

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky



**OSTRAKISMUS JAKO SOUČÁST  
DOSPÍVÁNÍ**

*Diplomová práce*

Brno 2017

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Jiří Kosorin

## **Bibliografický záznam**

KOSORIN, JIŘÍ. *Ostrakismus jako součást dospívání: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, 2018. 100 str. (včetně příloh). Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá ostrakismem, který v dobách antického Řecka znamenal střepinový soud, zde však tento pojem bude analyzován jako součást šikany a to konkrétně vyloučení jedince z kolektivu. Ostrakismus jakožto prvotní stádium šikany. V první fázi se práce zabývá stádiu šikany a situací dnešní šikany na školách. Teoretická část se věnuje pojmu ostrakismus a dává jej do spojitosti s ostatními jevy. Kromě definice samotné, nastiňuje některé možné spouštěče ostrakismu uváděné v odborné literatuře, dále hovoří o ostrakismu ve vztahu k agresi a šikaně a také o postoji učitele, roli rodiny a specifikách dívčího ostrakismu a možných důsledcích sociálního vyloučení. Praktická část je pak rozdělena na dva výzkumy. První sleduje studenty gymnázia v rámci projektivních metod. Výzkum byl zaměřen především na zjištění rizikových a protektivních důvodů, tzn. důvodů, které mohou podporovat vznik ostrakismu či naopak snižovat pravděpodobnost jeho vzniku. Druhá část je pak zaměřena na ostrakismus a šikanu a porovnání u adolescentů – studentů gymnázia a středního odborného učiliště.

## **Anotation**

This diploma thesis deals with the phenomenon of ostracism (i.e. expulsion from a social group). The first theoretical part focuses on stages of bullying and the situation of today's bullying at schools. The theoretical part is mainly focused on ostracism in broader terms. It deals with the term ostracism, outlines some possible ostracism straters in the literature, it also talks about ostracism in relation to agression and bullying, as well as the attitude of the teacher, the role of the family and specifics of girlhood stracism. It also contains possible consequences of social exclusion. The practical part is the divided into two researches. The first one follows the students of the high school as part of the projective methods. The research was mainly focused on the detection of risk and protective reasons, reasons that may encourage the emergence of ostracism, or, on the contrary, reduce the likelihood of its occurrence. The second part focused on ostracism and bullying and comparison among adolescents – gymnasium high school students and secondary vocational students.

### **Klíčová slova**

ostrakismus, šikana, možné spouštěče ostrakismu, vztahy mezi vrstevníky, agrese, role rodiny, ostrakismus u dívek, postoj učitele, sociální důsledky vyloučení, metoda nedokončených vět

### **Keyworlds**

ostracism, bullying, triggers of ostracism, peer relationships, aggression, role of the family, ostracism in girls, teacher attitude, social consequences of exclusion, sentence-completion method

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě, v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

v Brně, dne

.....

Bc. Jiří Kosorin

## **Poděkování**

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí práce Mgr. Lence Gulové, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracování této práce. Dále bych chtěl poděkovat všem účastníkům kvantitativního výzkumu.

## **OBSAH**

<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1. ŠIKANA VE ŠKOLE .....</b>	<b>10</b>
1.1 Ostrakismus. ....	11
1.2 Manipulace a začátek agrese.....	12
1.3 Tvrdé jádro .....	12
1.4 Přijetí norem .....	13
1.5 Dokonalá šikana .....	13
1.6 Aktuální výskyt šikany .....	14
1.6.1 Šikanování jako agrese.....	14
1.6.2 Výskyt na školách .....	14
1.7 Variabilita šikanování na školách.....	16
1.8 Konkrétní formy agrese.....	16
1.9 Dnešní formy dětské šikany .....	17
1.9.1 Ekonomická šikana.....	18
1.9.2 Učitel v roli oběti.....	18
<b>2. TEORIE OSTRAKISMU .....</b>	<b>20</b>
2.1 Ostrakismus – prostředek na léčení .....	20
2.2 Ostrakismus v dnešní psychologii .....	22
2.3 Vztah ostrakismu v období dospívání.....	22
2.4. Důvody ostrakismu .....	23
2.4.1 Příklady z praxe .....	24
2.4.2 Ostrakismus a možné spouštěče.....	25
2.4.3 Mechanismy vyvázanosti (morální).....	34
2.4.4 Bystander efekt.....	37
2.4.5 Obětní beránek .....	37
<b>3. OSTRAKISMUS VE VZTAHU K JEVŮM .....</b>	<b>39</b>
3.1 Šikana a ostrakismus.....	39
3.2 Agrese a ostrakismus.....	40
3.3. Přístup učitele k ostrakismu .....	43
3.4. Pozice rodiny.....	46

3.5. Divčí ostrakismus.....	48
<b>4. DŮSLEDKY OHROŽENÍ DÍTĚTE SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM.....</b>	<b>50</b>
4.1 Psychické důsledky.....	50
4.2 Pedagogické důsledky.....	51
4.3 Sociální důsledky .....	51
<b>EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE .....</b>	<b>53</b>
<b>1. VÝZKUM –A-.....</b>	<b>53</b>
1.1. Formulace hypotéz.....	54
1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	54
1.3 Metoda provedení výzkumu.....	53
1.3.1 Projektivní metody .....	55
1.4 Způsob provedení výzkumu a sběr dat .....	56
1.5 Metoda vyhodnocení dat .....	57
1.6 Výsledky výzkumu .....	58
1.6.1 Nedokončená věta č.1 .....	58
1.6.2 Nedokončená věta č.2 .....	65
1.6.3 Nedokončená věta č.3 .....	68
1.6.4 Uzavřené otázky .....	70
1.6.5 Otevřená otázka.....	72
Shrnutí – Empirická část –A- .....	76
<b>2. VÝZKUM –B- .....</b>	<b>78</b>
2.1 Formulace hypotéz.....	78
2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	78
2.3 Metoda provedení výzkumu.....	79
2.4 Výsledky výzkumu a interpretace .....	82
2.4.1 Gymnázium Šumperk .....	85
2.4.2 Střední odborné učiliště Šumperk .....	86
Shrnutí – Empirická část – B- .....	88
ZÁVĚR.....	89
ZHODNOCENÍ.....	91
LITERATURA.....	92
PŘÍLOHA I.....	95
PŘÍLOHA II. ....	100



# TEORETICKÁ ČÁST

## ÚVOD

Ostrakismus byl v dobách antického Řecka synonymem pro střepinový soud. Dnes je to spíše příbuzné slovo pro stádium šikany. Ostrakismus je jev, o kterém se lidé příliš nebaví, byť je tak rozšířený, že se může týkat každého z nás. Myslím si, že šikana a konkrétně ostrakismus samotný je dnes nedílná součást většiny škol. Někde se s problémem pracuje, jinde naopak vůbec. Jenže samotné první stádium šikany může být začátek totální transformace člověka, ať už v roli agresora, nebo oběti. Toto téma je mi velmi blízké. Jak na základní škole, tak na střední škole jsem se s tímto jevem setkal. Byl jsem svědkem toho, kdy se tento problém řešil a také, když byl přehlížen. Právě proto, že si myslím, že snad každý má nějaké zkušenosti s formami šikany, tak mě vždy zajímalo tyto zkušenosti od lidí sbírat. Každý má jinou skutečnost, avšak nikdo neřekne, že pozitivní. Dle mého názoru se jedná o hrozbu a vždy jednou za čas vidíme, kam až tento jev člověka může zahnat.

V první kapitole se pokusíme vysvětlit klasická stádia šikany. Poté se již budeme věnovat pojmu ostrakismus a pokusíme se jej lépe uchopit, v širším pojetí, v různých oblastech. Nejdříve se podíváme, co se pod tímto pojmem chápalo ve starověkém Řecku a následně přejdeme k pojetí současnému. Kapitoly se tak budou týkat například ostrakismu a jeho pojetí v současné psychologii, vysvětlíme si pojmy jako ekonomická šikana nebo případ, kdy jsou oběti učitelé. Vysvětlíme si, jaký vztah má ostrakismus k adolescenci. Podíváme se na možné důvody ostrakismu, možné spouštěče, stejně tak si vysvětlíme tzv. Bystander efekt. Další kapitoly se budou týkat ostrakismu a jeho vztahu k šikaně a agresi. V další kapitole se například podíváme i na možné důsledky sociálního vyloučení nebo specifika ostrakismu u dívek.

Empirická část pak bude obsahovat dva výzkumy prováděné na dvou středních školách. Použitou metodou v praktické části práce byl dotazník, za jehož nejpodstatnější část můžeme považovat položky formulované jako nedokončené věty. První výzkum probíhal na jednom typu střední školy, konkrétně na gymnáziu.

Druhý výzkum pak zjišťuje situaci, názor a zkušenosti se šikanou a ostrakismem v rámci dvou typů středních škol – gymnázia a středního odborného učiliště a výsledky porovnává.

# 1. ŠIKANA VE ŠKOLE

Šikana je poměrně častým problémem všech stupňů škol nejen v České republice, ale v rámci celého světa. Šikana je všude, kde najdeme různé sociální vrstvy. To je samozřejmě hlavně případ státních škol, ale soukromé školy nejsou výjimkou. Šikanu je potřeba řešit hned ze začátku, pokud je třeba jen náznak nebo podezření ze strany pedagoga. Bohužel, systém je nastavený tak, že sledování chování, i skrytého, mimo vyučování, zkrátka není součástí pedagogické profese a to je hlavní důvod, proč se málokdy něco opravdu vyřeší. Je to tak spíše na žácích, studentech, aby neměli zavřené oči a postavili se problému čelem.

Kolář (2011) definuje pět stupňů stádia šikany ve skupině:

- *„První stádium: Ostrakismus.*
- *Druhé stádium: Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese*
- *Třetí stádium: klíčový moment, vytvoření jádra agresorů.*
- *Čtvrté stádium: Většina přijímá normy agresorů*
- *Páté stádium: Totalita neboli dokonalá šikana“ (Kolář, 2011, s. 45)*

Stádia nám ukazují šikanu v jejich úplných začátcích, až po tzv. dokonalou šikanu, kdy je pak velmi těžké s aktéry pracovat na odstranění tohoto negativního sociálního jevu. Tento model byl zformulován díky dlouhodobého pozorování a zabývání se jevem šikanování. Šikana má různá stádia a ty se postupně prohlubují. Již od samého prvního stádia, kterým je ostrakismus, tak by se tento problém neměl podceňovat. Pedagog by měl být všímavý a případné náznaky šikany okamžitě řešit. *„Školy by měly prošetřovat všechny případy šikany, nenápadné i zjevné, aby získaly představu o rozsahu problému.“* (Fieldová, 2009, str. 142) Pro učitele, či jinou vyšetřují osobu, je významné vědět, se kterým stádiem šikanování má co dočinění, aby byl schopen efektivně nastavit pomoc, případně zastavit jeho další progres.

## Přihlížení a přehlížení

Tak jak je šikana a ostrakismus velmi složitým jevem, tak se její průběh týká celé skupiny, ve které se odehrává. Právě každý člen, který skupinu tvoří, udává konečnou podobu a vlastně určuje celý směr. Jednu skupinu tvoří samotní svědci šikany. Je logické, že lidé, kteří se nacházejí v okolí jevu, kteří jsou svědci, tak se k situaci staví různě. Každý má nějaký postoj, vztah k samotnému násilí. „*Výzkum O'Connell, Pepler a Craig (1999) prokázal, že v polovině případů šikany sledované na hřišti vrstevníci nezasáhly. Jen čtvrtina dětí pomohla oběti a čtvrtina dokonce napomáhala šikanování.*“ (Veenstra, at al., 2014, s. 1136) Cowie a Jennifer (2008) uvádějí další typy participantů šikany. Další skupinou mohou být žáci, kteří zastávají roli asistenta, který se může aktivně podílet na šikanování. Například agresor může fyzicky napadnout oběť a další agresor jej může držet. Nebo je zde aktivní přihlížející, který může agresora nabádat, případně povzbuzovat. Nejčastějším typem je pak žák/student, který se aktivně neúčastní samotné šikany, ale jeho pasivní postoj k situaci vlastně šikanu umožňuje. Posledním typem, který bych zmínil je tzv. obranář, který naopak stojí po boku oběti a například jí i aktivně brání.

„*Jednotlivá stadia šikany se vyznačují typickou konstelací postojů k násilí. Jsou to: otevřený nesouhlas, zastrašený nesouhlas, lhostejnost, ambivalence, sympatizování, souhlasný postoj.*

„ (Kolář, 2011, s. 47) Toto schéma vývoje vztahu ostatních protagonistů k násilí ukazuje, jak se postupně mění jejich základní odpor proti porušení základních lidských práv a norem. Děje se tak pod vlivem skupinové dynamiky a agresorovi moci. Dochází k postupnému pochybování o tom, co je správné, tradiční hodnoty postrádají smysl. Na jednu stranu se u protagonistů projevuje snaha neupadnout v nemilost agresora či skupiny agresorů, na druhou stranu, samotné násilí a moc jsou lákavé. V těžké fázi rozvinuté šikany již okolí chování pachatelů přijímá a účastní se na něm.

### 1.1 Ostrakismus

Pro začátek je důležité si uvědomit, že k jevu šikanování dochází v podstatě na každé základní škole, v různé míře. Podnětem ke zrodu šikany bývá často nějaká odlišnost dítěte. Žák může z nějakého důvodu vyčnívat a zároveň projevovat slabost, chabou vůli či podobné signály. Zárodečná forma šikanování pak začíná celkem nenápadně a je velice těžké ji odlišit

od běžného přátelského škádlení mezi dětmi. Jedná se o různé posměšky a drobnější psychické útoky. Oběť je kolektivem odmítána a odstrkována. Taková podoba ubližování je spíše důsledkem reakcí dětí na odlišnost, která se vyskytla v jejich okolí, ale pro oběť může být velmi zraňující. Navíc, tyto nenápadné projevy bývají základem k rozvinutí horší podoby šikany.

## 1.2 Manipulace a začátek agrese

Horší situace nastává, když tyto drobné útoky pokračují, oběť se nebrání a nechává si posměšky líbit. „*Během několika týdnů, ale spíše dříve, rozezná agresor v outsiderovi snadnou kořist... Outsider bude od agresora napadán urážkami i ranami stále častěji a stále surověji, a nenajde-li způsob, jak se ubránit, ztratí postupně i ty dobré vztahy s ostatními dětmi, které dosud získal.*“ (Říčan, Janošová, 2010, str. 14) Snahy silnějších dětí vyřadit z jejich preferovaného okolí děti, které nezapadají, jsou intenzivnější a dochází i k jakémusi tužení jádra jejich skupiny, která se spojuje proti šikanovanému. Oběť se stává pro druhé zdrojem zábavy a děti experimentují, co vše jim dovolí. Bývá častým jevem, že slabší šikanované děti slouží silnějším k odreagování a pobavení. Hranice ubližování se posouvají a často se objevují i lehčí fyzické útoky. V takovéto fázi se mnohdy ukáže, zda skupina byla podporována zvenku z hlediska osvojování si hodnot pozitivních mezilidských vztahů. Ukazuje se, jak jsou děti schopné odolávat negativním vlivům, které je obklopují. Tedy lákavosti dokazování si moci nad jinými za účelem potlačit svůj vlastní strach a nedostatky, to je obzvláště pro dítě náročné.

## 1.3 Tvrdé jádro

Pokud skupina není dostatečně kohezní, její fungování jako celku přestává fungovat a nastává napětí. Napětí ve skupině může stupňovat celá řada faktorů, jako například přítomnost přílišné soutěživosti mezi žáky, přítomnost patologických osobností nebo žáků s nějakou odlišností. Taková skupina reaguje negativně na každý vážnější tlak.

Pokud se toto patologické chování, které narušuje skupinu, nepodaří působením zvenku zvládnout, skupina se nadále vyvíjí negativním směrem. Čím dál tím více se mocensky strukturuje. Stává se, že se vyčleňuje skupinka či jedinec, kteří jsou v kolektivu nejsilnější, tedy jakýsi vůdci. Ti se pak stávají hlavními agresory, kteří ovlivňují i ostatní.

## 1.4 Přijetí norem

Pokud je agresorům poskytnuto volné pole, postupně se jim daří negativně působit i na ostatní. Děti začínají přijímat normy agresorů a pod vlivem skupinových mechanismů, jako je konformita a sociální tlak, u nich dochází k zásadní proměně ve vnímání a v chování. Žáci nacházejí potěšení v šikanování slabších a napomáhají agresorům. „*Změní se kolektivní mentalita, „duch třídy“.* Pak se stane týrání a zotročování bezbranných oblíbenou zábavou.“ (Říčan, Janošová, 2010, str. 51)

## 1.5 Dokonalá šikana

Nejhorší podoba šikanování nastává, když se hierarchie ve skupině vystupňuje do extrémů. Silní jedinci se považují za nadřazené ostatním a se slabšími žáky zacházejí jako s podřadnými. Agresoři nastolují atmosféru totality, ve které jejich příkazy a pravidla musí respektovat všichni ostatní. V této fázi procesu šikanování již téměř celá skupina agresory respektuje, ba co více, dá se říci, že je doslova uctívá. Jejich slovo se stává rozkazem, jejich jednání ideologií. Šikanované děti jsou pod hrozným tlakem. Jsou ovládány strachem, který se stává součástí jejich každodenního prožívání. Jejich život se zcela dostává do rukou agresorů, kteří rozhodují o tom, jak s nimi bude nakládáno. V prostředí šikany téměř pozbývají svobodnou vůli a stávají se doslova nemohoucími loutkami silných spolužáků, jelikož slabí jedinci jsou v této fázi ochotni podrobit se téměř jakémukoliv příkazu či pravidlu. Šikanování nejsou schopni zmobilizovat síly k tomu, aby se pokusili z agresorovi moci vymanit. Tím více, když je pachatel podporován celou skupinou.

