a, od jejího začátku až do doby, kdy už k ní nedocházelo:

- a) Čím to začínalo?
- b) Kdy byla situace nejhorší?
- c) Jak se situace měnila?
- d) Čím/jak to skončilo?

Pomocí otázky č. 3 se pokouším ozřejmit šikanu jakožto proces tak, jak ji v její časovosti a dějovém vývoji vnímají její vlastní tvůrci.

10.3.1 Oběť

a) Čím to začínalo?

Šikana z pohledu obětí vznikla nejčastěji v důsledku změn složení osazenstva třídy, zn. přistoupením nového žáka/žáků, případně hned na jejím začátku, kdy se nový třídní kolektiv teprve rodí. Třída je zde zachycená jako samostatná entita, dvakrát se objevuje popis

změny chování jejich určitých skupinek a dvakrát téma osobní, kdy příčinu vzniku jedinec atribuje sobě:

VÝPOVĚĎ 128: „*Začínalo to v době, kdy přišel do třídy nový kluk.*“

VÝPOVĚĎ 129: „*Někdy od třetí třídy, kdy se nám změnila třída.*“

VÝPOVĚĎ 130: „*Neviditelným nátlakem elitářské skupiny na „outsidery.*“

VÝPOVĚĎ 131: „*Začínalo to, když se mi začalo měnit tělo na ženské tvary.*“

Otázkou č. 3 se respondentka táže, čím šikana začala, on odpovídá, proč se to dělo. Ať jsem u jakékoli podotázky, oběť se stále drží ZA informací, na kterou se ji ptám. Podle mě se jedná jen o další z výrazů pocitu nespravedlivosti, kterou oběť zakusila a o její snahu jasně definovat viníka. Přála bych si všechny studenty ujistit v tom, že šikanu si opravdu „nezaslouží“ nikdo, ani případný provokatér třídy a už vůbec ne žák samotář.

Příklad jedné takové interpretace příčiny:

VÝPOVĚĎ 132: „*Šikana v tomto případě neměla začátek. Začátkem bylo už jen to, že jste byla jiná a nedostatečně sebevědomá. Situace byla v tomto případě tím horší, čím více jiná a samotářská jste byla.*“

Formulačně zajímavá je zde 2. osoba „jste“. Zatímco agresor popisuje, jak se šikana „stala sama od sebe“, oběť pravděpodobně nechce zůstat v roli oběti osamocena, nýbrž zve čtenáře její výpovědi do své situace užitím druhé osoby. Zní to, že si tato respondentka přeje, aby byl čtenář v té situaci taky. Možná se jedná o copingovou strategii, jak se vyrovnat s vlastní jinakostí tj. méněcenností a osamělostí v pozici outsidera tím, že v ní není sama. Jakoby čtenáři implicitně říkála: „mohl bys tam být klidně (místo mě) ty“.

b) Kdy byla situace nejhorší?

V popisu nejhorší fáze šikany bych u obětí očekávala popis eskalace násilí, či psychického teroru, který šikanovaní vydrželi tak dlouho snášet. Oběti mě ale svými výpověďmi vyvedly z předpojatosti mého vlastního myšlení, které svádí k podmiňování odpovědí respondentů již způsobem položení dané otázky. Mnozí šikanovaní sice uvádějí svou nejhorší chvíli šikany, více obětí ale vysvětluje, že šikana pro ně ve vztahu k prožívané bolesti nebyla tolik procesem jako stavem. Hrozný stav, který trval, a je jedno, jestli mi prováděli to, či ono, „*šikana je nejhorší pořád*“.

Subjektivní prožívání jakéhokoliv utrpení je, domnívám se, vždy větší, než jak jej objektivně vidí ostatní. Pojmout šikanu jako stav, může oběti sloužit jako obranný mechanismus před vlastním ponižujícím pocitem slabošství nebo „srabáctví“. Jinými slovy: kdyby se situace se šikanou dala nějak změnit či ovlivnit, musel by se šikanovaný přece

něčemu, co mu agresori dělají kontinuálně a jemu to opakovaně vadí, bránit. Nutno zdůraznit, že tímto postojem si oběť naopak vezme poslední možnost svou nepříznivou situaci zvrátit, neboť stav (jakožto opak procesu) je neměnný. Nemá povahu vývoje, stav je charakteristicky bližší osudu.

c) Jak se situace měnila?

Jak vyplývá z mého prvotního rozřazení studentů - obětí dle jejich vlastního vyprávění zkušenosti se šikanou, naděje na změnu nepříznivé situace roste a padá se schopností oběti se bránit. Odpovědi na otázku, jak se situace měnila, opět korespondují s tím, jestli došlo k zásahu zvenčí, nebo zevnitř. Změny zvenku považují za ty, jež oběť pasivně přijímá, např. zásah třídního učitele. Změny zevnitř jsou pak podněty, na které oběť reaguje vlastní snahou (oběť se dokázala sama bránit). U změny situace, kdy se jedná o odchod oběti ze třídy, je třeba ještě rozlišit, či tak došlo z vlastního popudu šikanovaného, nebo to bylo jediné řešení, které oběti zbývalo.