Později pak nejhorší podoba rozvinuté šikany nastává, když je chování podporováno i zvenčí, ze strany školy. „*Prorůstání parastruktury násilí do oficiální školní struktury násilí do oficiální školní struktury je poslední metlou k absolutnímu vítězství šikanování.*“ (Kolář, 2011, str. 52) Pro ukázkou uvádím ještě zkušenost, kterou popsal Říčan a Janošová (2010): Během prováděného výzkumu na škole zjistili, že je ve třídě šikanované dítě, jehož situaci škola toleruje. Třídní učitelka ho popsala jako dítě s „odpornou povahou“ a šikanu neřešila.

## 1.6 Aktuální výskyt šikany

### 1.6.1 Šikanování jako agrese

Agresivní, útočné jednání a chování, agresivita ve vztazích mezi lidmi, agrese ve společnosti, setkáváme se s ní stále. Sama agrese je součástí výbavy člověka jako příslušníka živočišné říše, kterou dokáže instinktivně používat. Její záměrné použití však můžeme označit jako násilí, a násilí je jev, který se člověku velmi často vpije pod kůži a otiskne hluboko do paměti. Ovlivní náš život, dokáže nás strhnout z cesty, podlomit nohy a zabránit nám v jejím pokračování. Často se s vnímáním agresivity v našem prostoru musíme naučit žít a zaujmout k ní pevný postoj. Jak ale zabránit tomu, aby nepohltila dítě, které se vůči jejím hranicím teprve vymezuje? A lze tomu vůbec zabránit?

### 1.6.2 Výskyt na školách

Na chování s prvky šikany můžeme mezi dětmi narazit nejčastěji ve středním školním věku, tedy v době, kdy se ve třídním kolektivu již ustálily normy a třída má rozdělené role. Setkáváme se s nimi především na základních a středních školách, postupně se však věková hranice posouvá směrem dolů. Z druhého stupně základní školy se dostáváme i na stupeň první a dokonce bylo takové chování pozorováno ve školách mateřských. Zcela jistě je zachycení takového výskytu důkazem i pečlivějšího a důkladnějšího sledování a zaměření na tuto problematiku v dětských kolektivech.

Obzvláště na základních školách a víceletých gymnáziích, kde se setkávají žáci různých věkových skupin, je často právě i široká věková diverzifikace „lákadlem“ pro soutěžení a vytahování se na mladší žáky, především v období dospívání. Šikana prostupuje celosvětovým školstvím jako epidemie, které je třeba čelit. O její existenci a existenci velkých problémů s chováním žáků nasvědčuje mnoho průzkumů. Například podle výzkumu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Institutu dětí a mládeže zaměřeného na sociální klima na základních školách v ČR, který zmiňuje Stanislav Bendl (2003)<sup>34</sup>, jež proběhl mezi více než šesti tisíci žáky, se se šikanou setkala v České republice na druhém stupni základní školy až 41% žáků.

Podle výzkumu Pavla Říčana (1995)<sup>35</sup> bylo prokázáno, že podíl šikanovaných dětí v 5. -6. ročníku pražských škol se pohybuje kolem 18%, přičemž u chlapců – obětí bylo toto

číslo 22%, dívek – obětí 15%. Zároveň mezi agresory se chlapci pohybovali s vyšším podílem – 18%, dívky jako agresorky – 10%. Průměrně tedy 14% agresorů v rámci šikanování. Michal Kolář (2001)<sup>36</sup> poukazuje také na čísla britských badatelů, kde výzkum hovoří o podílu šikanovaných ve výši 27%.

Zjištění některých dalších výzkumů čísla potvrzují a některé uvádějí ukazatele procentuálních podílů šikanovaných i vyšší, často pohybující se kolem 40%. Podobná a vyšší čísla se objevují u dětí, které se se šikanou setkaly a nemusely být přímo šikanovány. Z těchto všech výzkumů, ať bereme v potaz údaje českých autorů nebo zahraničních, je vidět, že podíl žáků, kteří se se šikanou během studia setkávají, je obecně poměrně vysoký, vyšší, než si sami často připouštíme. Z údajů také vyplývá, že se šikana stává často běžnou součástí školního života dětí. Šikana má s rostoucím věkem stoupající tendenci a podle výpovědí zkušenějších pedagogickým pracovníků se ve školách sleduje případů stále více. S přelomem osmdesátých let a příchodem let devadesátých byl zaznamenán silný nárůst takových činů. Empirické důkazy, které by takovou změnu zdůvodňovaly a vysvětlovaly, však nemáme.

Potvrzením toho, že se tento jev mezi dětmi hojně děje, jsou také časté novinové články v bulvárních i seriózních denících o případech u nás a především v některých zahraničních zemích, často v USA, kde děti mají v některých incidentech dokonce v držení zbraně, kterými ohrožují své spolužáky či učitele na zdraví i na životě.

Zajímavý explicitní důkaz o tom, že některé zahraniční společnosti s existencí šikanování ve školách počítají, uvádí Stanislav Bendl (2003), který poukazuje na možnost pojištění proti šikaně určeného pro žáky francouzských škol.

Nejnovější Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení<sup>38</sup> č. 24 246/2008-6 na rozdíl od starších metodických pokynů (např. Metodického pokynu MŠMT č. 28 275/2000-22 platného od 1. 1. 2001 a nahrazeného pokynem č. 24 246/2008-6) uvádí a přiznává, že se šikanování objevuje téměř na každé škole a v návaznosti na to upozorňuje na důležitost důkladné práce s tímto jevem. I v tom lze vidět zásadní posun v přístupu k tomuto patologickému jevu chování z institucionální strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

V určité své zárodečné formě se šikanování vyskytuje opravdu prakticky na všech školách bez rozdílu, školy však často navenek tvrdí, že se u nich šikana nevyskytuje, buď o ní nevědí, nebo nemluví pravdu. Dle zkušeností tak reagují právě školy, kde tento jev bují a

nekontrolovaně roste, naopak školy, které výskyt šikany na svém „území“ přiznávají, bývají v boji s ní a její eliminaci mnohem úspěšnější.

## **1.7 Variabilita šikanování na školách**

Jak jsem již zmínil při vymezení pojmu, šikana ve školách nabývá mnoha podob, způsobů a forem, stejně tak, jako v trestním právu může nabýt mnoha různých trestných činů. Aktivní roli v procesu šikanování může zaujímat celá skupina, může docházet až k třídnímu lynčování, stejně tak může být šikanování zaměřeno proti skupině. Realizátorem může být jednatel, stejně tak i jeho oběti. Násilí může být skryté nebo zjevné, fyzické nebo může mít formu psychického nátlaku a slovního napadání. Může zůstat jako individuální a časově lokální chování, za určitých okolností může však šikanování přerůst až do forem skupinové trestné činnosti a získat i rysy organizovaného zločinu. Oběti mohou agresivitu a emocionální stres dlouho zvládat nebo mohou dospět až k suicidálnímu chování.

Zachycení může být proto poměrně složité a těžké. Nemusí to být ani dlouhodobé opakování agrese, ale i jednorázová agrese, kterou vnímáme jako nemotivovanou, a která se u nás vyskytuje stále častěji, agrese mezi vrstevníky nebo vůči mladším spolužákům. I práce s takovým typem agrese může být poměrně náročná. V poslední době vzrůstá podíl různých forem hrubého až krutého chování vůči druhým, které je prováděno chladně, bez prožívání hněvu a nenávisti nebo sadistického uspokojení. Právě motivy k tomuto jednání jsou těžko rozkrytelné pro okolí i samotné agresory. Příkladem může být žák, který se bezcílně pohybuje po chodbě školy, náhodně si vytipuje svou oběť, kterou nikdy neviděl nebo se s ní blíže nesešel, a nečekaně ji napadne kopancem či pěstí. A právě tento typ nemotivovaného násilí se velmi lehce může stát spouštěcím momentem k postupu dlouhodobější agrese a prorůstání systematičnosti do ní.

## **1.8 Konkrétní formy agrese**

### **Fyzická agrese**

Jednou z forem šikany je fyzické napadání. Pod tím si můžeme nejčastěji představit situaci, kdy je oběť například přivázána k určitému místu v rámci třídy, nebo například je přitlačena k tabuli nebo ke zdi. Agresor například může přikázat jinému spolužákovi, který



má například horší rozhodovací schopnosti, aby oběti dal facku, případně do něj kopal. Agresor může také využívat školní pomůcky, jako kružítko a může svou oběť píchat do rukou nebo nohou. Nejčastěji pak v rámci třídy může agresor chytit oběť okolo krku, škrtit ji apod. Šikana pak pokračuje například během tělesné výchovy, kdy se agresor trefuje naschvál míčem do oběti, nebo během nějakého sportu zbytečně, avšak záměrně fauluje. Za fyzickou agresi pak můžeme považovat i situaci, kdy je oběť záměrně uzamčena v nějaké místnosti, nebo je někde držena proti své vůli, často, aby měla pak oběť kvůli tomu problémy s vyučujícím. Výjimkou není pak třeba pálení nebo trhání vlasů. Na základní škole pak často dochází k tomu, že agresor schová oběti aktovku, nebo jiné věci, které oběť potřebuje. Bohužel se zde sluší říct, že právě opakování této agrese nutí agresora vymýšlet neustále nové formy fyzického napadání.

### **Verbální (psychická) agrese**

Často je psychická šikana považována za tu agresivnější formu šikany, zákeřnější, protože agresor se snaží dostat oběti do hlavy a snaží se s ní manipulovat. Samozřejmě lehčí formy jsou například nadávání nebo urážení oběti. Oběti bývá často vyhrožováno, jednak ublížením, nebo dokonce smrtí. Dalším projevem může být šíření pomluv nebo nepravd, které pak kolují mezi lidmi, kteří třeba oběť ani osobně neznají, přesto se jí například vyhýbají. Ponižování je velmi silná forma psychické šikany. Stejně tak vysmívání se oběti, ať už kvůli vzhledu nebo například kvůli příslušnosti k nějakému jevu, či skupině. Prvním stádiem, o kterém je tato práce, může být také klasické vyčleňování ze skupiny, ať už o přestávkách, nebo právě během tělesné výchovy. Velmi často také agresor pracuje s nějakým handicapem oběti, záměrně na něj často poukazuje. Za psychický projev šikany pak řadíme také urážlivé texty nebo obrázky, které agresor maluje různě v rámci společných prostor.

## **1.9 Dnešní formy dětské šikany**

Škola je tedy většinou hlavní půdou pro uskutečňování šikany mezi dětmi. Proto by se měly hlavní kroky k její kontrole a omezení provádět právě z místa, kde probíhá. V poslední době se však objevují nové formy šikany, s novými podněty, které stojí i mimo školní prostor a přece se třídního kolektivu týkají. To následně ztěžuje práci a řešení tohoto jevu.

### **1.9.1 Ekonomická šikana – nový druh handicapu žáka**

V posledních letech se setkáváme mezi dětmi s novým jevem, který přispívá k rizikosti a vzrůstání potenciálu u některých dětí stát se obětí. V podstatě od nástupu demokratického zřízení u nás v roce 1989 se začaly postupem let zvýrazňovat sociální a sociálněekonomické rozdíly mezi lidmi. Diference mezi dětmi z bohatých a chudých rodin se prohlubují a jsou často navenek velmi dobře identifikovatelné. Typickým příkladem, jak je sociálněekonomické zázemí žáka vidět, může být značkové oblečení, které žák nosí či nenosí, obuv, elektronika, mobilní telefony a podobně. Také se v poslední době zvyšuje trend fast foodů, které většinou děti z větších měst častěji navštěvují se svými kamarády.

Děti vnímají spolužáky, kteří mají často nové moderní oblečení, jsou tzv. „in“, jako hodnotnější pro kamarádství, jsou zkrátka někým víc, než žáci, kteří mají například oprané oblečení po sourozencích nebo mobilní telefon z bazaru. Kromě toho, že si děti svá postavení a možnosti závidí, dochází k tomu, že jsou žáci ze sociálněekonomicky slabšího zázemí častěji odstrkováni na kraj kolektivu, je jimi opovrhováno, než žáci z ekonomicky silnější rodiny. Při práci se šikanováním, které se rodí mimo jiné na základě znatelných sociálněekonomických rozdílů, je třeba dbát na snížení preference socioekonomického postavení žáka v kolektivu.

### **1.9.2 Učitel jako oběť**

Oběťmi šikany se stávají nejen děti, ale více než dříve i pedagogové, s agresory mezi svými žáky. Skupiny žáků cílevědomě útočí na učitelovu autoritu, provokují, posmívají se mu, ponižují ho a v některých případech na něho útočí i fyzicky. Autorita učitele následně upadá, nejenom v očích agresorů, ale i v očích ostatních žáků třídy, ale často i celé školy. Nezřídka kdy takový pedagog vyhledává psychologickou pomoc a opouští pedagogické povolání.

Skupina se šikanováním učitelů leckdy dobře baví. Tím, že je mezi rolí učitele a žáků formálně často propastná vzdálenost, zbytek kolektivu se přidává spíše na stranu agresorů, málokdy se najde nějaké dítě, které by se svého učitele zastalo. Pedagog je součástí skupiny a stojí v ní osamocený, musí se si se situací poradit sám.

Leckdy jde o pedagogy, kteří mají potíže s vymezením své autority, s ustálením vztahu s žáky. Jakýkoli projev slabosti pak agresori z řad žáků velmi dobře vycítí a dokážou použít proti pedagogovi. Pedagog, který vstupuje před třídu s přesvědčením, že sama role učitele je pro žáky autoritativní pozicí, často „narazí“. Svou autoritu si před žáky musí sám vybudovat. Stejně tak pedagogovo záměrné přibližování se na úroveň žáků, vysoce

neformální styl vedení výuky, podbízení se žákům, může být rizikovým faktorem. Na místě je tedy otázka, zda učitel používá pro třídu vhodné vyučovací metody a zda jimi dokáže žáky zaujmout.

Důležitou roli při výskytu šikany učitele hraje škola a rodiče dětí. Pokud škola sama nedokáže pedagoga v boji s tímto jevem podpořit, a naopak rodiče dětí negativní postoje k učiteli v dětech podporují, pedagog se ocitá v situaci naprosto osamocen.

Pedagog však nemusí být napadán pouze žáky, na škole se můžou objevovat i prvky mobbingu či bossingu, a s různými pohnutkami mohou pedagoga napadat i rodiče žáků s častou snahou ovlivnit prospěchové výsledky svých dětí.

## 2. TEORIE OSTRAKISMU

Ostrakismus jako pojem vychází z řeckého jazyka a může se přeložit jako *střepinový soud*. Střepinový soud za dob antického Řecka bylo skupinové hlasování o vyhoštění občana za pomoci hliněných střepů, odtud tedy to označení „střepinový“. (Martínek, 2009, str. 117; Geist, 2000, str. 172).

Podle názvu této diplomové práce je jasné, že se zaměříme na ostrakismus jako takový a zkusíme jej hlavně dosadit do skupiny, které je věnována empirická část práce, tedy na studenty středních škol. Tato práce se však nebude zabývat ostrakismem jako střepinovým soudem, protože v dnešní době tento soud středoškoláci opravdu nepraktikují, přesto se však nedá říct, že by soud byl studentům středních škol cizí. Jakási forma soudu u této skupiny funguje neustále. Nejde ale o formální typ soudu, jak tomu bylo v Řecku, nebo jak si jej představíme v rámci justice v naší zemi. Tento soud probíhá mezi žáky, v prostorách, kde se všichni nachází. Tento soud nemá psaná pravidla a zákony, pojmy, ani není zakotven v Ústavě, přesto nepsaná pravidla, hlavně morální, zde existují také. Právě hledání a nalézání těchto „pravidel“, kterými se studenti řídí při zmíněném „soudu“, nás v této práci bude zajímat. V následujících odstavcích se pozastavíme u pojetí ostrakismu ve starověkém Řecku a následně přejdeme k pojetí dnešnímu.

### 2.1 Ostrakismus – „prostředek na léčení“

Ostrakismus není dalek pojem nový, protože jej můžeme najít v díle velkého filozofa Aristotela. Chtěl bych zde napsat několik citací, které napsal ve svém díle Politika. Aristotelés píše, že „*obce s demokratickým zřízením zavedly ostrakismos; domnívají se totiž, že nejlépe ze všech usilují o rovnost, takže ty [lidí], kteří se jim zdají vynikati mocí buď pro své bohatství nebo pro velkou oblibu nebo pro nějaký jiný silný politický vliv, střepinovým soudem vyobcovaly a na určitou dobu vykazaly z obce*“ (str. 134). Důvod, proč je tedy ostrakismus zaveden, je fakt, že díky dojde podle Aristotela neustálému zachovávání rovnosti občanů, kteří žijí v obci. To je tedy hlavním smyslem. Přesto má tento systém určité překážky. Jednou z nich je tzv. výjimečný občan, který tuto rovnost narušuje. Důvodů je hned několik, například může mít velkou moc, která se odvíjí od jeho bohatství, nebo je například u určité skupiny lidí oblíbený a proto má své postavení. Ostrakismus pak v dobách antického Řecka

plní prospěšnou funkci. Aristoteles právě v tomto díle označuje ostrakismus za „prostředek na léčení“.

Tento „prostředek na léčení“ slouží k tomu, aby nedocházelo k situacím, kdy má jeden člověk ve svých rukách obrovskou moc a v zásadě tak narušuje rovnost a tím pro Aristotela i samotnou demokracii. Dále píše:

*„Pro převahu bývají rozbroje tehdy, když někdo má větší moc... než jak jest přiměřeno... proto jest někde zaveden ostrakismos“* (str. 190). Aristoteles je toho názoru, že právě převaha moci jednoho člověka nad druhým musí být vymýcena v zájmu demokracie. Aristotelés dále dodává, že *„ani malíř by živočichu na obraze neponechal nohu, která by porušovala souměrnost, byť i vynikala krásou, ani stavitel lodí by toho nestrpěl u zádi anebo u některé jiné části lodi, ani sbormistr by nenechal spoluzpívati toho, kdo zvučněji a krásněji zpívá než celý sbor“* (str. 135).

Je to samozřejmě tvrzení, které nemusí být zcela pochopitelné v dnešní době, protože v podstatě z něj vyplývá, že je to podobné komunismu. Nikdo by neměl vyčnívat a být někým víc, než jsou ostatní. Protože cokoli, co vyčnívá, tak je bráno jako něco negativního, protože dochází k narušení jednoty. A nezáleží na tom, zda vyčnívá třeba i svou krásou, stejně je třeba to vyčnívající označit a odstranit; to vše v zájmu celku. Je zkrátka třeba *„postínat vyčnívající klasy a pole zarovnat“*, *„jest třeba odstraniti vynikající muže“* (tamtéž, str. 134)

V souladu s Aristotelovým pojetím ostrakismu se nese i definice tohoto pojmu u Hartla (1994): *„ostrakismus, starověký střepinový soud, každoroční referendum o tom, zda je ohrožena demokracie, na střepinách jména viníků, kdo získal nejvíce hlasů, vykázán do desetiletého vyhnanství“* (str. 137).

Co je ovšem velmi pozoruhodné, jak je vnímán ostrakismus dnes. Takže pokud bychom srovnali tvrzení Aristotela, například s dílem Hartla (2010), tak novější definice již rozlišuje ostrakismus jako střepinový soud (viz Hartl, 1994) a ostrakismus používaný dnes v přeneseném smyslu jako *„postoj vyjadřující ignorování, lhostejnost, přehlížení jiné osoby nebo skupiny osob; v určitých případech [také] pasivní forma rasismu; též vyloučení ze skupiny jako začátek šikany“* (Hartl, Hartlová, 2010, str. 378).

Je zde tedy možné vyzorovat posun v definování pojmu ostrakismus, což může být jistě prospěšné pro jeho lepší pochopení nejen odborníky, ale i širší veřejností.

Proto dnes pracuje s verzí, že ostrakismus dnes není chápán pouze jako střepinový soud, ale také jako určitá forma vyloučení člověka ze skupiny, společnosti. Jde o jev, který se odehrává neustále a vedle nás. U Geista (2000) najdeme definici, která je „někde mezi“ ostrakismem aristotelovským a tím, o kterém bude pojednávat tato práce. Dočteme se zde, že jde o „*vyloučení jedince z kolektivu z politických, etických nebo náboženských důvodů, domnívá-li se skupina, že jeho chování nebylo skupinové normě konformní*“ (str. 172). Pro naše potřeby si v paměti ponechme začátek a konec definice, avšak její střed – tedy uvedené důvody – potřebovat nebudeme; respektive budeme důvody teprve hledat (můžeme však očekávat, že v definici uvedené *etické důvody* budou platit i pro naše pojetí ostrakismu jako vyloučení jedince z třídního kolektivu).

## 2.2 Ostrakismus v dnešní psychologii

Jak jsem zmínil dříve, tato diplomová práce nebude pracovat s ostrakismem jako pojmem pro střepinový soud, ale spíše jako s pojmem, který odborníci z různých sfér, ať už je to sociologie nebo psychologie, označují jako například Kolář (2001):

*„Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet, drobné legrácky apod.“* (str. 36). Kolář (2001) chápe ostrakismus jako první z pěti stádií šikany, jak jsem zmínil v první kapitole. Stejně tak ale dodává, že *„krutost psychického násilí si v ničem nezadá s nejbrutálnější fyzickou agresí. Oběti se hrouť, pokouší se o sebevraždu apod.“* (str. 45).

Bylo by to velmi jednoduché, ale ve své podstatě vlastně nepravdivé, považovat ostrakismus „pouze“ jako jedno ze stádií šikany. V zásadě ale nebude tento přístup nijak negovat. Vezmeme ho v úvahu, avšak nepřijmeme ho zcela. Budeme pohlížet na ostrakismus spíše jako na samostatný fenomén, který je provázán s dalšími sociálními jevy (jako např. právě se šikanou), avšak jeho existence může být do značné míry samostatná.

## 2.3 Vztah ostrakismu a adolescence

Protože se tato práce věnuje hlavně gymnazistům a obecně studentům středních škol, měli bychom si povědět krátce něco o vztahu ostrakismu právě k období života, které můžeme označit za dospívání, přesněji pak jako adolescence.

Tento pojem pochází z latiny a je odvozen z latinského *adolescere*, můžeme jej přeložit jako *dorůstat, dospívat, mohutnět* atd. Latinský pojem je používán převážně v psychologické terminologii, v běžné mluvě se používá právě synonymum dospívající, nebo pak dorost (typické pro lékařské vědy) a také s poněkud širším označením mládež (užívané zejména v sociologii a pedagogice) (Macek, 1999 podle Helus, 2009). Jinde (např. Taxová, 1987) se můžeme setkat také s termínem *postpubescence*, který znamená totéž, co adolescence. Období adolescence bývá většinou vymezováno od 15 do 20 (případně 22) let (Macek, 1999 podle Helus, 2009). Taxová (1987) mluví o adolescenci jako o tzv. „mezidobí“, „třetím světě“ či „zemi nikoho“. Chce tím vyjádřit, že „*dospívající ještě nejsou dospělými, ale již nejsou ani dětmi (pubescenty)*“ (str. 71).

Z psychologického hlediska je jedním z nejhlavnějších úkolů období adolescence nalezení vlastní identity (Fürst, 1997). Ve vztahu k ostrakismu můžeme poukázat zejména na ohrožení tohoto hledání a nalézání vlastní identity, pokud je adolescent nějakým způsobem ostrakizován a jeho vztahy s vrstevníky nefungují tak, jak by to bylo žádoucí pro zdravý vývoj jeho osobnosti.

## 2.4 Důvody ostrakismu

Odborníci mají spoustu vysvětlení proto, jaké jsou vůbec důvody pro spuštění ostrakismu. Můžeme se totiž z odborné literatury dozvědět, jaké vlastnosti, nebo stránky a rysy člověka jsou přímo určující pro to, že bude daný jedinec ostrakizován. Například Hrabal (2002) zmiňuje několik důvodů, které mohou vést k ostrakismu. „Paleta je opravdu pestrá“; ostrakismus může být podle Hrabala spuštěn např. tělesnou výškou, barvou vlasů nebo kůže, nošením brýlí, školními neúspěchy, vadami řeči, tělesnými vadami atd. Hrabal zde poukazuje především na vnější důvody k ostrakismu. Martincová (2000) vidí rizikové faktory a možné spouštěče ostrakismu ve fyzické, ale především v *psychické* neatraktivitě daného jedince. Autorka poukazuje také na to, že

nejen spolužáci, ale i dospělí (učitelé, nepedagogičtí zaměstnanci školy, rodiče) mohou díky uvedené neatraktivitě zatlačovat jedince do marginální pozice a také to často činí! Vágnerová (2005) vidí důvod odmítání některých jedinců v jejich *odlišnosti* od průměru třídy (viz kap. 1.1 Aristotelés a řecké pojetí ostrakismu). Tato odlišnost se může týkat chování, zevnějšku či sociálního postavení. Ohroženy jsou také děti, které nemají požadované vlastnosti a kompetence.

Je však třeba si uvědomit, že přitažlivost nebo nepřitažlivost žáků může být ovlivněna i jinými „drobnými“ detaily. Např. Hayesová připomíná v této souvislosti pokusy Garwooda a kol. (1980), kteří „zjistili, že když měli respondenti ohodnotit fotografie osob s ‚žádoucím‘ a ‚nežádoucím‘ křestním jménem, dávali těm s ‚žádoucím‘ jménem vyšší hodnocení“ (Hayesová, 1998, str. 81).

### 2.4.1 Příklady z praxe

Během samotného zadávání dotazníku jsem ve svých volných chvílích oslovoval pedagogy na obou středních školách, kde jsem výzkum prováděl a ptal jsem se jich na jejich zkušenosti s ostrakismem nebo jiným stupněm šikany obecně. Protože nové informace a znalosti a celkový přehled, který jsem v rámci této diplomové práce chtěl získat, by neměl být pouze ze strany studentů, ale také pedagogů. Samotný výzkum byl sice zaměřený pouze na studenty, ale právě díky menším, krátkým povídáním s pedagogy jsem se chtěl dozvědět pohled z druhé strany. Pedagogům jsem položil vždy otázku týkající se ostrakismu a šikany samotné a jejich odpověď jsem si zaznamenal pomocí nahrávacího zařízení. Všichni souhlasili, že jejich výpovědi mohu použít i k výzkumným účelům, přesto však jejich jméno uvádět nebudu. Samotné výpovědi jsem do výzkumu nijak nezařadil, protože na případnou analýzu jsem měl málo informací a detailů, přesto jsem se rozhodl některé výpovědi zařadit mezi kapitoly samotné teoretické části. Proto od této podkapitoly budu uvádět různé „Příklady z praxe“. Tyto příklady budou mít alespoň samotný komentář a pokusím se je alespoň částečně analyzovat, pro lepší pochopení. Další příklad je pak uveden v rámci přílohy.



*(Příklad z praxe)*

„Myslím si, že snad v každé třídě, skupině se dá vytipovat typ žáka, který má v podstatě předpoklady k tomu, aby byl ostrakizován. Protože v každé třídě budou precizní žáci, kteří budou velmi aktivní nebo naopak, kde budou introverti. Vždycky je tam někdo, kdo má horší oblečení nebo jen nosí brýle.“

*(středoškolská učitelka, věk 58 let, praxe 34 let)*

Citovaná učitelka poukazuje svými slovy „...*již na začátku...*“ na určitou percepční nápadnost těchto žáků „na první pohled“ (srov. Martínek, 2009: „oběť na první pohled“). Domnívám se však, že vyjmenovat všechny možné důvody, proč ostrakismus ve třídním kolektivu vzniká, není v lidských silách. Hodnoty ve společnosti se stále mění a s nimi i to, za co bude jedinec či skupina jedinců ostrakizována. Dále je třeba brát v úvahu skutečnost, že to, co je v jedné třídě spouštěčem ostrakismu, v jiné třídě tím být nemusí. Ostrakismus je tedy třeba nazírat v co nejširším kontextu, neboť *vedle bílé je šedá příliš tmavá a vedle černé zase příliš světlá...*

Jeden z dotázaných pedagogů mi v podstatě potvrdil to, co jsem si celou dobu myslel a to fakt, že v menší nebo větší míře je šikana v každé třídě.

*(Příklad z praxe)*

„Ono mi přijde, že někteří žáci to mají už v sobě. Taková ta potřeba, že si musí najít někoho, koho budou pro zábavu šikanovat. V každém kolektivu a nemusí to být třída to tak je. Někdy je to třeba v rámci možností, kdy se nemusí jednat úplně o šikanu, pak je to často ostatními přehlíženo, na druhou stranu někdy je to až patologické.“

*(středoškolský učitel, věk 30, praxe 5 let)*

Z výpovědi tohoto učitele můžeme vycítit určitou tendenci k přijetí toho, že se ostrakismus v kolektivech prostě děje. Učitel vidí v ostrakismu určitou „normu“, se kterou se sám smiřuje.

## **2.4.2 Ostrakismus a možné spouštěče**

Abychom jasněji chápali některé možné spouštěče, přiblížíme si několik z nich. Vybral jsem hlavně takové, ve kterých se odborníci, ať už z řad pedagogiky, psychologie nebo sociologie, shodují a které jsou nejčastější.

Pro oběť to může být například jiný vzhled, odlišující se ostatních, takže třeba jiná barva kůže, jiný styl oblékání, jiný účes apod. Stejně tak může být spouštěčem jiné odlišné chování, které se opět třeba vymyká z průměru ostatních. Oběť může mít často zcela opačné návyky než zbytek třídy. Často je spouštěčem také fakt, když je někdo introvert. Když nemá potřebu se předvádět, nebo je například emocionálně nezralý. Mnohdy stačí, když si jeden student nerozumí s ostatními, protože například má jiné zájmy, nebo jiné názory. Těch samotných spouštěčů je pochopitelně mnohem více a každý projev šikany je zcela odlišný.

Budeme však pokračovat s vědomím toho, že ve skutečnosti většinou nelze toto černo-bílé rozdělení aplikovat na konkrétní případy ostrakismu. Domnívám se, že ve většině případů jde o souhru různých důvodů, přičemž jednou převažují ty a podruhé ony. Samozřejmě je také pravděpodobné, že v některých případech jde o jeden velmi výrazný spouštěč a spouštěče další pak nemají takovou váhu.

Také je třeba si uvědomit, že příčiny ostrakizace neleží pouze na straně ostrakizovaného, ale vždy (ve větší či menší míře) také na straně skupiny, školní třídy (čemuž se zde nevěnujeme tak podrobně, jako samotným ostrakizovaným žákům). Hrabal (2002) v této souvislosti říká, že „*v mnoha případech má např. skupina rozhodující podíl na zatlačení žáka do role odmítaného, i když pro to není dostatečný ‚důvod‘ v jeho vlastnostech*“ (str. 56).

Pozici žáka je tedy třeba chápat jako výsledek třídy jako celku a také individuálních charakteristik a dispozic jednotlivce (Hrabal, 2002).

Již výše citovaný Levi (1976) se k tomuto problému vyjadřuje těmito slovy: „*V mnoha případech se ukáže, že sama osobnost má v sobě určité vady bránící soužití. Různé druhy psychopatologie. Blud vztahovačnosti, perzekuční blud, velikášství. Zvýšené pretenze [požadavky, nároky], egocentrismus, impulzivnost, agresivita, prchlivost. A nakonec prostě hloupost... – svérázná psychologická slepota*“ (str. 163).

A aby Levi neušetřil ani skupinu a „neukřivdil“ jednotlivci, dodává: „*A bývají také případy, kdy je hloupý a slepý kolektiv. Kdy je hrubý a zrádcovsky lhostejný*“ (tamtéž).

Nyní si postupně probereme výše uvedené možné spouštěče ostrakismu

## Odlišný vzhled

Odborná literatura nám často může podat velmi zajímavé definice, které někdy působí velmi neodborně, přesto jsou velmi výstižné a v podstatě pravdivé. O sociální exkluzi toho najdeme opravdu hodně, já jsem si vybral ale definice, které jsou součástí odborné literatury, věnují se ostrakismu, přesto nepůsobí „komorně.“ Příkladem mohou být pojmy jako: „bílá vrána“ (např. Hrabal, 2002), „černá ovce“<sup>6</sup>, „ošklivé kačátko“ (např. Perera, 2010) nebo „obětní beránek“ (tamtéž; Nikl, 2009).

Můžeme si všimnout, že tyto pojmy mají společný charakter v tom, že se tak trochu liší od ostatních a nezní jako součást odborného textu. Ale celkem prakticky si to můžeme vysvětlit. Bílá vrána se liší svou barvou od těch ostatních černých. Opačné je to právě u ovce. Ošklivé kačátko zase „narušuje“ principy, když vlastně není hezké a roztomilé, jak by se od něj právě očekávalo. Obětní beránek je zase jedinec, který je označen za některé z výše uvedených „zvířat“, se následně stávají obětním beránkem<sup>7</sup> zbytku skupiny, v našem případě školní třídy (případně celé školy).

Je také patrné, že výše nastíněná jinakost se většinou netýká toho, jací jsou jedinci uvnitř, ale především toho, jací jsou navenek. (I když víme, že zevnějšek a vnitřek člověka spolu mohou být často silně provázány a dochází tak k obousměrnému ovlivňování a nelze je tedy od sebe striktně oddělovat.)

Perera (2010) mluví v této souvislosti o esteticko-emocionálních zvycích, jimiž jsou utvářeny normy způsobů vnímání a cítění. Tato autorka dodává: „*Členové společnosti, kteří se s nimi [esteticko-emocionálními zvyky] hříčkou osudu nenacházejí v souladu, jsou mnohdy oceňováni bez zjevného vlastního zavinění. Podobně jako ‚ošklivé kačátko‘ jsou odmítnuti, protože se dopustili přestupku proti estetické normě*“ (str. 17).

Kromě výše uvedených „lidových“ označení pro odlišné jedince, u kterých je určitá pravděpodobnost či „šance“, že budou ostrakizováni, se samozřejmě můžeme setkat i s pojmy „odbornými“. Tato označení se již v takové míře nevztahují pouze na zevnějšek jedince, avšak pro zachování kontinuity jsou uvedeny zde – v části věnující se „nežádoucímu“ zevnějšku. Jsou to např.: izolovaný žák nebo neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák (Hrabal, 2002), marginální jedinec (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), sociální outsider (Vágnerová, M., 2005) či jen outsider (Říčan, 1995), dále pak žák na tzv. sociometrickém chvostu (Kolář, 2001) či v sociometrickém stínu (tzn. žák neodmítaný ani nepřijatý a zároveň nevlivný; Hrabal, 2002).

Můžeme se ale setkat také s pojmy (opět již méně odborně znějícími) jako: maminčin

mazánek nebo srab (Matějček, 2000), otloukánek (Martincová, 2000), fackovací panák (Allport, 2004) aj.

Martínek (2009) používá v typologii obětí šikanys pro označení jednoho ze čtyř typů oběti pojem „oběť na první pohled“. Takto pojmenovává „*děti, které samy o sobě vysílají do okolí signál slabosti*“ (str. 139). Může jít o děti „*slabé, vytáhlé, mívají zvláštní barvu vlasů, na svém obličejích zrcadlí slabost, bojácnost*“ (tamtéž). Takové děti „*často sedí zamlkle, osamocené...*“

### **Jiné chování, návyky**

Jako další možný spouštěč, který by mohl vést k ostrakismu je rozhodně jiné chování, takové, které se vymyká od ostatních, kteří jsou například v tom stejném kolektivu. Tento fakt pak může poutat zbytečně velkou pozornost na konkrétního „odlišného“ žáka. Uvedu zde příklad, který napsal Perera ve své knize (2010): „*V nigerijské dramatizaci hry na obětního beránka... je kamenován a vypovězen ředitel školy, [který] se provinil tím, že byl neobyčejně vzdělaný, vnímavý a empatický*“ (str. 123 -124).