VÝPOVĚĎ 133: „*Přestup do jiné a pak to bylo lepší s věkem.*“

VÝPOVĚĎ 134: „*Moc se toho nezměnilo. Možná chvílku to trochu ustalo potom, co to začala řešit paní učitelka, ale stejně ne napařád.*“

VÝPOVĚĎ 135: „*Začala jsem se snažit a částečně to zabíralo.*“

VÝPOVĚĎ 136: „*Vlastně ze dne na den, kdy jsem jim to vracela.*“

Pokračování příběhu obětí rozřazených do skupiny 3) (10.1.1 Oběť). Tendence oběti svou účast na šikaně nepřestávat řešit, vyústí do snahy pochopit onen zvláštní jev:

VÝPOVĚĎ 137: „*Zvláštní bylo, že dva z nich se se mnou normálně kamarádili a hráli si se mnou, když u sebe neměli vůdce.*“

Jedno z možných vysvětlení studentky:

VÝPOVĚĎ 138: „*jestliže si se mnou někdy hráli, nebyla jsem vždy tak špatná.*“

VÝPOVĚĎ 139: „*Situace se měnila více méně tím, jak jsem reagovala.*“

Volný překlad citace (výpověď 139) by vystihovala věta: „Ublíží mi, když si ublížit nechám.“ Výrok šikanované dívky by byl hodný obdivu. Dívce se podařilo odhalit svou případnou účast na tom, co se jí děje, když si to nechá líbit. Předběhnu-li ale listováním dotazníkem dívky vpřed, odkrývám následek šikanování, kterým se stala její autoagrese - nenávisť vůči sobě samé. Studentka si dnes uvědomuje, že se v případě agresorů jedná o „*nejisté jedince, kteří si upevňují moc*“, věděla to ale i předtím? Přestože měla studentka velmi dobře našlápnuto vlastní boj se šikanou vyhrát, nepodařilo se jí to a paradoxně o to spíš se dodnes cítí zlomená.

d) Čím/jak to skončilo?

Odpovědi obětí na otázku, čím šikana skončila, již jen podtrhují vše, co jsem napsala výše (interpretace výpovědí u podotázky c) Jak se situace změnila?). Ukázkové citace studentů třídím podle své teorie o třech různých typech příběhů šikanovaných, tak jak jsou kategorizovány v 10.1.1 Oběť:

1)

VÝPOVĚĎ 140: „*Tím, že jsem změnila styl chování a přemýšlení.*“

VÝPOVĚĎ 141: „*Když si uvědomili, že už se jimi nenechám vykojet a začala jsem bojovat.*“

2)

VÝPOVĚĎ 142: „*Našla jsem si jinou školu a oznámilo to v té staré. I přes to jsem na vysvědčení na rozlučku dostala 4krát nedostatečně a 2krát za 5.*“

VÝPOVĚĎ 143: „*Tím, že jsem se omluvil ze strachu.*“

VÝPOVĚĎ 144: „*Nechal jsem se šikanovat někým jiným.*“

3)

VÝPOVĚĎ 145: „*Kázeňským postihem.*“

VÝPOVĚĎ 146: „*Změna učitele, ale myslím, že mě to ovlivňuje do dneška*“

VÝPOVĚĎ 147: „*Postupem času to prostě nějak vyprchalo. S dospíváním si asi všichni uvědomili, že už je to zbytečné (ale to využívání mé povahy trvá dodnes). Prostě zneužívání mé plachosti a tím pádem nějaké posměšky.*“

Odpověď studentky, již rozepisují u předchozí podotázky za c) na základě její výpovědi č. 139.

VÝPOVĚĎ 148: „*Přestala jsem to vnímat (tedy nepřestala, ale dělala jsem, že je mi to jedno) a nebála se ozvat.*“

10.3.2 Obránce

a) Čím to začínalo?

Obránci připisují začátek šikany sociálním vlivům spolužáků. Definují jej prostřednictvím popisu chování spolužáků mezi sebou, chování třídy, skupinek ve třídě:

VÝPOVĚĎ 149: „*Začalo to tím, když jsme si snažili ve třídě vytvořit nejlepší kamarády.*“

VÝPOVĚĎ 150: „*Parta debilů si začala myslet, že když poslouchají hip-hop, že jsou tvrdý.*“

Heslo: „*kdo nejde s námi, jde proti nám*“ děti na základní škole asi ještě neslyšely, dnes mu ale, zdá se, rozumí mnozí bývalí obránci:

VÝPOVĚĎ 151: „*Nešla tzv. s vlnou třídy.*“

VÝPOVĚĎ 152: „*Když děti na prvním stupni začali sledovat okolí, porovnávali se - poznali, že Tereza je jiná a vysmívali se jí.*“

VÝPOVĚĎ 153: „*Vtipy na účet onoho spolužáka.*“

VÝPOVĚĎ 154: „*Začínalo to nadávkami.*“

b) Kdy byla situace nejhorší?

Vyjma časových údajů, či místa určení - kdy a kde se měly nejhorší chvíle šikany odehrát jako např. „*ve 4. třídě na zájezdu u moře*“ - se skoro polovina dotazovaných obránců zmiňuje o zvýšené agresivitě svých spolužáků ve formě fyzického útoku:

VÝPOVĚĎ 155: „*Přerostlo to ve fyzické napadení.*“

VÝPOVĚĎ 156: „*Když mu podtrhávali židle nebo do něj kopali.*“

Jeden z obránců dává ve svém popisu nejhorší chvíle najevo svůj soucit s obětí. Pravděpodobně mu bylo nešťastné studentky velmi líto:

VÝPOVĚĎ 157: „*Terezka s pláčem utekla ze třídy pryč.*“

c) Jak se situace měnila?