Zde vidíme určitou podobnost s tím, jak ostrakismus definoval sám Aristoteles. Ředitel školy byl zkrátka vykázán, vyhozen ze škol, právě pro své kvality, které rozhodně byly velmi pozitivní, přesto se vymykali a to je nežádoucí. Jak jsem zmínil v kapitole, kde se věnuji pojetí Aristotela, člověk musí počítat s tím, že oběti ostrakizace nemusí vykazovat pouze stránky nebo vlastnosti, v tomto případě chování, které je negativní, které se dá hodnotit jako špatné, ale také ti, kteří se chovají naopak velmi dobře. V určitém pohledu totiž budou tito žáci vynikat nad ostatními, zde se pak dostáváme právě k označení bílá vrána.

Někdy je také nutné při posuzování případů ostrakismu brát v úvahu širší souvislosti, jako je rodina, ze které jedinec do třídy přichází (více v kap. 5). Výše jsme již zmínili dva typy obětí podle Martínka (2009). Zde můžeme zmínit i zbylé dva typy: Jsou to oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček a konečně učitelské děti. Dá se předpokládat, že u takovýchto jedinců spolužáci vycítí, že něco není tak „jak by mělo být“, a patřičně si takové jedince označí – např. výše zmíněnou přezdívkou maminčin mazánek či srab (Matějček, 2000).

Z odpovědí dotázaných učitelů je zřetelně vidět, že vnější (zevnějšek) a vnitřní (povahové rysy, morální vyspělost atd.) důvody se ve skutečnosti pozitivně podporují (naneštěstí pro ostrakizovaného), existují v jakési symbióze. Můžeme se také domnívat, že

se v praxi „sčítají“ faktory rizikové a od nich zase „odčítají“ faktory protektivní (hezký vzhled, prosocialita apod.), které riziko ostrakizace mírní.

Uvedme si dva různé příklady z praxe:

*(Příklad z praxe)*

**„Je zde hodně neoblíbená slečna, spolužáci ji opakovaně urážejí, neustále vtipkují o tom, jak vypadá, že nosí brýle a má hrozný vkus oblékání. Že neumí odpovídat na otázky. Skoro každý den ji třeba schovají tašku nebo pouzdro, nebo si dokonce s jejími věcmi házejí. Jako je fakt, že ta holka ona hodně žaluje, provokuje a celkově se chová hrozně důležitě.“**

Je zajímavé dodat, že ani citované učitelce nebyla zmíněná dívka příliš příjemná:

**„Musím se přiznat jako, že mi ta holka místy fakt pije krev a také ji moc nemusím.“**

*(středoškolská učitelka, věk 41, praxe 18 let)*

Vnější a vnitřní důvody zde jdou ruku v ruce. Vnějšími důvody jsou zde vzhled, brýle a oblečení, vnitřními pak dívčino žalování, provokování a (snad přehnaný) pocit vlastní důležitosti; dívka v podstatě ignoruje skupinové normy. Je však otázkou, co bylo dříve a co až následkem... Avšak právě v tomto případě je dle mého názoru možné předpokládat výše zmíněnou domněnku o „sčítání“ faktorů, v tomto případě rizikových („špatný“ vzhled dívky + dívčino „špatné“ chování).

A druhý příklad:

*(Příklad z praxe)*

**„Měli jsme tu hodně obézní slečnu, která měla až excentrické vystupování a reagování na podněty. Byla hodně neoblíbená. Dost dlouho se snažila zalíbit, ale velmi zajímavým způsobem, kterým ze sebe dělala spíše hlupáka a pro ostatní byla ještě méně snesitelná. Studium pak ukončila a přesunula se na jinou školu.“**

*(středoškolská učitelka, věk 35, praxe 12 let)*

Zde můžeme polemizovat nad tím, jestli onen skutečný spouštěč byl fakt, že dívka byla obézní. Možná právě to, že dívka byla obézní, spustilo u ostatních dojem, že má excentrické vystupování. Nebo jen ta dívka byla taková. Přesto však musíme počítat i s variantou, že dívka věděla o svém „handicapu“ a tak se snažila zalíbit ostatním spolužákům právě svým vystupováním. Dostavil se však naprosto opačný efekt a dívka nakonec školu opustila. Můžeme se domnívat, že dívka nepochopila, co je pro její skupinu-třidu přijatelné.

Pokud by to tak skutečně bylo, nabízelo by se alespoň částečné vysvětlení: nízká sociální inteligence dívky.

Velmi zajímavé je pak srovnání odmítaných dětí, které uvádí Vágnerová (2005, str. 183). Ta dělí kategorii odmítaných dětí do dvou (částečně protichůdných) extrémů. Prvním extrémem jsou jedinci výbušní, dráždiví, agresivní a hostilní, k ostatním bezohlední. Do určité opozice potom autorka staví jedince nápadně odtažitě, nesmělé a bázlivé.

K první skupině odmítaných jedinců – tedy agresivních, hostilních atd. – není, dle mého názoru třeba příliš dodávat. Takoví jedinci téměř nebo zcela postrádají prosociální tendence (nebo se jimi „pod tlakem“ konfliktní situace přestávají řídit) a skupina má tak v jistém smyslu „právo na své straně“, aby takového jedince odmítla. Důležitou roli zde mohou a musí sehrát dospělí (rodiče, učitelé, následně pak výchovní poradci, psychologové atd.).

Co se týče druhého typu odmítaných jedinců, tedy extrémně bázlivých atd., jeví se situace poněkud složitější. Je zcela zřejmé, že při práci s jedinci prvního typu je na místě vysoké nasazení ze strany dospělých. Domnívám se však, že v případě žáků druhého z uvedených typů, je třeba zmíněného nasazení ještě více - u takovýchto jedinců může být velice obtížné díky jejich bázlivosti, nesmělosti atd., získat nějaké informace. Záleží pak také z velké části na rodičích, zda pomohou tuto mezeru alespoň částečně zaplnit.

Také je třeba si uvědomit, do jak obtížné role se v takové situaci staví sám učitel. „*Orientovat se na outsidersy je ... v jistém smyslu obět'*“ (Říčan, 1995, s. 74). Učitel tím riskuje, že si „zkazí jméno“ u žáků, kteří nevidí rádi, že „se o toho mazánka, sraba atd. někdo zajímá“. Velkou roli zde pak může sehrát učitelova vyzrálá či nevyzrálá osobnost a také míra, s jakou se učitel ztotožní s Říčanovým (1995) heslem: „*Není nic důležitějšího – mravně, psychologicky i pedagogicky – než aby děti měly ve škole pocit bezpečí před vrstevnickou agresí*“

### · **Emocionální nevyzrálost**

Jako další možný spouštěč můžeme považovat určitou emocionální nevyzrálost. Tím myslím, že jedinec není schopný adekvátně zvládat situace, zvláště třeba ty, které jsou emocionálně vypjaté. Říčan (1995, str. 74) pak uvádí, „*takoví žáci nejsou schopní vyjádřit své city k druhým, a to jak negativní, tak pozitivní. To může být v budování vrstevnických vztahů opravdu velkým handicapem.*“

Také si připomeňme zjištění sociálních psychologů, že „*raději máme ty lidi, kteří si nás váží a mají nás rádi, nežli ty, kteří si nás moc nepovažují a rádi nás nemají*“ (Křivohlavý, 1977, str. 56). Je samozřejmě možné, že si žák s jiným žákem ve třídě opravdu „nesedne“ a upřímný kamarádský vztah se tedy nevytvoří. U žáků se zmíněnou emocionální plochostí (či nezralostí) je však také třeba počítat s tím, že mohou být druhými považováni za nepřátelské či nespolupracující, aniž by se takové zdání zakládalo na pravdě. V některých případech se může spíše jednat o zmíněnou neschopnost (a tedy také nemožnost) dát najevo své city (ať už negativní či pozitivní).

V tomto kontextu píše také Hrabal (2002), že žák má „*šanci stát se ve ‚zdravé‘ třídě oblíbený, dovede-li ve vztazích ke spolužákům udržet rovnováhu dávání a brání*“ (s. 66). Pokud aplikujeme tento mechanismus na žáka, který nedokáže dát citovou odezvu, je jasné, že pro takového jedince bude udržení takovéto rovnováhy mezi dáváním a bráním (především na úrovni emocí) téměř nebo zcela nemožné; i když sám od druhých citovou odezvu získá, není schopen ji opětovat, čímž druhé frustruje.

Samozřejmě se nyní pohybujeme v rovině teorií a spekulací, každý konkrétní případ ostrakismu je třeba považovat za neopakovatelný, a tak přistupovat i k jeho řešení. Zároveň je však užitečné pokusit se o jakési zobecnění a vytvoření nějakých vodítek, což může ušetřit síly i čas zejména zainteresovaným pedagogům.

## **Studenti ze slabších sociálních vrstev**

Nikl (2009) uvádí, že do zdravých vztahů mezi žáky se stále častěji vkrádá problémová sociálně-ekonomická situace rodin<sup>11</sup>. Rozdíly mezi dětmi z chudých a bohatých rodin se prohlubují. Potenciálními outsidersy (a tedy také potencionálně ostrakizovanými) se tak stávají žáci, kteří si nemohou dovolit značkové oblečení, nové mobilní telefony atd. V těchto případech odborníci mluví o ekonomické šikaně (např. Martínek, 2009).

Podobně jako Nikl mluví také Říčan (2009), který říká, že se „*... objevuje ... pohrdání dětmi, které jsou na okraji společnosti, jsou třeba chudé, nemají to, co jejich vrstevníci*“ (s. 11). Takoví žáci se tedy dostávají díky okrajovému postavení své rodiny ve společnosti do okrajového postavení ve třídě. Neodpovídají obrazu bohatého západního člověka, který má vše, po čem zatouží.

Nepochybně zásadní roli zde hrají média (televize, internet, bulvární časopisy, všudypřítomná reklama), která, řečeno s Frommem (1992), podporují touhu po *mit* na

úkor touhy po *být*. Zjednodušeně řečeno: žák, která *nemá* (mít), je ohrožen vyčleněním z třídního (či jiného vrstevnického) kolektivu, i tehdy, když *je* (být)...

Řečeno ještě jinak: osobnostní kvality jedince jsou válcovány jeho materiálními nedostatky (značkové oblečení, elektronika atd.). Nutno podotknout, že zmíněné nedostatky mohou být často uměle vykonstruovány kolektivem (resp. společností, ze které kolektiv přichází a jíž je součástí). Domnívám se, že „ukázat prstem“ na spolužáka, který je sice dobře a čistě oblečen, ale už ne značkově, dodává kolektivu určitý pocit nadřazenosti a každý člen takového kolektivu si může sám pro sebe šeptat konejšivou větu: „Jsem lepší než on... mám přece lepší boty (telefon, bundu, školní pomůcky atd.)“. V tomto případě můžeme také mluvit o jakési specifické formě obětího beránka.

S ekonomickou šikanou (či ekonomickou ostrakizací) může velmi úzce souviset také jiný typ ostrakismu – tzv. sociální ostrakismus. Řeč je zde o dětech, jejichž sociální postavení (resp. postavení jejich rodin) a z něho vyplývající způsoby chování, návyky, styl života i úprava zevnějšku ostatním žákům ve třídě neimponují, nebo je dokonce považují za symptomy něčeho nežádoucího (Vágnerová, M., 2005).

Jedinec, který je sociálně či ekonomicky znevýhodněn oproti většině třídy, bývá spolužáky označen za „socku“, „socana“, „sociála“ atd.

Sociální či ekonomické znevýhodnění žáka se může ve třídě projevat různými způsoby. Může to být výše uvedená „nedostatečná“ materiální vybavenost žáka (oblečení, elektronika atd.) ale např. i domnělá či skutečná zanedbávaná osobní hygiena, jak uvedl jeden z dotázaných učitelů.

#### *(Příklad z praxe)*

„Během své praxe jsem se například setkal v různých třídách se situací, kdy byl student, vždycky to byl teda chlapec, ostrakizován. Vždycky to bylo z nějakého důvodu, jednou to bylo, že prý zapáchal velmi, takže mu prostě nadávali, že o sebe nedbá a tak. Druhý případ, který mi přišel méně agresivní, student byl v jedné třídě přehlížen dost. Ostatní se s ním nebavili, nebo jen velmi málo. Jako říkám méně agresivní, protože třeba na toho prvního pořád křičeli, že smrdí, nebo že se má konečně umýt a tak. Dělali si z něj srandu prostě, že jeho rodina nemá peníze na vodu a na to, aby se umyl. Rozdílné pak byly reakce těch studentů. Ten jeden to zkrátka neřešil, pořád mlčel a přecházel to. Ten druhý se jako občas snažil nějak bránit tím, že se slovně hájil, ale nikdy mu to moc nepomohlo, protože celá třída ho nebrala vážně a proto neměl jeho názor žádnou váhu. Co mě teda ale spíše zarazilo bylo to, že jsem se nesešel, jak u mě samotného, nebo u mých kolegů, kteří se potýkali se šikanou, s tím, že



**by rodiče toho žáka, který byl ostrakizován ostatními, nějak měli zájem řešit situaci. Ale tak pochopitelně nemůžu vědět, jestli jeví o to dítě zájem, nebo jestli se jim svěřil.**

*(středoškolský učitel, 36 let, praxe 9 let)*

V tomto případě se jedná o typickou dehonestaci jedince, která nemusí být vždy v souladu s realitou. Již malé děti druhým nadávají, že smrdí, právě za účelem zmíněné dehonestace.

### **Nerozumí si s ostatními**

Velmi častým spouštěčem je pak situace, kdy si jedinec nerozumí s ostatními. Zkrátka proto, že jeho představy, jeho návyky se liší od ostatních. To samozřejmě není nic špatného, ale bohužel to pak způsobí, že kvalita komunikace, stejně tak její četnost je velmi nízká. Právě proto si myslím, že tak jak je prospěšné až obohacující, že je ve společnosti tolik rozdílných názorů a tím i více možností, jak řešit problém, tak stejně tak, je to velmi nebezpečné, protože právě často dochází k vzájemným neshodám.

Jak je uvedeno v předchozím odstavci. Každý jednotlivec může být označován jako „svůj“ nebo „jiný“ a to lze brát jak v pozitivním, tak i v negativním slova smyslu. Samozřejmě nezáleží pouze na „nálepce“ ze strany třídy, ale také na tom, v čem je daný jedinec jiný. Je třeba rozlišovat, zda třeba jen poslouchá jinou hudbu nebo zda je jiný v tom, že mu zcela schází prosociální tendence atd.

„Jinakosti“, právě v pozitivním slova smyslu se věnuje také Kolář (2001), když zmiňuje „děti duchovně probuzené“. Kolář upozorňuje a varuje, že takoví žáci „*mohou upadnout do osidel zárodečné podoby šikanování*“ (str. 75).

Pokud to uchopíme slovy Koláře, tak pak můžeme tvrdit, že právě tato skupina žáků, může mít problémy zapadnout do kolektivu velmi snadno. Třída se totiž právě proti jejich „nepřiměřenému“ názoru může rychle sjednotit. Duchovně probuzení žáci předběhli svou třídu a jsou za to následně trestáni (i když mnohdy pouze skrytě).

Doposud jsme mluvili o případech, ve kterých si žáci navzájem *nerozumí* (příčinou jsou rozdílné názory, postoje, zájmy atd.). Nyní se však ještě krátce zastavme u možnosti, že se nějaký žák s ostatními prostě *nemůže dorozumívat* (přestože rozumět by si s nimi mohl). Plháková (2004) poukazuje na úzkostnost jako možnou překážku v dorozumívání se s druhými lidmi. Jak známo, úzkostnost (neboli anxiozita) je relativně trvalá dispozice

k určitému citovému stavu, který bývá zbarven zejména pocitem nejistoty, tenze či nejasného ohrožení. Není obtížné si domyslet, jak náročné asi musí být pro úzkostného žáka navazovat přirozeně plynoucí a podnětnou komunikaci s ostatními.

### **Některé další možné spouštěče ostrakismu**

Po hlubším přiblížení některých možných spouštěčů si ještě uveďme některé další s vědomím toho, že ve skutečnosti by byl výčet ještě mnohem početnější a pestřejší.

Domnívám se, že ostrakismem může být snadno ohrožen také jedinec, který se vymyká z většiny svými genderově netypickými projevy. Ohrožena může být, jednoduše řečeno, dívka, která „se nechová jako dívka“ (nemá zájem o druhé pohlaví, nelíbí se, „správně“ se neobléká, nemá ty „správné“ dívčí zájmy atd.) a stejně tak chlapec, který „se nechová jako chlapec“ (opět: nezájem o druhé pohlaví, „nesprávné“ chlapecké zájmy atd.).

Dalším spouštěčem ostrakismu může být – podobně, jako je uváděno u šikany (v nejširším smyslu) – *častá absence* jedince ve škole. Důvodů může být více: častá nemocnost žáka (viz např. Kramulová, 2006), ale i záškoláctví, drogová či jiná závislost, nevhodné (nemotivující) rodinné zázemí atd.

Dále nesmíme zapomínat na tělesné handicapy, jako je malá fyzická síla, obezita, tělesná neobratnost atd. (Kolář, 2001).

Vedle handicapů tělesných to jsou samozřejmě také handicapy (či znevýhodnění) psychická. K těm patří hyperaktivita s poruchou pozornosti, specifické poruchy učení, opožděný duševní vývoj atd. Pro zaměření této práce (tedy ostrakismus u žáků od 15 – 18 let, navštěvujících osmileté gymnázium) nebudou však tyto důvody pravděpodobně důležité, respektive dá se předpokládat, že by se týkaly spíše dětí mladších nebo žáků navštěvujících jiné typy škol.

### **2.4.3 Mechanismy vyvážanosti**

*„Každý jedinec jako součást společnosti v určitém smyslu nevyhnutelně horší než člověk, který jedná sám za sebe; vede jej společnost a on sám je zproštěn své individuální odpovědnosti“*

Jung (1995) takto definuje, proč se může jedinec v konkrétních situacích chovat „lépe“, když je sám, než když je součástí nějakého společenství (a uvědomme si, že ostrakismu se daří nejlépe právě ve společenství!). Společnost totiž nezáměrně nutí člověka měnit postoje a přizpůsobovat je právě většině a s tím může mít člověk opravdu problém.

Pokud bychom ještě nadále zůstali u psychologie, tak například Hayesová (1998) mluví o tzv. „difuzi odpovědnosti“ a v podstatě se shoduje s výše uvedeným názorem Junga. Autorka tvrdí, že ve chvíli, kdy je v okolí (pro naše potřeby si můžeme domyslet společné prostory v rámci školy) několik dalších lidí, člověk se domnívá, že se odpovědnost dělí mezi všechny přítomné. Tomu podřizuje své názory a postoje, v důsledku toho je pak těžké soudit, jestli se jedná o aktivní pasivitu nebo pasivní aktivitu.

Zmíněné rozptýlení odpovědnosti je Bandurou et al. (1996, podle Fráňová, 2010) řazeno mezi osm *mechanismů morální vyvázanosti (moral disengagement)*. Morální vyvázanost umožňuje nemorálně se chovajícím jedincům ochranu před negativními pocity, zejména před vinou a studem (tamtéž)

Abychom si mohli lépe představit mechanismy morální vyvázanosti, uvádím zde tabulku, kde najdeme všech 8 základních mechanismů podle Bandury, et al. (1996, převzato z Fráňové, 2010):

Tabulka č. 1: Přehled a popis mechanismů morální vyvázanosti

<b>NÁZEV MECHANISMU</b>	<b>POPIS MECHANISMU</b>
<b>morální ospravedlňování</b> <i>(moral justification)</i>	Agresivní chování je ospravedlňováno jako prostředek k dosažení vyšších morálních či sociálních cílů. Ve světle ušlechtilých cílů se pak jeví osobně a sociálně přijatelnějším.
<b>eufemistický jazyk</b> <i>(euphemistic language)</i>	Trestuhodné aktivity mohou být maskovány tím, že nejsou označeny pravým jménem, ale eupemistickým jazykem.
<b>výhodné srovnávání</b> <i>(advantageous comparison)</i>	Pomocí výhodného srovnání s ještě trestuhodnějšími činy se může vlastní agresivní chování jevit jako nepatrné nebo dokonce dobrotivé.
<b>přenesení odpovědnosti</b> <i>(displacement of responsibility)</i>	Jedinec přisuzuje odpovědnost za agresivní čin autoritě či sociálnímu tlaku druhých. Vlastní osobní odpovědnost si nepřipouští.
<b>rozptýlení odpovědnosti</b> <i>(diffusion of responsibility)</i>	Rozptýlení odpovědnosti na více lidí se dosahuje např. rozdělením agresivního činu na menší úkony, které se rozdělí mezi členy skupiny. Jestliže jsou odpovědní všichni, pak jedinec skutečnou odpovědnost nepocítuje.
<b>přehlížení nebo zkreslování důsledků</b> <i>(disregarding or distorting consequences)</i>	Tento mechanismus spočívá v nevšímavosti k důsledkům vlastního chování, kdy člověk ignoruje, minimalizuje nebo zkresluje škodu, kterou způsobuje.
<b>dehumanizace</b> <i>(dehumanization)</i>	Tímto kognitivním manévrem jedinec ve svých očích zbavuje druhého člověka lidských kvalit a atributů a považuje jej za zvíře, věc apod.
<b>atribuce viny</b> <i>(attribution of blame)</i>	Díky přisouzení viny protivníkovi nebo okolnostem se může člověk cítit jako nevinná oběť, která byla k násilnému činu donucena provokací.

Domnívám se, že s ostrakismem mohou souviset všechny z osmi uvedených mechanismů (některé více, některé méně, dle mého názoru „případ od případu“)

#### 2.4.4 Bystander efekt

Bystander efekt se dá přeložit jako „efekt přihlížejícího jedince“. Tento jev má podobné charakteristiky jako výše zmíněný efekt morální vyvázanosti. Stejně tak tu dochází k určitému „rozptýlení“, kdy se člověk zbavuje pocitu viny nebo konečné odpovědnosti. Tomuto tématu se věnuje například Vágnerová (2008), která jej staví do přímé souvislosti s trestnými činy.

Vágnerová (2008) tvrdí, že „*neposkytnutí pomoci, lhostejnost a nedostatek zájmu učinit alespoň nějaký pokus o obranu ohroženého člověka zhoršuje psychický stav oběti*“ (s. 836) a pokračuje dalším varováním, že „*pasivita ostatních lidí navíc symbolicky Snižuje (pro přihlížející) závažnost situace i možného ohrožení oběti*“.

Pokud bychom vzali v úvahu poslední zmíněnou citaci, tak je ostrakismus oproti jasným trestným činům (např. odcizení cizího majetku) hodně v nevýhodě. Ostrakismus totiž má svoje normy a jednou z nich je fakt, že je velmi těžko uchopitelný a pozorovatelný, pokud se jej přímo neúčastníte. Trestný čin je pro všechny trestným činem, ale pokud nejste, ať už pasivním nebo aktivním účastníkem ostrakizace, je zde velmi malá šance, že zasáhnete. Trestné činy jsou ovšem stejně tak závažné a vůbec je nechci stavět do pozice s ostrakismem.

#### 2.4.4 Obětní beránek

Myslím si, že slovní spojení „obětní beránek“ je asi stejně staré, jako jsou stará první společenství lidí. Vlastně hned si můžeme uvést, že obětování je velkou součástí různých náboženství a proto se o obětních rituálech můžeme dočíst také v Bibli a to konkrétně v Třetí knize Mojžíšově.

Allport (2004) popisuje obřad těmito slovy: „*V den smíření byl losem vybrán živý kozel. Nejvyšší kněz, oděný v lněném rouchu, vložil obě ruce na hlavu kozla a vyznal nad ním všechny nepravosti dětí Izraele. Tak byly všechny hříchy lidu symbolicky přeneseny na zvíře, které pak bylo vyhnáno do pouště. Lidé se cítili očištěni a pro tuto chvíli bez viny*“ (str. 267).

Dnes již však tento obřad není na místě a jedná se tak o jev historický. Určité obřady fungují samozřejmě doteď, ale rozhodně ne v takové míře, jak uvádí Allport. Za jádro a podstatu tohoto jevu je možné považovat zmíněné očištění se od viny, která je ze všech ostatních přenesena na vybraného jedince. To přináší skupině úlevu, i když, jak píše Allport, pouze chvilkovou. Proto se musí „obřad“ stále znovu a znovu opakovat, nechce-li skupina, aby na ní její vlastní viny opět dolehly.

„Dnešní podoba hry na obětního beránka,“ říká Perera (2010), „spočívá v tom, že se najde někdo [v našem případě žák], koho je možné ztotožnit se zlem nebo zločinem, obvinít ho a vyloučit ze společenství“ (str. 10). Iniciátoři (*scapegoaters*) si takto uchovávají pocit, „že oni sami žijí v souladu s kolektivními normami chování“ (tamtéž).

Není těžké domyslet, že tato „hra“ na obětního beránka má pro kolektiv (třídu) silnou stmelovací, ale i identifikační (sebepoznávací) funkci. Každý člen kolektivu, který již „vybral“ a vyloučil nějakého obětního beránka, si může myslet: „My jsme něco jiného než on!“ Paradoxně vede tedy vyloučení beránka k určitému skupinovému sebepoznání, avšak na úkor zmíněného beránka – vyloučeného jedince.

V další kapitole se budeme zabývat ostrakismem ve vztahu k šikaně a agresí.

### 3. OSTRAKISMUS VE VZTAHU K JEVŮM

#### 3.1 Šikana a ostrakismus

Vztah šikany a ostrakismu je velmi propojený, to jsme si potvrdili hned v první kapitole, kdy jsme si uvedli, že ostrakismus je právě prvním stádiem šikany, z pěti možných. (Kolář, 2001; Martínek, 2009; Vágnerová, K. a kol., 2009).

Ovšem nejde se na pojem ostrakismus dívat jen tímto pohledem. To by pak mohlo způsobit určité nesrovnalosti. Mohli bychom si totiž myslet, že je ostrakismus vlastně první stádium a proto nejde o nic zvláštního, důležitého. Podívat se na to můžeme například z pohledu Říčana (1995), který určitým způsobem naráží na fakt, že hodnocení následků šikany je velmi citlivým tématem. Říčan tvrdí: „*Je vážnou chybou posuzovat závažnost přestupku jen podle měřitelných a prokazatelných škod, jakými jsou způsobená zranění a poškozené nebo zničené předměty*“ (str. 60). Když posuzujeme případy ostrakismu, jako je uvádím ve své práci, nemůžeme je jednoduše přejít a tvrdit oběti ostrakizace, že může být rád, že jde „pouze“ o ostrakismus apod. Člověk nemá jen tělo, ale má i duši a ta není vidět. Stejně tak nejsou na první pohled vidět ani škody na ní způsobené!

Myslím si, že zde je určitě možnost, brát ostrakismus „pouze“ jako první stádium šikany. Stejně tak ale, a to je můj případ, lze ostrakismus brát jako samostatný fenomén, který se nemusí rozvíjet a funguje sám o sobě.

Pokud bychom dále zkoumali vztah šikany a ostrakismu, tak můžeme zmínit slova autorů Říčana a Janošové (2010), když rozebírají nepřímou šikanu. Zde pak vidíme velké podobnosti s ostrakismem a definice nepřímé šikany pak vyzní takto: „...*spočívá v sociální izolaci spolužáka, kterého druzí neberou na vědomí, se kterým se nemluví, je vylučován z činnosti skupiny atd.*“ (str. 22). Autoři vzápětí dodávají a varují, že „*tato forma [šikany] ...je někdy trýznivější než přímá šikana*“. Na vážnosti ostrakismu v porovnání se šikanou také navazuje například Kolář (2001), který zmiňuje, že psychické důsledky ostrakismu jsou srovnatelné s klasickou šikanou a že se samotné oběti ostrakismu také mohou pokoušet o sebevraždu.

Zajímavý je také pojem jiného autora a to tzv. efekt sněhové koule (Martínek, 2009, str. 122). Celý efekt můžeme přirovnat ke stavění sněhuláka, kdy ostrakismus může být

pouze stupínek, ale pokud se na něj nabalují (přirovnání se sněhem) další a další vrstvy, může pak problém přerůst do enormního problému.

A co je zde především podstatné: bez jádra by nebyla ani koule. To znamená, že v některých případech šikany působí ostrakismus jako jakýsi pevný bod (či základna), který se stává záchytným bodem pro ostrakizující; ti na něm mohou postupně „stavět“ a dospět tak k mnohem horším a závažnějším projevům šikany (psychické i fyzické).

Ostrakismus tedy může být fungovat jako určitý základ, kde je pak možné dále „stavět“ další úrovně, pokud se bavíme velmi obrazně. Ale pokud těch úrovní již bude hodně, mohou tvořit obrovský tlak na samotného člověka, nebo oběť ostrakizace a ta pak tento tlak nemusí vydržet.

Když si pak vezmeme praktickou situaci, tak záleží mimo jiné i na odolnosti člověka, jak je schopný odolávat tlakům apod., tedy alespoň co se týká agrese. Protože každý člověk je jiný a tak je logický, že to, co tíží a znepokojuje jednoho člověka, nemusí platit u druhého. Není možné pak v tomto případě vždy „měřit stejným metrem“. Zcela žádoucí je zde individuální přístup k jednotlivým žákům a případům ostrakismu. K tomu je třeba dostatečně znát osobnost a například právě odolnost dotyčného žáka.

## **3.2 Agrese a ostrakismus**

Kromě podobností a vztahu ostrakismu a šikany, je zde také souvislost mezi ostrakismem a agresí. Říčan (2009, str. 8) totiž dodává, že ostrakismus je jeden z druhů agrese.

Jak se může dělit agrese uvedl Martínek (2009, str.. 30), který ji rozdělil o osmy různých skupin, rozdělených podle konkrétních kombinací. Kombinace se pak skládají z agrese přímé a nepřímé, fyzické a verbální nebo z aktivní či pasivní agrese.

Když si vezmeme tyto kombinace agrese, pak může ostrakismus rozdělit do dvou základních, nejčastějších typů agrese:



a) **verbální aktivní nepřímá agrese**, tady najdeme například pomluvy týkající se stylu oblékání nebo vzhledu celkově. Kromě toho také posmívání, např. baví-li se třída po tom, co ostrakizovanému u tabule při zkoušení špatně napověděla a on chybně odpověděl. „*Řadíme sem i intriky, ‚drobné‘ legrácky, díky nimž se jedinec necítí v kolektivu dobře*“ (Martínek, 2009, str. 31).

b) **verbální pasivní přímá agrese**, mírnější forma agrese, která je založená na úplné ignoraci ostrakizovaného či ostrakizovaných, kteří se pro agresora či agresory stávají „neexistujícími“. Tento typ agrese není úplně viditelný, často je pak velmi přehlížen.

V rámci agrese bych rozhodně zmínil výzkumy Esley (2010), na které jsem narazil během studia k tématu. Tento výzkum se totiž zabýval rozdílem mezi přímou a nepřímou šikanou a zjišťoval, která forma je agresivnější, nebo více stresující pro samotnou oběť. Autor píše, že nepřímé, psychické formy šikany, jako je sociální izolace nebo šíření zlomyslných fám („šeptanda“), jsou pro oběti přinejmenším tak zlé, jako fyzická šikana a daleko horší než nadávky (*abuse*).

Autor výzkumu dále dodává, že oběti nepřímé šikany nemají mnoho možností, jak na šikanu reagovat. Jedna možnost je si šikany zkrátka nevšimat, v druhém případě se může oběť rozčilovat. Dále dodává, že není překvapením, že tyto reakce jsou zpravidla neúčinné.

Dalším problémem je to, že ostatní lidé bez přímé zkušenosti mají sklon podceňovat účinky nepřímé šikany, zvláště v porovnání s fyzickými formami. Ti, kteří nemají přímou zkušenost, jsou zde zkrátka „špatnými soudci“ (Eslea, 2010).

Eslea (2010) také zkoumal to, jak se na fyzické a vztahové formy šikany dívají ti, kteří šikanu skutečně zažili („skutečné oběti“) a ti, kteří ji nezažili („hypotetické oběti“). Ve svém výzkumu zjistil, že hypotetické oběti přecenily následky fyzické šikany a naopak podcenily následky šikany vztahové neboli sociální v porovnání se skutečnými oběťmi.

Také je zde třeba připomenout, že agresi a agresivitu je nutné chápat v širším kontextu – kontextu hodnot dané společnosti či sociální skupiny. Fürst (1997) k tomu říká, že „*kdy a do jaké míry je uznáváno agresivní chování jako oprávněné, závisí podstatně na hodnotovém systému vládnoucím ve společnosti*“ (str. 130). Poukázat zde můžeme také na tvrzení Lovaše (2003, podle Fráňová, 2010), který upozorňuje na důležitost kontextu při označování agrese: „*...povaha norem se vždy odvíjí od konkrétního kontextu a společenství, a proto může být totéž chování v jednom kontextu označováno za agresi,*

*zatímco v jiném nikoliv“ (str. 8).*

V souvislosti s ostrakismem čili sociálním vyloučením je třeba poukázat na to, že rozhodnutí k vyčlenění nebo naopak začlenění jedince do sociální skupiny (např. školní třídy) nám může vypovídat mnohé o samotné skupině. Killen, Rutland a Jampol (2009) nám v této souvislosti nabízí tvrzení, že na jedné straně může rozhodnutí k vyloučení druhých ukazovat na předsudky, stereotypní uvažování, na konvence či normy platné v té skupině (či celé společnosti). Na druhé straně může však podle zmíněných autorů rozhodnutí k začlenění druhých ukazovat na určitou čestnost, spravedlnost a rovnost jako na hodnoty, které jsou pro danou skupinu či společnost primární a určující.

Podobně jako tři výše zmínění autoři mluví i Jarošíková (2010) ve své diplomové práci nazvané *Vyčlenění z třídního kolektivu*, když říká, že: „*Šikanování ve třídních kolektivech je jakýmsi obrazem celospolečenského dění“ (s. 8).*

Připomeňme si, že vedle termínu agrese (násilí) existuje ještě termín agresivita. Ta „...*je přirozeným a dokonce žádoucím jevem; je však [třeba vědět, že existuje] agresivita ‚dobrá‘ a ‚zlá‘“ (Štech, 2008, str. 5).* Nemá tedy smysl pokoušet se agresivitu v člověku zcela potlačovat, ale raději „...*být si agresivity vědom, přijmout ji a učit dítě své agresivní tendence kontrolovat, tj. ovládat“ (tamtéž),* mohli bychom také říci: kultivovat.

Agresivita do mezilidských vztahů patří a chybí jen v těch vztazích, které jsou zcela lhostejné (Štech, 2008).

Na konec této podkapitoly bych chtěl uvést úryvek z knihy *Kapitoly z psychologie dospívání* (Kon, 1986). Ten se naopak nesnaží v agresivitě hledat pouze to negativní, ale zaměřuje se také na možné přínosy, které agresivita může v rámci vrstevnické skupiny přinést.