Vývoj šikany dle obránců spočíval buď ve stupňování dramatu, nebo naopak zůstávala situace stále stejná.

VÝPOVĚĎ 158: „*Zhoršovala se frekvence - čím dál častěji.*“

VÝPOVĚĎ 159: „*Zůstala konstantní.*“

Přijetí spolužáka ostatními, obráncem včetně, viz příběh (výpověď 16):

VÝPOVĚĎ 160: „*Situace se změnila, když jsme ho vzali mezi sebe.*“

Jediná odpověď respondenta, ve které obránci mluví o spolužákovi jako o činiteli, podle kterého se situace měnila:

VÝPOVĚĎ 161: „*Čím více se s nimi snažil prát, tím horší.*“

Jednalo se o sebeobrannou reakci šikanovaného, nebo o kladený odpor v podobě útoku na agresora? Jaké jsou vůbec reálné možnosti oběti se „správně“ bránit, aby svým bojovným postojem šikanujícího agresora ještě neposilovala?

d) Čím/jak to skončilo?

Dva příběhy šikany v popisu obránců končí příznivým obratem celé situace. Přijetí jako první příklad jsem již komentovala o řádek výše (výpověď 16 a 160), v druhém případě došlo podle obránců k zaléčení patologického jevu šikany „díky zastání jedné kamarádky druhé“. V dalších dvou případech „to vyšumělo“, „uklidnilo se to časem“, jeden „příběh skončil na policii“ a zbylé příběhy většinou končí buď odchodem oběti, nebo koncem ZŠ.

Z výše napsaného vyplývá, že jen mizivá část šikany končí explicitním vyšetřením, potrestáním a novým začátkem nebo explicitní omluvou a usmířením. Buď „to“ nějak ustane samo (opět) nebo okolnostmi. Zlo, které mělo být potrestáno, potrestáno nebylo - možná i z tohoto důvodu je v obětech i po letech taková hořkost, přetrvávají u ní pocity ublížení a nespravedlnosti. Na lehkou váhu bychom neměli brát rizikovou habitaci - pokud si děti zvyknou, že to tak chodí. Sice je ta „nevyřešenost“ (konfliktní disonance v duši) přestane zneklidňovat, zato však začnou věřit v zákon silnějšího.

10.3.3 Agresor

a) Čím to začalo?

Začátek šikany agresorů se rovná behaviorálnímu popisu událostí, ve kterém se nachází nejméně sociálních zmínek - výrazná absence vystupování lidských postav. Odlišnost spolužáka ještě sama o sobě šikanu nezpůsobí, stejně jako se svačina z okna asi sama nevyhodila. Studenti agresori vyjmenovávají projevy šikany tak, jak vypadala při svém startu, nikoli kdo jí odstartoval:

VÝPOVĚĎ 162: „*Začalo to posměchy.*“

VÝPOVĚĎ 163: „*Vyhozením svačiny z okna.*“

VÝPOVĚĎ 164: „*Provokacemi a odlišností.*“

VÝPOVĚĎ 165: „*Drobným pokřikováním během hodiny, ztrapňováním, posmíváním kvůli oblečení.*“

VÝPOVĚĎ 166: „*'Vtipy', pomluvami.*“

Šikanující č. 5 (původně oběť, posléze agresor v 10.1.3 Agresor) vystupující ve svých odpovědích na dotazníkové otázky v roli oběti, si příčinu vzniku šikany vykládá následovně:

VÝPOVĚĎ 167: „*Kdybych to věděl, možná závist - vždycky jsem měl to nejlepší a taky mě vozil náš řidič do školy (BMW x5).*“

V poněkud zvláštním vystoupení studenta v jeho vlastním příběhu (agresor č. 3 v 10.1.3. Agresor), měl šikanu odstartovat fakt, že student pro svou nemoc ve školní lavici dlouhodoběji chyběl:

VÝPOVĚĎ 168: „*Mou absencí ve třídě.*“

b) Kdy byla situace nejhorší?

Vyjádření agresorů k nejhorší etapě šikany, co se sociálního kontextu týče, není tolik odlidštěn, jako jsme byli svědky u předchozích odpovědí na otázku č. 3 za a). Vystupuje tu vyučující, celá třída, jednou my a zmínka o rodině chlapce (výpověď 172):

VÝPOVĚĎ 169: „*Předtím, než se to dozvěděli vyučující.*“

VÝPOVĚĎ 170: „*Když se posmívala CELÁ třída.*“

VÝPOVĚĎ 171: „*Když jsme ho zamkli do skříně.*“

VÝPOVĚĎ 172: „*Když začali mluvit o mé rodině.*“

VÝPOVĚĎ 173: „*U agresivních reakcí na provokace (René)????.*“

c) Jak se situace měnila?

Změny v průběhu šikany podle šikanujících závisely dvakrát na „náladě zúčastněných“, třikrát zastoupená odpověď pak byla „stupňované napětí ve třídě“. Za všimnutí stojí trpný rod, jehož užití ve způsobu vyjadřování je pro agresory tolik typický:

VÝPOVĚĎ 174: „*Stále se přitvrzovalo.*“

VÝPOVĚĎ 175: „*Posměch stoupal.*“

VÝPOVĚĎ 176: „*Pořád se to zhoršovalo až do toho bodu, když jsem je objednal.*“

Podle jednoho agresora se situace neměnila vůbec, jiný zmiňuje alespoň něco málo účinný zásah zvenčí:

VÝPOVĚĎ 177: „*Trochu jsme se uklidnili po návštěvě ředitelky a kázeňských prohrěščích.*“

d) Čím/jak to skončilo?

Konec šikany si agresori někdy vyprávějí v důsledcích, jaké mělo šikanování na jednotlivé aktéry: „momentálně velké psychické trable“, „pár lidí v nemocnici“, „trestem šikanujícímu“. Většina z nich ale připisuje konec šikany velmi jednoduše konci povinné školní docházky:

VÝPOVĚĎ 178: „*9.třídou – koncem základního vzdělání*“

U agresora č. 9 se i v této výpovědi implicitně ozývá lítost a přání, aby už kdysi šikanovaný spolužák více netrpěl:

VÝPOVĚĎ 179: „*když jsme v 9. třídě každý šel na jinou školu, onen jedinec šel na učiliště, kde našel své spřízněné kamarády.*“

Šikanující č. 4 (agresor a oběť v 10.1.3 Agresor) popisuje konec povinné školní docházky – konec šikanování jako „úlevu“. Rozvíjí tak své předchozí vyjádření, že na svou ZŠ nevzpomíná rád:

VÝPOVĚĎ 180: „*Úlevou na konci posledního roku na ZŠ.*“

Z této výpovědi se lze domnívat, že i pro agresora se šikana může stát zátěží, nepříjemnou situací, které se již nechce účastnit. Zřejmě pro něho ale také existuje závažný důvod, proč ve své roli (často ve skupině šikanujících) stejně zůstane. Jeden z příkladů takového důvodu může být strach, že kdyby se oběti zastal, byl by ostatními vnímán záporně jako slaboch.

10.3.4 Pozorující

a) Čím to začínalo

Pozorující, chápáno jako celá skupina, jsou ve svém popisu děje šikany ze všech hlavních aktérů jednoznačně nejsdílnější a přicházejí s nejširší paletou příčin jejího vzniku. V charakteristice začátku šikany mnohdy prokazují schopnost zachytit více informací, co by sociálních jevů, najednou. Z jejich výpovědí se tak nejčastěji dozvídáme o podmíněnosti šikany danou změnou kolektivu studentů, např. příchodem nového žáka do třídy, a současně např. o tom, jak daný spolužák vypadal.

VÝPOVĚĎ 181: „*Přišel nový hubený brýlatý kluk do třídy.*“

VÝPOVĚĎ 182: „*Začalo to ve škole na druhém stupni, kdy se projevila jako pilná, snaživá žákyně.*“

Pozorující pravděpodobně správně tuší, že příchod nového žáka ještě nemusí automaticky vyvolat šikanu, i když se zajisté ostatními spolužáky neznámá osoba, ocitá ve znevýhodněné pozici. Dalším faktorem při vzniku šikany bývá povaha žáka, jeho adaptibilita na nové prostředí, stejně jako ochota ostatních spolužáků jej mezi sebe přijmout. Konečně je alespoň jednou skupinou protagonistů šikany ilustrována rovina více hledisek, kterou nelze v nazírání na žádný problém, pominout.

Někdy lze z odpovědí pozorujících vyčíst osobní názory respondentů na ostatní spolužáky, např. co si myslí o šikanovaném s odstupem času, nebo opět (stejně jako v odpovědích na otázku č. 1 v 10.2.4 Pozorující) bývá naznačen vztah mezi jednotlivými postavami příběhu:

VÝPOVĚĎ 183: „*Zpočátku jen tichou, po společnosti netoužící dívkou.*“

VÝPOVĚĎ 184: „*Nástupem do 6. třídy, už na 1. stupni s ním byly problémy, vědělo se to.*“

VÝPOVĚĎ 185: „*Třída spolužáka přijala vřele, ale on si svým chováním začal dělat problémy.*“

U pozorujících nechybí zmínka o diferenciaci studentů v rámci třídních skupinek, ani projev šikany v jejich začátcích:

VÝPOVĚĎ 186: „*Začalo to rozdělením třídy na skupinky.*“

VÝPOVĚĎ 187: „*Pomluvami mé kamarádky.*“

b) Kdy byla situace nejhorší?

VÝPOVĚĎ 188: „*Nejhorší to bylo, když už to nebylo jen u slovního napadání, ale přecházelo to k fyzickému ubližování.*“

VÝPOVĚĎ 189: „*Ale poté se to převrhlo až na fyzické násilí.*“

Pozorující podobně jako obránci považují fyzické násilí velmi často jako nejhorší bod, do kterého může šikana dospět. Lze usuzovat, že šikana v podobě fyzického útoku je pro studenty daleko hůře snesitelná a stresující než situace, kdy jsou svědky trýznění oběti „jen“ na mentální bázi. V případě, že šikana do tohoto stádia nedospěje, je situace zase naopak jako u obětí nejhorší více méně stále, po celou dobu svého průběhu:

VÝPOVĚĎ 190: „*Myslím, že průběh byl pořád stejný a horší, nebo lepší chvílky nebyly.*“