*„Nikde jinde než ve společnosti vrstevníků, kde se vzájemné vztahy zásadně vytvářejí na rovnoprávných principech a kde se dítě musí o postavení nejen zasloužit, ale musí si ho umět i udržet si dítě nemůže vypěstovat komunikativní vlastnosti, potřebné v dospělosti. Soutěživost ve vzájemných skupinových vztazích, která ve vztazích s rodiči neexistuje, je cennou životní devizou“ (str. 83).*

### 3.3 Přístup učitele k ostrakismu

Výchova dětí v nejšířším smyslu neleží pouze na bedrech rodičů a učitelů, ale v podstatě (obecně řečeno) na každém dospělém člověku, který s dítětem přichází do osobního kontaktu, ale také (a možná zejména!) na každém dospělém člověku, který má tu možnost promlouvat k dítěti z pozice nějaké autority. Mezi takové můžeme učitele bezesporu počítat. Pro výchovu není důležité pouze to, co dospělí, například učitel povídá, ale také jak se chová, jak se projevuje. To vše dává celkový obraz, který si pak žáci z hodin odnáší. Proto si myslím, že každý učitel nebo jiný dospělý může za přístup, který jeho posluchači mají.

Máme zde tedy několik otázek, které by bylo vhodné zodpovědět. Jak má tedy reagovat učitel, tak aby zamezil co nejlépe vzniku ostrakismu ve třídě? Jak moc může ovlivnit vztahy mezi žáky? Jak by měl reagovat, pokud by byl svědkem?

Odpovědět na tyto otázky nám pomůže hned několik autorů. Říčan (1995) tvrdí toto: „*Učitel má a může důsledně sledovat strategii založenou na podpoře outsiderů. Může si záměrně všimnout dětí plachých, úzkostných, nějak handicapovaných, izolovaných*“ (str. 73). Pedagog je rozhodně v pozici, kdy může svým žákům nabízet pomoc, nebo poučovat o možných řešeních, jak zvládnout konkrétní situaci. Vše by ale mělo být spíše přirozené a hlavně zcela dobrovolné. Pokud by to dělal nešikovně, i když s dobrým úmyslem, mohl by paradoxně ještě napomoci ke zhoršení pozice takového žáka mezi spolužáky.

S další odpovědí pak přichází autorka Lipinská (2008). Ta upozorňuje na děti, které nezažijí sounáležitost s vrstevnickým kolektivem, jsou ohroženi i do budoucna: mohou mít problémy při zvládnání partnerské i rodičovské role. Samozřejmě to neznamená, že pokud si dítě během školního věku (a následného období pubescence i adolescence) mezi vrstevníky vede dobře, nemůže mít zmíněné problémy také. Avšak je možné se domnívat, že u takových žáků bude nižší riziko, že v dospělosti ve svých rolích neuspějí. Je tedy úkolem učitele, aby si uvědomil, že do určité míry „drží budoucnost svých žáků ve svých rukou“ a podle toho také jednal.

Kramulová (2003) nabízí učitelům možnosti, jak aktivně vytvářet dobré vztahy v třídním kolektivu. Mohou to být různé psychosociální hry v třídnických hodinách. Dobrou příležitostí může být také seznamovací výjezdní týden v prvních ročnících středních škol, výlety, lyžařské kurzy a další neformální akce mimo vyučování.

Přesto, dle mého názoru, mohou tyto aktivity, i když svým způsobem mají pozitivní přínos, pro žáky spíše nežádoucí, nebo i nebezpečné. Můžeme si například představit studenta, jehož rodina nemá například finanční prostředky na to, aby mu zaplatila nějaký kurz. Nebo nemusí to být o penězích, rodina může mít spoustu jiných důvodů.

Další důvod, kdy mohou tyto aktivity být pro studenta „nebezpečné“, je například váha studenta. Student může mít kladný přístup ke sportu, může se snažit, ale když bude například obézní, bude mu to stavět před sebe další překážky, bude nemotorný, bude hned unavený apod. (Podobný problém – tedy že bude obézní či méně pohybově nadaný žák ostrakizován – může samozřejmě nastat i během normálního vyučování, především v hodinách tělesné výchovy.)

Kramulová (2003) zmiňuje, že je užitečné spravovat vztahy ve třídě s ostatními podaří se jim to například, když mají možnost vžít se v konkrétních situacích do zcela jiných rolí, protože jim to dá jiný pohled na věc: „*ten, který je v jedné skupině na špici, má v jiné podřízené postavení*“ (str. 11). Domnívám se, že pro žáky, kteří jsou zvyklí pouze na „pobyt na sociometrickém výsluní“, může být nanejvýš užitečné, když si na vlastní kůži vyzkoušejí, jaké to je „na druhém břehu“ – v sociometrickém stínu či dokonce na sociometrickém chvostu. Můžeme se poté domnívat, že takový žák bude snad vnímavější vůči projevům ostrakismu ve své třídě a snad také ochotnější zastat se a pomoci ostrakizovanému spolužákovi.

Role pedagoga by ale měla být v zásadě taková, že při každé situaci, kdy je student vystavován tlaku, například pokud jde o jeho nedostatky, má pedagog posilovat sebevědomí studenta, různými způsoby. Přiznejme si však, že ne každý pedagog vykonává svou práci „z lásky k dětem“, tzn., že ne každý se kromě toho, *co* učí, soustředí také na to, *koho* učí a jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě. Přehled o takových vztazích, domnívám se, by samozřejmě měl mít zejména učitel třídní (případně výchovný poradce nebo školní psycholog).

Martincová (2000) doporučuje pedagogům – pokud se ve třídě setkají s outsiderem – posilovat přirozené pozitivní tendence jak v jedinci, tak v kolektivu. U vyloučeného jedince má pedagog pracovat především na posílení jeho vlastní oslabené sebeúcty a sebedůvěry. Zlomovým momentem pro outsidera může být nalezení oblasti, ve které může mít úspěch a ve které může imponovat ostatním. Pro vyloučené dítě může být zcela novým a ohromujícím zážitkem, pokud prožije pocit úspěchu, o kterém dosud mohlo jen snít...

Jirková (2009a) varuje, že není možné a dostačující očekávat, že žáci sami vytvoří mezi sebou zdravé, kooperativní vztahy. Nabádá pedagogy (zejména ty třídní), aby se

chopili organizování víkendových výletů a vedení pravidelných třídnických hodin, ve kterých se může věnovat více prostoru žákům a jejich vztahům, než při běžné vyučovací hodině.

Uvedli jsme již, co učitel dělat může a má. Nyní si ještě uvedeme, co by učitel dělat neměl. Matoušek a Kroftová (1998) píší: „*Učitelův nezájem či agresivita mohou být také živnou půdou šikanování ve třídě. Není zcela výjimečné, že učitel svým chováním agresorům ‚označí‘ jedince, který je v nějakém ohledu nedostačivý a jehož se pak i děti cítí oprávněny beztretně napadat*“ (str. 78).

Děti by měly cítit, že učitel je autentickým zastáncem demokratických hodnot a vztahů, morálních a prosociálních zásad a že i je k nim vede, kdykoli se ve třídě řeší nějaký problém. Měly by cítit, že jim „fandí“ a že má zájem o jejich vztahy. Samozřejmě je také nezbytné, aby ho děti braly jako autoritu - měl by jim aspoň něčím trochu imponovat, jinak jim budou lhostejné i jeho hodnoty. A těmito slovy jsme se dostali opět k myšlence Junga (viz motto této kapitoly), že podstatné není to, co učitel „žvaní“, ale to, jaký je...

Na konec této podkapitoly bych chtěl uvést ještě velmi zajímavou výpověď pedagožky, kterou jsem potkal při zadávání dotazníku. Tato pedagožka již nebyla zaměstnancem školy, byla již nějakou dobu v důchodu, přesto jsem však doufal, že během své praxe měla se šikanou, nebo ostrakismem nějaké zkušenosti. Učila přes 20 let právě na této škole

*(Příklad z praxe)*

**„Zcela přesně ty případy popsat nedokážu, protože už nějakou dobu neučím a navíc to je už spousta let. Ale pamatuji si teda jeden příklad šikany, kdy jsem vlastně o šikaně ani neslyšela a tak jsem to považovala za zvláštní formu vystupování, nebo excentrismu. V rámci moji praxe, ještě za bývalého režimu, tuším, že to byl rok 1982 si žáci mezi sebou běžně dělávali tzv. pupendo. Ono to vycházelo z nějaké kulturní tradice, takže zkrátka to někde vzniklo a dostalo se to až do škol. Buď se používali kovové mince, nebo například lžice. Studenti to považovali spíše jako formu zábavy, než jako nějaký projev agrese. Bylo to běžné, ale hlavně mezi chlapci.**

Holky to samozřejmě znali také, ale neprovozovali to tak, jako chlapci. Měla jsem ve třídě jednu slečnu, která jezdila na brigádu do hlavního města, tam tehda moc lidí z Moravy pochopitelně nejezdilo, obzvlášť studentů. Ona byla taková, že se jako pořád chlubila, vždycky když se vrátila tak mluvila jen o tom, pořád se tím chlubila, že to žádná z dívek ve třídě nezažila a tak dál.

Ostatním děvčatům to samozřejmě po čase lezlo na nervy dost a mě popravdě už taky. Jednoho dne, kdy ta slečna, tuším Magda se jmenovala, způsobila nějaký problém, tak v rámci přestávky, jedna její spolužačka vykřikla, že by si Magda zasloužila pupendo. Já jsem na to nijak nereagovala. Během chvíle se utvořila asi skupinka pěti holek, které se mě přišla zeptat, zda-li souhlasím s tímto trestem pro ni. Já jsem souhlasila, ale řekla jsem, že nesmí použít lžící, že by to mohlo bolet a mohla by mít modřiny. Tak jsme se dohodli, blížil se totiž lyžařský výcvik, že až bude Magda v posteli, tak ji společně pomazeme břicho pastou, jogurtem, co bude po ruce. No a tak se taky stalo, já jsem ji pak pomáhala držet a to břicho jsme ji pomazali. Vysvětlili jsme jí hlavně, proč jsme to udělali. Její reakce byla taková, že s tím souhlasila. Ono ji pak to vytahování omrzelo po čase.

V tomto případě je zarážející zejména to, že se „vykonání trestu“ účastnila i sama hovořící učitelka, která dokonce uvádí, že to možná byla ona sama, kdo „trest“ inicioval. Je ovšem třeba brát v úvahu „stáří“ případu a vyvarovat se jakýchkoli jednostranných soudů.

Na tomto místě ještě uvedme, že ne vždy je nutné „všude“ vidět ostrakismus (či šikanu). Je třeba vědět, že ve vrstevnických skupinách existuje také jev pojmenovaný jako škádlení (*teasing*). Hlavním rozdílem mezi ostrakismem (či šikanou) a škádlením je to, že „*dítě bývá po škádlení uvolněné, radostné a celkově v pohodě. Někdy je i našťvané a vzrušené, necítí však ponížení a stud*“ (Kolář, 2010, str. 58).

Pokud se učitel pokouší o rozlišování ostrakismu od škádlení v praxi, pouští se do velmi nesnadného, avšak chvályhodného úkolu (tamtéž, str. 59).

### 3.4 Pozice rodiny

Jak jsme během celé teoretické části mohli zjistit, ostrakismus jako takový je velmi složitým pojmem, který má spoustu souvislostí. Myslím si, že je velmi vhodné, abychom na tomto místě zmínili také roli rodiny. Myslím si, že rodina je sociální skupina pro dítě tak důležitá, že zcela utváří psychický stav jedince. Myslím si, že přesně rodiče jsou tím faktorem, jak každý jednatel dokáže nebo nedokáže zvládat situace, takže i například situace, kdy přijde jedinec do kontaktu právě s ostrakismem. Dítě pracuje s rodičem celou dobu, než začne chodit do školy nebo než se stane součástí vrstevnické skupiny, proto je zde ta role obrovská.

Jak píše Martínek (2009), je velmi důležité jestli si dítě odnese z dětství nějaké pozitivní zkušenosti, protože právě ty mu pak mohou se vztahy se svými vrstevníky. Nyní slovy Martínka: „*Děti, které v raném věku zažily jistou a pevnou vazbu s matkou, jsou ve školním prostředí radostnější, otevřenější*“ (str. 19).

Aby to bylo kompletní, tak si ještě dodáme situaci dětí, které si právě moc dobrých a pozitivních zkušeností z dětství neodnesly. Oproti dětem s pevnou vazbou jsou „...*děti s nejistou vazbou... ve školním prostředí nejisté, často reagují agresivně bez vážnějšího důvodu, snaží se na sebe za každou cenu upozornit*“ (tamtéž).

Janošová (2010) upozorňuje na to, jak těžké to mohou někdy ve škole mít děti přicházející z rodin, kde bývá posilováno zejména jejich morální a kulturní cítění. Autorka nabízí několik příkladů takových „rizikových“ rodin: děti věřících rodičů, děti z rodin s výrazným vztahem k přírodě, turistice nebo rekreačním sportům. Janošová (tamtéž) také poznamenává, že „*děti, u nichž rodiče cíleně posilují jejich kulturní a morální cítění, ...bývá ve třídě menšina*“ (str. 23). (srov. Kolář, 2001, tzv. duchovně probuzené děti)

Není tedy těžké domyslet, že výše zmíněné děti se díky své menšinové pozici snáze dostávají na okraj školní třídy, která s nimi nesdílí jejich „nepopulární“ volnočasové aktivity, postoje, názory atd. Domnívám se, že takové dítě (či později adolescent) se může také velmi snadno dostat do vnitřního konfliktu, ve kterém proti sobě válčí hodnoty platné v rodině dítěte a zcela jiné hodnoty platné ve třídě daného dítěte.

Zjednodušeně řečeno je poté takový žák postaven před volbu: zůstane vnitřně věrný své rodině a ve škole za to ponese patřičné následky (narážky, „vtípky“, hanlivé přezdívký, posměšky, nechápavé propichující pohledy, trávení přestávek o samotě či stále s jedním či dvěma spolužáky s podobnou pozicí atd.) či se názorově, postojově atd. „odřízne“ od své rodiny a popluje nerušeně s hlavním proudem třídy. Janošová (2010) říká, že „*chtějí-li [tito „jiní“ žáci] mezi ostatními přežít, často jim nezbyvá nic jiného než se převládajícím hodnotám spolužáků přizpůsobit*“ (str. 23).

Rogge (1999) nabízí jedno z možných vysvětlení netolerance jinakosti (odlišnosti) u druhých. Jeho naléhání směřuje k uším rodičů, kteří nedopřávají svým dětem dostatečný prostor pro zdravý a dostatečně svobodný vývoj a ohrožují tak rozvoj jejich osobní identity: „*Děti, které nemají šanci získat vlastní identitu, nemohou připustit samostatnost a autonomii ani u druhých*“ (str. 170). A jak autor říká: komu nebylo dopřáno, nedopřeje ani druhým...

Z nastíněného pohledu (bez jakéhokoliv uspěchaného obviňování!) je možné se domnívat, že svou vinu si v některých případech ostrakismu mezi adolescenty mohou

příčist také rodiče ostrakizujících.

### 3.5 Dívčí ostrakismus

Pokud se budeme bavit o ostrakismu a rozdílnosti u chlapců nebo dívek, zjistíme, že každá skupina má trochu jiné charakteristiky.

V rámci odborných textů, které můžeme najít například u Hrabala (2002) můžeme zjistit, že ostrakismus se týká převážně něžného pohlaví. Z tohoto tvrzení pak ale logicky vyplývá spousta otázek, na které je opět potřeba odpovědět.

Jedno specifikum je ale zcela zásadní. Jak udává Jirková (2009), dívky jsou v samotné šikaně více anonymní. Pod tím si můžeme představit, že se například daleko méně přiznávají, jejich šikanování je více skryté, než tomu bývá u chlapců. Málodky se právě stane, že by dívka, která šikanuje, vykazovala nějaké známky agresivity, brutality. Proto pak nemá žádné podněty k tomu, aby otevřeně promluvila o tom, že někoho šikanuje. Chlapci to mají pak jiné, jejich šikanování není tak skryté a je více otevřené. Existuje pak několik důvodů, proč se chlapci více přiznávají. Chlapci se šikanováním často chlubí, mnohem více nabádají jiné potencionální agresory k šikaně.

Když šikanují dívky, je u nich hodně menší pravděpodobnost, než u opačného pohlaví, že šikanují zkrátka proto, aby měli lepší pozici ve třídě, aby ukázali, že oni jsou těmi, kteří velí. Dívky by se zkrátka neukázaly v dobrém světle, kdyby se hlásily ke svému hrubému, krutému, násilnickému chování. Jirková (2009) dále dodává, že se dívky spíše šikanují mezi sebou, v rámci jednoho pohlaví. Možným důvodem pak může být, že se děvčata nechtějí znelíbit opačnému pohlaví, to je možná i důvod, proč je ta šikana často skryta.

Často se pak ale stane to, co sami nechtějí a to, že se jejich pověst u chlapců velmi zhorší. Jako rizikové se zde mohou nabízet např. chlapci, kteří nevynikají klasickými mužskými vlastnostmi, jako je fyzická síla, vůdcovské chování, zájem o sport atd. Tito chlapci se poté ocitají v jakési pro ně zoufalé a obtížně řešitelné situaci. I když jsou si vědomi své fyzické převahy nad agresorkami, zdráhají se proti děvčatům fyzickou silou použít a vedle toho se neodvažují komukoli se svěřit, protože by si připadali hloupě, že „se nechali“. Také



není těžké domyslet si, jak by asi reagovala většina spolužáků (zejména chlapců), učitelů a rodičů, kdyby se jim svěřil nějaký chlapec se slovy: „Ta dívka mě bije...“

Pak zde ale máme také situace, kdy si chlapci nemohou najít oběť u stejného pohlaví a tak hledají mezi děvčaty.

Znovu se ale vrátíme k agresivním dívkám. Jirková (2009) uvádí, že děvčata často nemají důvod někoho šikanovat, protože svá jednání ani nepovažují za šikanu, spíše jde například o klasickou rivalitu, jako může být mezi chlapci. Nejde tedy o neochotu psychickou šikanu přiznat, ale o nevědomost, že se psychické šikany dopouštějí.