VÝPOVĚĎ 191: „*Někdy si ho nikdo nevšímal, někdy se mu smály, poté se mu rodiče rozvedli a hodně se hádali atd. až ten kluk začal krást a řešilo se to ve škole a to nahrávalo dalším lidem k posměchu.*“

VÝPOVĚĎ 192: „*Nejhorší to bylo, když už jsme se všichni znali a ti „lepší“ už si dovovali.*“

Někteří pozorující, zdá se, jsou si ale na rozdíl od obětí vědomi, že závažnost situace šikany se prohlubuje s časovou délkou, po kterou trvá:

VÝPOVĚĎ 193: „*Ke konci 8. třídy ho už všichni znali a všechny štvál, byl úplně vyčleněný z kolektivu.*“

Taktéž si odvažují tvrdit, že někteří pozorující neposuzují situaci tolik podle objektivních informací o tom, co se dělo, nýbrž jak jí prožíval šikanovaný:

VÝPOVĚĎ 194: „*V době rozvěšení fotomontáže.*“

Jak je napsáno ve výpovědi tohoto autora, dívka se po rozvěšení fotomontáže psychicky zhroutila.

c) Jak se situace měnila?

Změny ve vývoji šikany jakožto procesu jsou pozorujícími nejčastěji předkládány jako změny v chování určitých jedinců třídy:

VÝPOVĚĎ 195: „*Měnila se tím, jak agresor zjišťoval, co vše mu projde.*“

VÝPOVĚĎ 196: „*Čím dál více jsme se jí vyhýbali a ona nám.*“

VÝPOVĚĎ 197: „*Situace se změnila, když paní učitelka viděla, že jedna dívka pláče a ta odvážně přiznala, co jí je.*“

VÝPOVĚĎ 198: „*V 9. třídě už začal trochu dospívat a normálnět.*“

VÝPOVĚĎ 199: „*Situace se příliš neměnila, ale lidé se trochu naučili nebrat to tak vážně a osobně.*“

VÝPOVĚĎ 200: „*Situace se zlepšila poté, co se to dozvěděli vedoucí - pomluvy ale zůstaly.*“

Pozorující jsou vůbec první skupinou, která za populární „ono se“ dosazuje živé hráče - své spolužáky ve třídě.

d) Čím/jak to skončilo?

Ve vyprávění konce celé záležitosti se šikanou pozorující odrážejí všechny možnosti, které již zmínili studenti v rolích předešlých. Čtyřikrát se ke konci pozorující nevyjádřil, tři autoři uvedli tzv. zásah zvenčí, jiní tři konec ZŠ a poslední dva odchod oběti ze školy.

VÝPOVĚĎ 201: „*Později se přestěhoval.*“

VÝPOVĚĎ 202: „*Skončilo to v 9. ročníku, kdy si šli každý jinou cestou.*“

VÝPOVĚĎ 203: „*Postihem od policie ČR.*“

VÝPOVĚĎ 204: „*Odchodem dívky na jinou školu.*“

VÝPOVĚĎ 205: „*Skončilo to probráním celé situace mezi všemi žáky.*“

VÝPOVĚĎ 206: „*Koncem školy.*“

VÝPOVĚĎ 207: „*Holky (agresoři) se musely povinně omluvit a zbytek tábora pak odsuzoval je.*“

VÝPOVĚĎ 208: „*Opustili jsme školu a naše partičky se rozpadly.*“

Diskuze

Domněnka o existujících rozdílech ve způsobu deskripce vlastní zkušenosti se šikanou mezi jejími jednotlivými aktéry, se ve výsledcích výzkumu ukázala jako správná. Popis toho, jak se šikana na ZŠ odehrála, se od sebe v jednotlivých rolích liší jak formou (např. v jaké osobě a jakého čísla student píše), tak obsahem (jaké informace pokládá student za důležité zmínit apod.). Rovněž se v popisu každé skupiny (oběť, obránce, agresor, pozorující) podařila rozkrýt určitá specifika, která jsou ve větší či menší míře dané roli společná, a na jejichž základě jsme pak v porozumění morálních postojů žáků k šikaně ve třídě zase o něco blíže.

Za dobrou zprávu výzkumu pokládám fakt, že ne všechny bývalé oběti šikany se nepříjemným zážitkem z minulosti trápí dodnes. Z výzkumu vyplynulo, že to, do jaké míry bude stín role oběti na studenta doléhat i v budoucnu, závisí na způsobu, jakým se jeho případ šikany uzavře. Oběť, která se sama ubrání, naštěstí nepotvrzuje Kolářův poznatek, že u každé oběti nakonec dojde k vlastní viktimizaci. V našem výzkumu se objevily případy dvou bývalých obětí, které dokonce hovoří o dané zkušenosti pozitivně, ve smyslu, že je posílila. Na smysl naší snahy pomoci obětem šikany zase poukazují žáci, kteří bohužel šikanování podlehli, někdy dokonce přesto, že nás o naši pomoc žádali.

Podobně jako první typ obětí (10.1.1 Oběť) se podle výsledků výzkumu jeví obránci jako ti, pro něž je šikana na ZŠ již uzavřená kapitola. Jejich popis incidentu, který je (ze všech skupin) žánru vyprávění nejbližší, vypovídá o uceleném názoru na prožitou zkušenost se šikanou, na porozumění souvislostem incidentu v širokém sociálním kontextu. Obránci projevují největší nadhled a zároveň místy i určitý odstup od skupinových tlaků, jimž podléhají pozorující.

Co se týče role pozorujících, za pozitivní pokládám zjištění (shodné s námi použitou literaturou v kap. Hlavní aktéři šikany - pozorující), že se mezi nimi najdou sympatizanti s šikanovaným, i přesto, že se oběti nezastanou. Podle výsledků výzkumu to vypadá, že kdokoli si všimne, že se kolem něj odehrává šikana, nemůže k ní mít jen tak neutrální postoj. Pozorující se spíše vnitřně přiklání na jednu nebo na druhou stranu. Vinu přisuzující více agresorům nebo oběti. Navenek jsou svým chováním ale bohužel (na rozdíl od obránců) pasivní hráči unášení skupinovým tlakem.

Dále chci vyzvednout všechna upřímná vyjádření lítosti, která ve výpovědích studentů v souvislosti s jejich minulým chováním v případě šikany zaznívají. Za velmi pozitivní pak pokládám výsledek, že dvě z takových výpovědí se objevují v řadách agresorů. Lítost dostavující se (až) na gymnáziu možná potvrzuje naše slova v teoretické části o souvislosti potřeby morálně správného jednání studenta s jeho osobnostním zráním. Na tuto potřebu jsme u žáka 2. stupně ZŠ nahlíželi v důsledku naléhavosti saturování jeho sociálních potřeb jako na upozaděnou. Domnívám se také, že jejich dnešní projevy pocitu viny dokládají, že dřívější výchovné působení na žáky mělo smysl (i když už to nepomůže bývalým obětem). Pocity viny také způsobí, že si na podobné situace v budoucnosti budou bývalí aktéři šikany přeci jen dávat větší pozor, než kdyby jim to kdysi nikdo neříkal.

Informačně významný se ve výzkumu jeví počet smíšených rolí (16,5%), tj. kdy se zjm. agresori (v dotazníkové otázce číslo č. 2) označí v kombinaci více rolí najednou. Proč tak učiní? Možná se tímto způsobem stává doznání ke své negativní roli snazší, možná se student opravdu cítil být v pozici více rolí najednou? Možná ty role také situačně střídal? Vzpomeňme na studenta, který se stal agresorem ve snaze sám sebe pomstít za svou dřívější roli obětního beránka (šikanující č. 5 v 10.1.3 Agresor).

Jelikož se jedná o retrospekci našich hlavních hrdinů, nemůžeme nikdy s jistotou říci, zda si agresor vymýšlí, vmlouvá se, záměrně snižuje závažnost situace nebo ne. Můžeme ale říci, že na rozdíl od ostatních rolí v příbězích agresorů chybí ve vyprávění poměrně dost nápadně určitá lehkost, aktéři příběhu a nezřídka postava autora samotná.

To může být způsob, jak se zbavit pocitů viny. Může se jednat o mechanismus morálního vyvazování (zde konkrétně o bagatelizaci utrpení oběti), který v devadesátých letech popsal v souvislosti s šikanou A. Bandura (Fráňová, 2010).

Do nepříznivých sdělení ve výsledcích výzkumu bych zařadila fakt, že zatímco většina svědků vnímá nejhorší moment šikany jako chvíli, kdy došlo k fyzickému napadání šikanovaného, v odpovědích samotných obětí nejednou zaznělo: „*Šikana je nejhorší pořád!*“ Z výzkumu také vyplynulo, že některé oběti šikanu vůbec nevnímají jako proces, nýbrž jako neměnný stav. V takových případech si šikanovaný nenechává žádnou víru na možnost změny situace, naopak svůj bolestivý „osud“ rychle přijímá.

Výpovědi dotazovaných potvrzují vliv vrstevnické skupiny nebo podskupin na chování jednotlivce. „Nechat se strhnout“ nebo „jít proti proudu“, zařadit se nebo vybočovat? Moc a vliv agresorů v příbězích často vystupuje v podobě diktovaných pravidel jednání vůči

oběti, kterým se kromě obránců podřizují všichni ostatní a tím se spolupodílejí na jeho exkluzi. Agresoři jsou vnímáni jako výrazní hráči (často tzv. VIP partičky). Všichni si všímají jejich charakteristik a jejich hodnoty, zatímco v popisech často stojí nevýrazná, šedá zóna ostatních spolužáků, jakási indiferentní živá kulisa agresorů.

Závěr diskuze patří slabinám mého výzkumu. Ráda bych zde předeslala, že si jsem vědoma příliš velkého rozsahu výzkumné části této práce. Množství zpracovávaných dat mnohonásobně převýšilo kapacitu zadání, podle kterého má být bakalářská práce vypracována. Namísto dvou rozdílných metod výzkumu jsem si také mohla zvolit jen jednu. Výsledky výzkumu by tak pravděpodobně byly strukturovanější a srozumitelnější. Pravda je však i taková, že odpovědi na otázky ze semistrukturovaně koncipovaného dotazníku velmi platně vyplnily případné obsahové mezery v respondentově volném vyprávění incidentu se šikanou. Jsem přesvědčena, že výhoda užití kombinace dvou odlišných metod spočívá v získávání mnohem kompletnějších informací o zkoumaném celku.