Říčan (2009) uvádí v kontextu s dívčí agresivitou zjištění, že „...*dívčí šikana se dnes blíží více té chlapecké, vstupuje do ní více fyzického násilí*“ (str. 11).

Zdá se, že v případě fyzických šikan se agresorky chovají často dokonce hůře než kluci. Na druhou stranu je takových dívek méně než kluků a také fyzických šikan je u dívek zřejmě méně než těch psychických.

Za užitečné považují uvést zjištění výzkumu (Jirková, 2009a), které se týká typů dívek-agresorek. Ve výzkumu se ukázalo, že nejčastější agresorkou byla hvězda třídy (50%), za ní pak následovaly typ pomlouvačky (45%) a typ flákač (44%). Další zjištěné typy byly: výřečná (27%), fyzicky silná (21%) a bohatá (21%).

Také Nikl (2009) mluví o tom, že dívky preferují oběti ze svých řad, zatímco chlapci vybírají z obou pohlaví. Vysvětlení nám však autor nepodává...

Kolář (2001) mluví v této souvislosti o *psychoteroru* a říká o šikanování mezi dívkami, že „*stojí v popředí většinou nepřímá a přímá verbální agrese čili psychické násilí*“ (str. 44). Dívky se podle něj často zraňují „*jen' slovem a izolací*“ (tamtéž). Je třeba upozornit, že slovo *jen* v uvozovkách nám může prozradit, že tento způsob ubližování může být často stejně nebo dokonce více zraňující než zjevné fyzické násilí.

## 4. DŮSLEDKY OHROŽENÍ DÍTĚTE SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM

Ostrakismus má velké dopady na člověka. Jak jsem zmínil na začátku, samotný jev může zapříčinit totální transformaci, kdy může dojít až k patologickému vyústění, které se nebude týkat pouze samotného agresora nebo oběti. Protože důsledky mohou být vážné, podíváme se 3 nejzásadnější oblasti, které tento negativní jev může postihnout.

### 4.1 Psychické důsledky

Po psychické stránce má ohrožení dítěte velký vliv na vnitřní prožívání i vnější projevy chování dítěte. Dítě, které je z nějakých příčin vytěsněno na okraj kolektivu svého přirozeného vrstevnického prostředí, v tomto případě na okraj třídního kolektivu, znejistí. Není saturována jeho potřeba přijetí („nemají mě rádi“) ani jeho potřeba otevřené budoucnosti. Tato nejistota vyvolává změny v chování. Dítěti pak buďto chybí otevřenost v komunikaci, uzavírá se do sebe, někdy tato vynucená introverze může být zdrojem další ostrakizace, v krajním případě se dítě může stát i terčem šikany. Nebo při odlišné konstelaci třídního klimatu a osobnostních předpokladů dítěte může vzniknout jiná nežádoucí interakce, dítě na sebe začne upozorňovat i za cenu iracionálních výstřelků. Zejména u chlapců řada kázeňských excesů v pubertě vzniká z potřeby předvádět se, dokázat svou „hodnotu“ vrstevníkům. Podle Matouška (1997: s. 58): „*Vnitřní drama dospívajícího muže se musí promítnout navenek*“. Nepřijímané dítě pak udělá cokoli, jen aby vyniklo a bylo ve své referenční skupině akceptováno a mínění světa dospělých ignoruje, jak to ostatně vidí řada autorů, např. Macek (1999: s. 136): „*Kdo se necítí dobře a není příliš spokojen se svým životem, nepřikládá společenskému ocenění takový význam*“.

Obě tyto změny chování, pokud nejsou kompenzovány dostatečně projeveným přijetím v jiné referenční skupině nebo otevřením budoucnosti v jiné sféře života, se mohou projevit i v dalších oblastech.

## 4.2 Pedagogické důsledky

Pokud změny chování adolescenta souvisí s absencí pozitivních vazeb v třídním kolektivu, *mohou mít za následek také zhoršení školních výsledků, zvýšenou absenci, mnohdy i neomluvenou. Naopak při obnovení pozitivních vazeb se snižuje absence (omluvená i neomluvená), školní výsledky se zlepšují* (Mastík, 2009).

Pedagogicky lze zhoršení školních výsledků, pokud je včas zachyceno, kompenzovat individuálním přístupem, eventuálně doučováním, každopádně úspěšnost tohoto přístupu je silně vázaná na pozitivní změnu klimatu ve třídě.

Ovlivňování klimatu třídy je sice předmětem této práce jen okrajově, přesto je potřeba se o změnách klimatu zmínit. Lze jich dosáhnout součinností třídního učitele a třídy, například organizováním společných akcí i mimo rámec školní výuky, při nichž účastníci získávají společné prožitky, organizují a koordinují své činnosti, zmnožují se pozitivní vazby ve třídě.

Pozitivně spolupůsobit přitom mohou i správně zaměřené a dobře vedené třídnické hodiny nebo různé formy cíleného ovlivňování klimatu s přispěním metodika primární prevence či výchovného poradce přímo z lokálních zdrojů školy. Významnou pomoc může znamenat také využití služeb poradenských odborníků pocházejících ze zdrojů s širší působností, například sociálních pedagogů, kteří do školy přicházejí na objednávku z vnějšího prostředí.

## 4.3 Sociální důsledky

Pokud zhoršení školních výsledků není včas zachyceno a kompenzováno, může mít pro adolescenta a jeho další životní dráhu také sociální důsledky. Horší prospěch vede k zúžení výběru ve volbě dalšího vzdělávání, zpravidla to znamená vynucenou volbu nižší úrovně vzdělávání, než kam sahá intelektový potenciál žáka (učňovské zařízení místo střední školy s maturitou, případně odborná střední škola s nižšími vstupními nároky namísto výběrového gymnázia).

Ve výhledově krátkém horizontu lze očekávat další zvýšení tlaku na absolventy základních škol, který bude souviset s „baby-boodem“ ze začátku tisíciletí. Počínaje školním rokem 2016/2017 tak budou střední školy moci opustit politiku přijímání formou náborů a začnou znovu uplatňovat přísnější selekci přijímaných.

V přímé souvislosti s tím, že *odpadnutí ze standardní vzdělávací dráhy koreluje s různými typy pozdějšího sociálního selhávání*“ (Matoušek, 2008a), se naopak dokončení úplného základního vzdělání s kvalitními výsledky jeví jako velmi důležité pro výběr další vzdělávací instituce. Ovlivňuje nejen její výběr, ale v návaznosti na to rozhoduje i o úrovni dosažené profesní kvalifikace. Dá se říci, že volbou uskutečněnou v 15 letech je významně ovlivněn celý život absolventa. Vedle jeho budoucí kvalifikace a uplatnitelnosti na trhu práce se zde pokládají základy i pro jeho celkové začlenění do společnosti.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## **1. Výzkum –A-**

První výzkum této diplomové práce pracuje se zkušenostmi a představami studentů gymnázia. Otázky se týkají ostrakismu a šikany obecně. Protože jsem chodil na gymnázium a protože mám své zkušenosti se šikanou právě i z tohoto období mého života, byl jsem velice zvědavý na výsledky a to hlavně proto, že za celou dobu mé docházky jsme neměli ani jednu přednášku o šikaně nebo prevenci a nikdy jsme nebyli nijak poučováni nebo například nabádáni, abychom případnou šikanu nahlásili pedagogům.

### **1.1 Formulace hypotéz**

Hypotézy pro tuto část výzkumu byly stanoveny takto:

H1: Dívky budou mít podobné zkušenosti se šikanou jako chlapci.

H2: Dívky podají mnohem více informací a jejich odpovědi budou detailnější

H3: Faktory uváděné v rámci ostrakismu v odborné literatuře platí i u gymnazistů.

(Kde lze předpokládat vyšší znalosti a povědomí o prevenci šikany)

## 1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Dohromady se zúčastnilo výzkumu 124 respondentů. Rozdělení podle pohlaví vypadalo takto: 50 chlapců a 74 dívek. Celkově byli respondenti ze čtyř tříd osmiletého Gymnázia v Šumperku. Věk dotazovaných respondentů se pak pohyboval mezi 15-18 let.

Pokud bychom měli na základě vymezení věku definovat cílovou skupinu, pak se jedná o období adolescence, tedy dospívání. Toto stádium dospívání však není pro náš výzkum nijak zásadní, pouze slouží k informativnímu účelu. Jak jsem zmínil, všichni respondenti navštěvovali (alespoň v době provádění výzkumu) gymnázium, a to gymnázium osmileté. Je tedy možné se oprávněně domnívat, že se náš vzorek pohybuje přinejmenším mírně nad průměrem, co se týče inteligence (zejména té teoretické) a snad i schopnosti sebereflexe.

Co se tedy dá vyvodit ze zkoumaného vzorku? Zcela jistě nebudou součástí výsledku, pouze pozitiva, ale i negativa, přeci jen jde o ostrakismus. Můžeme poukazovat na to, že žák gymnázia bude žákem, který má jisté morální hodnoty, že bude sociálně zralý, emocionálně vyspělý. S tím bychom ale také měli zmínit, že vyšší sociální kontrola, emocionální zralost nebo vyšší inteligence sebou přináší také další formy šikany, mnohem sofistikovanější, skrytější, těžko vystopovatelné. Je tedy možné se domnívat, že u našeho vzorku (tedy „chytrých, inteligentních“ gymnazistů) můžeme a také musíme pátrat právě po této jemné, „mrštné“, „inteligentní“ agresi, která může být pro postižené mnohdy tíživější právě z toho důvodu, že na ni není snadné ukázat prstem a říci „To je ta agrese, která mi ubližuje a dělá to tak a tak a tehdy a tehdy...“.

## 1.3 Metoda provedení výzkumu

Zvolenou metodou pro tuto část výzkumu byl dotazník. Ten pak obsahoval šest položek. Ty se dělily na nedokončené věty, to byly konkrétně tři položky. Další dvě položky byly uzavřené otázky (Likertova škála) a poslední položka byla otázka otevřená.

Je zde velmi rozumný důvod, proč jsem zvolil metodu nedokončených vět. Dle mého názoru jsou nedokončené věty pomocníkem, pokud se chceme dozvědět, co si o zkoumaném problému myslí samotní respondenti. Rozdíl je třeba oproti dotazníkům, které mají uzavřené typy otázek, kde není často příliš prostoru pro vlastní vyjádření. Stejně tak je důležité vymezit

určité „mantinely“, ve kterých se respondenti mohou pohybovat. „Mantinely“ jsou to však dostatečně široké (což je možné si uvědomit především ve fázi zpracovávání a analýzy dat).

Metoda nedokončených vět je velmi užitečnou metodou, protože i přesto, že její obsah má nějakou strukturu již ze začátku a respondent tak ví, o co zadavateli jde, tak i přesto je zde velmi dostatečný prostor, aby respondent vyjádřil své postoje a názory.

V rámci této práce pak bylo hlavním úkolem právě analyzovat výsledky v rámci nedokončených vět. Do dotazníku jsem zařadil také 3 bonusové otázky, dvě z toho byly uzavřené a jedna otázka byla otevřená.

Co se nedokončených vět týče, snažil jsem se co nejvíce se vyhnout možnosti zkreslení odpovědí (resp. dokončení vět) sociální žádoucností (social desirability). Proto jsem volil věty, ve kterých nemuseli respondenti vyjadřovat přímo svůj vlastní postoj, ale měli spíše sdělit, jak se k problematice vyloučení jednotlivce ze skupiny staví celý kolektiv (školní třída).

### ***1.3.1 Projektivní metody***

**Projekční diagnostické metody poznávání a vyšetřování psychiky a osobnosti jsou novějšího data. Princip projekčních metod spočívá v tom, že člověk připisuje (často viceméně neuvědoměle, bezděčně) své zkušenosti, zážitky, potřeby, zájmy, schopnosti, touhy, postoje ) jiným osobám, vkládá je do věcí, promítá je do situací, v nichž se ocitá a o nichž hovoří. Promítnutí zkušeností a vlastností osobnosti, (které jsou "zakotveny" v mozkové kůře člověka) navenek je provokováno nejrůznějšími podněty.**

Termínu „projekční metody“ užil pro označení nového typu psychologických diagnostických technik poprvé patrně L. K. **Frank** v roce 1939.

V praxi však těchto metod a technik využívali již klasikové psychologie, např. A. **Binet**.

Též slovní asociační pokus Francise **Galtona** ( 1822-1911) je v podstatě projekční (projektivní) metodou, ba můžeme dokonce říci, že všechny projekční techniky jsou vlastně odvozeny z metody *volné asociace*, pomocí níž zjišťujeme např. konfliktogenní oblasti osobnosti, odhalujeme její emoční komplexy.

Princip projekčních metod spočívá v tom, že člověk připisuje (často více méně neuvědoměle, bezděčně) *své vlastní* zkušenosti, zážitky, zájmy, schopnosti a dovednosti, touhy, postoje apod. *jiným osobám*, vkládá je do věcí, promítá je do situací, v nichž se ocitá a o nichž hovoří.

Promítnutí zkušeností a vlastností osobnosti (které jsou „zakotveny“ v mozku člověka) navenek je provokováno nejrůznějšími podněty. Pro psychologa je zpracování těchto podnětů důležitější než podnět, který projekce vyvolává.

Člověk promítá své "já" do všeho, co říká, co žije, co tvoří. Každý výtvar člověka je těsně spjat s vlastnostmi jeho osobnosti. Názorným příkladem může být umělecká tvorba. Umělec promítá do svých děl (např. literárních) své vlastnosti tak silně, že pozorný čtenář vyčte z díla velmi mnoho o autorově osobnosti.

### ***Test nedokončených vět***

Mezi speciální **projekční metody pro odborné psychology** můžeme zařadit *metodu nedokončených vět*. V této metodě jsou jako podněty fragmenty vět, které bývají označovány jako „jádra“, k nimž je třeba dopsat dokončení. Zkoumané osoby mají dokončit věty slovy, která vyjadřují jejich vlastní pocity nebo myšlenky.

Často je používána sestava „jader“ podle J. M. **Sackse** a L. **Sidneye**. Psychologové pracující v různých oborech si tato „jádra“ přizpůsobují potřebám své situace. Jiné nedokončené věty používají psychologové práce s jinými např. školní psychologové

## **1.4 Způsob provedení výzkumu a sběr dat**

Způsob provedení byl zcela podle předpisů a hlavně po domluvě jednak se samotným ředitelem gymnázia, ale také po krátké konzultaci s třídními učiteli oslovených tříd. Dotazník jsem dal k prostudování a schválení řediteli, ten mě pak dal možnost vybrat si konkrétní třídy. Pedagogům, stejně tak pak samotným žákům jsem především zdůraznil, že dotazník je Anonymní. Jediné co měli poctivě uvést, co jsem po nich dobrovolně žádal, byl věk a pohlaví. Pouze pár žáků neuvědlo pohlaví, to však bylo přiřazeno na základě analýzy jejich výpovědí.

Samotné provedení pak probíhalo, po domluvě s pedagogy v rámci tzv. půlených hodin, kde ve třídě byla pouze část žáků. Dalo to větší prostor pro práci nejen mě, jako zadavateli, ale také větší prostor pro průchod myšlenek samotným respondentům. Každý seděl v lavici sám a měl tak větší „prostor“ pro přemýšlení a psaní „sám za sebe“ a aby nemohl



být limitován tím, že „vedle sedí spolužák a já nemůžu napsat opravdu to, co si myslím, protože by se mi pak třeba smál a řekl to ostatním“ atd.

Co mě velmi potěšilo hned ze startu byl fakt, že se žáci pustili do vyplňování dotazníku s velkou razancí. Dá se říct, že ve třídách byl relativní klid a ticho a nezdálo se, že by někoho vyplňování dotazníků namáhalo či dokonce obtěžovalo. Dokonce mě až překvapilo, že v některých případech se žáci a žačky skutečně rozepsali. Já měl pak pocit, že je moje téma výzkumu zaujalo a že se někteří žáci opravdu mohou ztotožnit a sdělit své názory. Zdá se, že ostrakismus (či vrstevnické vztahy obecně) je téma, které adolescenti skutečně řeší, bohužel velmi skrytě a předpojatě.

## 1.5 Metoda vyhodnocení dat

Data jsem hodnotil tak, že jsem u každé položky nejdříve zpracoval výpovědi chlapců a poté dívek. Kategorie, které se vyskytovaly u chlapců, ale už ne u dívek a naopak, jsou ve výčtu zvýrazněny podtržením a tučným písmem. Faktory jsou pak seřazeny podle četnosti ve výpovědích.

Při zpracování jsem pak klad velký důraz na to, co respondenti napsali jednak explicitně, tedy přímo a také na to, co jsem po důkladném přečtení sám vydedukoval z jejich odpovědí. Některé symbolické odpovědi mohou obsahovat skrytý význam, což je u věkové skupiny zcela normální. Postupně se tak z dotazníků začaly „vynořovat“ různé kódy, které bylo možné následně sloučit do obecnějších kategorií (faktorů).

Výpočet faktických poměrů jsem pak prováděl v případě položek, které byli předem formulované, tedy v našem případě uzavřené. Stejně tak byl proveden výpočet směrodatné odchylky.

Otevřená otázka pak měla několik opakujících se odpovědí, které nebylo těžké interpretovat.

## 1.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

### 1.6.1 Nedokončená věta č. 1:

**Máme ve třídě spolužáka/spolužačku (nebo více) se kterým se v podstatě nikdo nebaví, protože..**

#### Chlapci

V rámci nedokončené věty č.1 bylo u chlapců možné vypozaorovat několik možných jevů:

- Introvertní způsob výpovědi,
- Jednalo se o žáky s alternativními zájmy, postoji, názory atd.,
- Etické důvody
- Nežádoucí osobnostní charakteristiky,
- Školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy,
- Kulturní výběr
- Vzhledová stránka člověka
- **Novost**

Poslední faktor, který jsem zdůraznil se vyskytoval pouze u chlapců, u dívek se tento faktor pak nevyskytoval vůbec. Stejným způsobem pak budu zvýrazňovat i ostatní faktory, které se vyskytly pouze u jednoho z pohlaví.