Závěr

Již z první kapitoly teoretické části charakterizující obtíže spojené s jednotným vymezením pojmu šikana vyplývá, že odborných publikací (českých i zahraničních) na téma šikany existuje velké množství. Snaha teoretické části této bakalářské práce byla neopakovat dnes již notoricky známé, jež bylo v minulosti o šikaně zjištěno, nýbrž za použití aktuální literatury nastínit situaci, v jaké se fenomén šikany nachází v současnosti. Hlavní záměr byl namísto opakování základních typů šikany, dělení, jejich pěti stádií apod., připomenout pozadí, ze kterého šikana jako figura vystupuje. Svět dospívajících měla přiblížit literatura věnovaná vývojovým změnám v období adolescence, především jejich úskalí v rané fázi, ale taktéž naděje na „lepší budoucnost“ na základě zralejší osobnosti starších dospívajících.

Za pomoci stručného představení čtyř hlavních aktérů šikany a nastínění některých motivů jejich chování jsme se pak plynule přesunuli z teoretické části práce do její druhé části praktické.

Výsledky výzkumu nás dovedly k potvrzení vědeckých poznatků dřívějších, zároveň přinesly i některá nová zjištění (viz diskuse). Je dobré si uvědomit, že takového závěru naší práce bychom nedosáhli bez velké ochoty dotazovaných na tomto výzkumu spolupracovat. Dotazovaným studentům se podařilo rozkreslit vlastní příběhy šikany velmi detailně, při vyplňování dotazníku většina z nich odpověděla poctivě na všechny otázky. Možnost vyjádřit se, soudě podle rozsahu i obsahu výpovědí, využily především oběti, ale nejen ony. Zájem vrátit se k tomu, co se stalo v minulosti, je možný vyčíst i z popisů incidentu ze ZŠ poskytnutých studenty ostatních rolí.

Ačkoli jsme si v diskuzi uvedli jako pozitivní hledisko fakt, že ne všichni bývalí zúčastnění šikany pojmají svou zkušenost negativně, z výzkumu vyplynulo, že příběh šikany stále není v případech mnoha dospívajících odchodem na jinou školu uzavřen. Výzkum ukazuje na přetrvávající ruminaci nejen na straně pasivních obětí, ale i svědků, kteří se po letech trápí tím, že tehdy nezasáhli. Některým agresorům se možná povedlo utéct před svým černým svědomím za pomoci vytěsnění záporné vzpomínky, prostřednictvím nevědomí však ona temná minulost pravděpodobně ovlivňuje jejich chování a zřejmě nadále omezuje

i jejich prožívání. Ani dnes s odstupem času (a prostoru) není pro agresory snadné přiznat si svou vinu.

Zdá se, že obě metody zkoumání byly, co do kvality výzkumu, poměrně vhodně zvolené. Ukázalo se, že užití dvou různých výzkumných metod může vést k rozkrytí ještě něčeho třetího, např. bez validizační otázky č. 2 by při vyhodnocování získaných dat z volně psaného vyprávění chyběly informace o tom, z pozice jaké role v šikaně autor svůj příběh vypráví. Nesnáze spojené s identifikací vlastní role u určitých dotazovaných by pak zůstaly skryté.

Domnívám se, že dotazování na retrospektivní percepci zkušenosti šikany dává možnost proniknout jak do morálního usuzování starších adolescentů, tak i těch mladších, právě díky snaze studentů vysvětlit nám „jak to tenkrát mysleli“. V téže výpovědi se tak odkrývají dva obrazy: jak daný incident dospívající prožívali tehdy a zároveň, jak se v něm při vzpomínce cítí dnes. Respondentova odpověď v podobě dekonstrukce jeho bývalého příběhu má v sobě i původně nezamýšlenou terapeutickou hodnotu.

Výpovědi dávají naději, že zkušenost se šikanou nemusí být jen tvrdou skobou na duši šikanou postiženého žáka. To, jaká ona vzpomínka na bývalou zkušenost se šikanou pro studenta opravdu bude, závisí na způsobu, jakým ji zpracuje. Na druhou stranu, postižení šikanou jsou vlastně skoro všichni, kdo u ní byli. Každý, s výjimkou „šťastlivých“ obětí nebo úspěšných obránců, se má hypoteticky s čím vyrovnávat. A výpovědi mnoha dotazovaných, skoro bez ohledu na roli, kterou v šikaně zastávali, tomu i nasvědčují. Co se stalo, nedá se odestát, ale minulost do značné míry utváří i naši budoucnost. Napadá mě, že by bylo užitečné se dospívajícím v tomto ohledu věnovat - pomoci jim i po letech šikanu reflektovat. Vést je k myšlence, že minulost, ať už je jakákoli, je velkou příležitostí k učení. Nyní již není tolik podstatné, CO se stalo, nýbrž JAK k tomu přistupujeme dnes. Jakmile si student třeba uvědomí, že se kdysi nezachoval správně, znamená to, že je na dobré cestě nyní. Zrovna tak pro bývalou oběť (ani pro ostatní zúčastněné) není nikdy pozdě slyšet, že zlo šikanování, které agresorům tehdy „prostě prošlo“ nebo časem „zaniklo“, potrestané rozhodně být mělo! Studenti mají i po letech možnost se vzájemně omluvit, vyjádřit lítost, sdělit si, jak se jim daří.

Adolescent by si měl být také vědom, že podobná situace, jako byla šikana na ZŠ, se může odehrát v jeho životě ještě mnohokrát, ale oproti okovům třídního kolektivu a celkové zátěži času dospívání, je teď daleko svobodnější ve svém jednání. Náš výzkum je celý

prostoupen zmínkami o studentech, kterým vadí, „štítí“ se, bojují s odlišností druhého ve skupině. Odmítání jinakosti jako něčeho (sebe) ohrožujícího je ale bohužel velice častý jev i mezi dospělými obecně. Na druhou stranu: přesně tolikrát, kolikrát se některé druhy příběhu ještě zopakují (kolikrát potkáváme „ty samé lidi“ podobných vlastností a tudíž i slabostí), tolikrát máme možnost zkusit „to“ znovu a lépe.

Použitá literatura

FRÁŇOVÁ, Lenka. Šikana z pohledu morální kognice: Přehled vybraných poznatků. Československá psychologie. 2010, roč. 54, č. 2, s. 175-185.

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3676-285.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ. Školní šikana v současnosti – její definice a operacionalizace. Československá psychologie. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2014, roč. 58, č. 2, (v tisku), ISSN 0009-062X

JANOŠOVÁ, Pavlína. Šikana a vyčleňování žáků na základní škole. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 58 s. ISBN 978-80-7372-779-6.

KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 256 s. ISBN 80-736-7014-3.

KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-807-3678-715.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.

MACEK, Petr. Adolescence. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-717-8747-7.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 9788024723105

OLWEUS, Dan. Aggression in the schools: bullies and whipping boys. New York: distributed solely by Halsted Press, c1978, xiii, 218 p. ISBN 04-709-9361-8.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. Jak na šikanu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4729-916.

ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8049-9.

ŘÍČAN, Pavel. Šikanování jako psychologický problém. Československá psychologie. 1993, roč. 37, č. 3, s. 208-217.

RODKIN, Philip C., Thomas W. FARMER, Ruth PEARL a Richard VAN ACKER. They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. 2006, roč. 15, č. 2, s. 175-204.

SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vyd. 2. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2004, 272 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8964-X.

THORNBERG, Robert, Karolina HALLDIN, Natalie BOLMSJÖ a Annelie PETERSSON. Victimising of school bullying: a grounded theory. Research Papers in Education [online]. 2013, vol. 28, issue 3, s. 309-329 [cit. 2014-06-18]. DOI: 10.1080/02671522.2011.641999. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.641999>

TUPÝ, Jiří. Ostrakismus u adolescentů. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta, Katedra učitelství. Vedoucí práce Doc. Mgr. Pavlína Janošová, PhD.

VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864.

VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VAŠUTOVÁ, Maria et al. Kyberšikana jako nový fenomén šikany. In: Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole: zborník príspevkou z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.-26. novembra 2012 v priestoroch kaštiela Jaslovské Bohunice. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě, 2011, s. 210-222. ISBN 978-80-8082-420-4.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – L. Feigenberg (ilustrativní příběh šikany)

Příloha 1

Dotazník:

1) Charakterizuj všechny postavy příběhu:

- a) Agresor.
- b) Oběť.
- c) Spolužáci, kteří pomáhali oběti.
- d) Svědek.
- e) Případně skupinky dětí, do kterých jste se ve třídě dělili a podle čeho.
- f)

2) Jakou roli jsi v tom hrál/a ty? Byl/a jsem mezi těmi, kdo (zakroužkuj prosím):

- a) Někomu ubližoval.
- b) Byl obětí šikany.
- c) Snažil se tomu zabránit.
- d) Byl jen pozorovatel.

3) Pokus se popsat celý příběh šikany, kterou jsi zažil/a, od jejího začátku až do doby, kdy už k ní nedocházelo:

- a) Čím to začínalo?
- b) Kdy byla situace nejhorší?
- c) Jak se situace měnila?

Příloha 2

Ilustrativní příběh šikany:

Z deníku Evy Bendové:

V osmé třídě nás bylo 28 a většina z nás se znala od pěti nebo šesti let. I když jsme vyrůstali společně, stejně jsme měli ve třídě nějaké hodně odmítané spolužáky. Od sedmé třídy trávil malá elitní skupina hodně času tím, že obtěžovala dva nebo tři z nás. Já byla jedna z těch dvou nebo tří, i když nevím proč... To obtěžování bylo nenápadné. Když jsem mluvila, objevovalo se tiché pochechtávání, nebo když jsem se otočila zády, tak dávali oči v sloup. Když jsem venku na hřišti přišla ke skupině lidí, často ztichli. Když neviděli, že se k nim blížím, tak jsem slýchávala konec vtipu na můj účet. V naší třídě byla jedna dívka, která byla možná ještě víc odmítaná než já. Jednoho dne během oběda ... ke mně přišla jedna z těch populárních holek ze třídy, aby mi ukázala něco, o co jsem podle ní neměla přijít. Šly jsme do rohu hřiště, kde seděla tři nebo čtyřčlenná skupinka. Jedna z nich četla nahlas z malé knihy, o které mi řekly, že to je deník té holky. Sedla jsem si, smála jsem se, až jsem se za břicho popadala, a slyšela jsem svůj hlas, jak splynul s ostatními. Když se na to dívám zpětně, divím se, jak jsem se mohla přidat k zesměšňování téhle holky, když jsem moc dobře věděla, jaký to je, když se někdo vysmívá mně. Ráda bych řekla, že kdybych byla v té situaci dnes, udělala bych něco jiného, ale nejsem si jistá.