Zde se budu věnovat podrobněji faktorům:

#### Introvertní způsob vystupování

Během dotazování se několikrát objevila návaznost k uzavřenosti, introverzi, pasivitě či tichosti spolužáků. Odpovědi byly často velmi krátké. Chlapci uvedli například že, ... : *„...nemluví.“, „...jsou to introverti“, „...jsou uzavřený“, „...do školy moc nechodí, a protože sami nejsou moc aktivní, že by se sami chtěli bavit“, „...jsou tišší“* apod.

Pokud bychom se bavili o introverzi, jež výsledky chlapců zcela potvrdili, souhlasí to v podstatě s tvrzením Hrabala (2002), který tvrdí, že „*introverze je častou osobnostní příčinou nedobrovolné a bolestivé izolace*“ (str. 74).

Zde je však třeba upozornit na rozdíl mezi výše zmíněnou nedobrovolnou izolací a izolací v podstatě dobrovolnou, která se objevuje u žáků se sníženou potřebou sociálního kontaktu (Hrabal, 2002; srov. Lipinská, 2008). Je tedy třeba vědět, že někteří žáci „sedí v koutě“ a velice tím trpí, zatímco jiní to vnímají jako přirozený způsob své existence a v tomto směru nijak znatelně nestrádají. Domnívám se však, že odlišit od sebe dva výše uvedené jevy (či typy žáků) je nanejvýš obtížné, ne-li nemožné.

Na jiném místě Hrabal (2002) varuje, že „*okrajová pozice žáka je vždycky signálem, že je ohrožen zdravý vývoj*“ (str. 73). Je však třeba si uvědomit, že pokud si žák s nikým nerozumí ve škole, může mít ještě kamarády někde jinde (zájmové kroužky, sportovní oddíly, kamarádi v okolí bydliště atd.). Domnívám se dokonce, že u žáků, kteří nemají mnoho opravdových vrstevnických vztahů ve třídě, může být právě tato snaha hledat kamarády „jinde“ velmi silná.

Rozumný by snad mohl být příklon k určitému kompromisu a „žákům v koutě“ věnovat zvýšenou pozornost, avšak nepohlížet na ně od samého počátku jako na „nezdravě se vyvíjející“. Je třeba vyvarovat se sebenaplňujícího prorocství!<sup>21</sup> Snad mají i děti a dospívající právo na určitou míru podivínskosti.

Freudová (2006) v této souvislosti upozorňuje na to, že mladý člověk „*kolísá mezi nadšeným vyhledáváním společnosti a nepřekonatelným sklonem k samotě*“ (str. 94).

### **Žáci s alternativními zájmy, postoji, názory**

V pořadí druhou oblastí, kterou jsem analyzoval, jsem pojmenoval „žáci s alternativními zájmy“. Velká část respondentů totiž uvedla, že právě jiné zájmy spolužáku tvoří jakousi překážku v komunikaci a nejenom v ní, ale v podstatě znemožňuje hlubší vztahy. Respondenti uvedli („...*nemáme společné zájmy*“). S tím může velice úzce souviset i absence společných námětů k hovoru („...*si s nimi nemají co říct*“). Takovíto žáci nemají s ostatními co *sdílet* a jsou tak v podstatě odsouzeni k samotě.

Výrazná odlišnost v oblasti zájmů může být skutečně velkou překážkou v navazování

upřímných vztahů, pokud si uvědomíme, že „*podobnost je velmi silný faktor podporující přitažlivost a přátelství*” (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 769). A dodejme, že podobnost je důležitá zejména, týká-li se postojů (Byrne, 1971; in Hewstone, Stroebe, 2006).

### **Etické důvody**

Dalším důvodem uváděli chlapci důvody etického charakteru. Vadilo jim nežádoucí chování svých vrstevníků. Například uvedli: „*...se on sám svým chováním strani a znechucuje ostatním*“, „*...se chová sobecky a není schopen přiznat svoji vinu a chybu*“, „*... je rozmazlená a celkově velmi nesympatická (snad i sebestředná)*“.

Samozřejmě počítám s tím, že někteří dotázaní žáci měli problém s reciprocitou v rámci vztahů.

### **Postoj ke vzdělání, školní aktivita**

Oblast, která opět souvisí se špatnou komunikací. Respondenti uváděli, že vztah může trochu kazit fakt, že někteří spolužáci jsou příliš aktivní a nechávají tím výsledky ostatních poněkud v pozadí. Spolužáci mohou negativně vnímat jak kladný („*...se liší tím, že se učí...*“), tak záporný vztah k učení i škole („*...kašlou na školu a všechno s ní spojené a všichni si o nich myslí, že v něčem jedou*“).

Žákům také může vadit, pokud mají ve třídě několik nadprůměrně inteligentních jedinců, kteří se „vyvyšují“ nad ostatní („*...jsou moc chytrý a na třídu pohlízej jako na bandu retardů*“). Samotná vyšší inteligence však nebývá vnímána spolužáky negativně; nelibost u ostatních si získají takoví nadprůměrně inteligentní žáci teprve tehdy, když si své schopnosti nechávají pro sebe (nepomůžou ostatním např. vysvětlit látku) nebo dokonce ostatním dávají najevo rozdíl mezi svými schopnostmi a (ne)schopnostmi ostatních.

### **Kulturní výběr**

Několikrát se také objevili odpovědi „*...přišel nedávno*“ nebo „*...není to Čech, tak neumí česky*“.

## Vzhledová stránka

Nakonec jsem určil kategorii ohledně vzhledu, kde jsem čekal mnohem vyšší čísla, ale byl jsem překvapen. Vyskytla se pouze pětkrát a konkrétní výpovědi zněly takto: „... *možná i kvůli vzhledu.*“ nebo „... *jsou ... vzhledově a povahově velmi špatný.*“.

Je velmi zajímavá však druhá uvedená odpověď. Z této obecné formulace se více nedozvíme, avšak bylo by zajímavé „zapátrat“, jaká spojitost existuje v tomto konkrétním případě mezi „špatným“ vzhledem a „špatnou“ povahou. Zda daní jedinci opravdu nevyhovují ostatním povahou ani vzhledem, nebo zda např. „špatný“ vzhled v percepci posuzujícího implikuje také „špatnou“ povahu či naopak povaha vzhled.

Pro úplnost je ještě třeba říci, že 10 chlapců z celkových 50 odpovědělo v tom smyslu, že, „... *v naší třídě nikdo takový není*“ nebo „... *s každým se někdo baví*“ atd.

Je tedy možné se domnívat, že v každé třídě existuje určitá více či méně početná skupinka žáků, kteří nejsou schopni vnímat skupinovou dynamiku tak citlivě jako ostatní žáci.

Na otázku neodpovědělo 5 chlapců.

## Dívky

Dívky pak měli některé faktory zcela podobné chlapcům, ale také zcela odlišné:

- Introvertní přístup,
- Žáci, kteří „**mají svůj svět**“,
- Etické důvody
- školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy,
- kulturní výběr
- **oblékání**

Detailnější výpis k faktorům:

### **Introvertní přístup**

Některé z odpovědí se pochopitelně vyskytovaly jak u chlapců, tak u dívek. Proto zde máme odpovědi typu, že: „...*to nevyhledává*“, „...*je introvertní*“, „...*se nezapojuje*“, „...*je tichá a nevýrazná*“, „...*se straní a nezapojuje se*“ atd.

Vyskytly se ale i některé výmluvnější, konkrétnější a také „ostřejší“ (negativně vymezené) výpovědi: „...*ona osoba je zatvrzelá vůči ostatním, a již má pověst nekomunikujícího člověka, který je mimo realitu*“ nebo „...*si raději čte knihu nebo kouká do počítače*“.

Vysvětlení tohoto jevu můžeme najít u Drapela (1997, který se odkazuje na Horneyovou). Horneyová mluví o tzv. pohybu od lidí. Takové dítě, které se „pohybuje od lidí“, nechce k lidem ani náležet, ale ani s nimi bojovat – jde tedy o aktivní odmítání kontaktů.

Drapela (1997) k tomu říká: „*Vymaňuje se ze vztahů s druhými, protože se mu zdá, že většina lidí mu nerozumí nebo že jim na něm nezáleží. Přitom se tak často může dít společensky přijatelným způsobem. Příkladem takového druhu chování mohou být děti, které se věnují pouze školním učebnicím, ale styku s vrstevníky se vyhýbají*“ (s. 54).

Podobné spolužáky měly možná na mysli dívky, které napsaly, že se třída nebaví s těmi spolužáky, kteří „...*jsou nekamarádští*“ nebo s těmi, kteří „...*jsou trochu jiní než ostatní. Soustředí se hodně na školu, a přijde mi, že se ani moc s ostatními nechtějí zahazovat*“.

Všimněme si, že v poslední uvedené citaci je možno vycítit náznak percepce pohrdání („nechtějí se s ostatními zahazovat“). Tento pohyb od lidí bylo možné zaznamenat i v odpovědích chlapců, avšak ne tak zřetelně, jako tomu bylo u děvčat.

Cítím nyní ještě potřebu připomenout, že introverze jako povahový rys není nutné a snad ani vhodné považovat za něco nezdravého. Křivohlavý (1993) nám připomíná, že „*introvert toho moc nenamluví. Je moc zamyšlen. O všem moc přemýšlí a je spíše do sebe uzavřený. Mluví dosti klidně a tiše*“ (s. 27).

Není těžké domyslet, jak moc by kultura i věda zaostávaly nad současným stavem, kdyby se – teoreticky – nikdy nenarodil žádný introvert a po světě by běhali pouze samí rozesmátí a hluční extroverti, jejichž „*řeč plyne jak střelba z kulometu*“ (tamtéž).

Za důležité považuji rozlišovat mezi žáky introvertními („jsou prostě takoví od

přírody“) a žáky, kteří se mohou také jevit jako introverti, avšak příčiny jejich tichého a klidného (až uzavřeného) projevu je třeba hledat v jejich úzkostnosti (zde je třeba zvýšená pozornost ze strany pedagoga; zde je - domnívám se - zvýšené riziko ostrakismu!).

### **Žáci, kteří žijí „svoji realitou“**

Tato kategorie je provázána s tou předchozí, ale zároveň je svým způsobem originální. Respondentky ji v podstatě sami nazvaly „spolužáci, kteří žijí svoji realitou“. Jsou to spolužáci, kteří: „...*jsou jiní a mají to svoje*“, „...*mají svoji uzavřenou partu*“ nebo „... [několik spolužáků] *tvoří svoji divnou partu, skupinu lidí, ostatní se jim vyhýbají (nesdílejí s nimi zájmy)*“. Zde se pak nabízí mé oblíbené přísloví: Vrána k vráně sedá.)

Důležitým důvodem k tomu, že se s některými žáky ve třídě (škole) nikdo nebaví, mohou být (podle dívek i chlapců) jiné zájmy či názory: „...*mají jiné zájmy, neměli bychom se s nimi o čem bavít*“, „...*mají jiné názory, baví je jiné věci...*“, „...*nemají společná témata s ostatními*“.

Martínek (2009) k tomuto jevu připomíná, že „*požadavky na konformitu jsou ve vrstevnických partách daleko vyšší než v ostatních skupinách*“ (s. 100).

### **Etické důvody a „nežádoucí“ osobnostní charakteristiky**

A znovu obdobně jako chlapci, také dívky poukazovaly na chování některých jedinců, které vybočuje z etických norem platných v dané třídě a stává se tak ohrožujícím pro daného jedince.

Příklady zněly např. takto: „...*má vysoké sebevědomí, nikoho neposlouchá, nepustí ke slovu, cpe nám to, jak umí tancovat (neustále) i když o to už nikdo nemá zájem*“, „...*je egoistický*“, „...*je povýšená*“ atd. Z uvedených citací je možno vyčíst, že adolescenti jsou velmi citliví na nerovné jednání ze strany spolužáků. Uvítají s otevřenou náručí nabídku pomoci a rovného vztahu, avšak snaží-li se druhý stavět výš, než jsou oni sami, jsou z takového jednání rozhořčení, pobouření, znechucení.

Dospívající dívky také nemají rády chování trapné, „nemístné“ nebo neodpovídající jejich věku; tím mohou být také velice snadno pobouřeny: „...*je trapný*“, „...*za náma neustále chodila a ptala se vlezlými otázkama. Třeba jsme se o něčem bavili a ona nám do toho skočila. Časem se takhle znechutila všem. Dnes už je na jiné škole*“, „...*chová se dětinsky*“ atd.

Postavení spolužáka také nevylepší, pokud se „neumí“ s ostatními zasmát a pobavit a získá si tak pověst „suchara“ („... *je nudný člověk*“). Zde je možné znovu odkázat na výše zmíněnou introverzi či úzkostnost – ty mohou být příčinou toho, že je jejich „majitel“ označen za nudného, nespolečenského atd.

### **Školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy**

Tato kategorie se objevovala u dívek, stejně jako u chlapců. U dívek se však vyskytovala méně. Dívky uvedly např.: „...*jsou hloupi...*“, „...*jsou to šprti*“. Z těchto výpovědí si můžeme odvodit, že nejhůře na tom bude ten, kdo je hloupý i „šprt“ zároveň; zde jde však pouze o hypotézu.

### **Kulturní výběr**

Stejně jako chlapci, tak i dívky psali ve svých odpovědích některé důvody, které se vztahují k jakési „jinakosti“ spolužáka, zkrátka, že je jiný: „...*neumí česky*“. Odpovědi v tomto smyslu ale bylo o něco více u chlapců než u dívek, konkrétně u chlapců tomu bylo tak 7x, u dívek pouze 3x.

### **Oblékání a vzhled**

Jak jsem trochu předpokládal, dívky v několika případech také poukazyvaly na „nehodný“ nebo „odpudivý“ styl oblékání: „...*podle většiny třídy se neoblíká dost módně...*“, „...*se nevhodně obléká...*“ atd. Toto téma chlapci vůbec neřešili.

Co se týká samotného vzhledu, tak to se dívky zmínili pouze dvakrát: „...*ostatní si myslí, že jsou oškliví...*“, „...*nelíbí se mi*“

Připomeňme, že u chlapců tomu bylo podobně – ti se o vzhledu zmínili pouze dvakrát. Zdá se, že vzhled nehraje u adolescentů při posuzování svých spolužáků až tak významnou roli, jak by se mohlo zdát (člověk může přece snadno nabýt dojmu, že adolescenti chtějí „vypadat dobře“, „být in“, „nosit to, co se nosí“ atd.).

Také je třeba doplnit, že – podobně jako chlapci – některá děvčata (celkem 12) odpovídala na tuto otázku ve smyslu: „... *v naší třídě nikdo takový není*“.

Na tuto otázku neodpověděly dvě dívky (oproti pěti chlapcům).



## 1.6.2 Nedokončená věta č. 2:

**Máme ve třídě spolužáka/spolužačku, který/á není vůbec oblíbený/ná, protože..**

### **Chlapci**

Vystopované faktory:

- etické důvody,
- žáci, kteří „žijí svojí realitou“
- postoje ke vzdělání, školní aktivita.

Nyní se opět zaměříme na faktory podrobně:

### **Etické důvody**

Oblast etických důvodů se objevovala i u přechozí kategorie, ale zde těch odpovědí bylo podstatně více a to jak u chlapů, tak u dívek.

Odpovědi chlapců byly velmi podobné těm z předchozí kategorie: „...*dělají ze sebe víc*“, „...*se chovají stupidně*“, „...*chovají se protivně*“, *chovají se trapně*, „...*se chovají moc namyšleně*“, „...*snaží se vtírat a být vtipný, jsou nejvíc trapný*“, „...*jsou agresivní, neschopní cokoliv vyřešit v míru a smrdí*“ atd.

Můžeme si všimnout, že uvedené důvody jsou v podstatě totožné s těmi v otázce předešlé – jedná se především o „nevhodné“ chování: trapné, příliš sebejisté až namyšlené, ale i agresivní, nepříjemné.

### **Žáci s alternativními zájmy, postoji, názory**

Tato kategorie se zde také opakovala („...*je jiný*.“, „...*si moc nerozumíme*.“, „...*mají jiné zájmy, názory, postoje*.“ atd.).

Za povšimnutí stojí to, že u této položky bylo možné identifikovat kategorii „mají svůj

svět“ i u chlapců (u položky předchozí se vyskytovala pouze u dívek).

### **Školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy**

A konečně také tato kategorie se zde opakovala („...*kašlou na školu.*“). Zde se opět potvrdilo, že negativní vztah ke škole není (obecně řečeno) dobrý pro budování vztahů se spolužáky, kteří se škole nevyhýbají. Obdobně jako u předchozí položky, také zde někteří chlapci neuvedli nic (zde jich bylo sedm, u položky předchozí pět).

Tři z chlapců odpověděli v tom smyslu, že ve třídě není žádný nejméně oblíbený žák nebo ve smyslu: „...*neřadím lidi podle oblíbenosti*“.

### **Dívky**

Vystopované faktory:

- etické důvody a osobnostní charakteristiky,
- žáci s alternativními zájmy, postoji, názory atd. aneb „mají svůj svět“,
- školní výkony a postoje ke vzdělání a škole vymykající se průměru třídy
- a **žáci introvertní.**

K jednotlivým faktorům:

### **Etické důvody**

Podobně jako chlapci se také dívky opět zmiňovaly o vlastnostech, které se jim na spolužácích nelíbí a o chování, které vnímají jako „špatné“.

Z nežádoucích vlastností to byly nejčastěji tyto: sebestřednost, trapnost (nebo i jen nedostatečná vtípnost, nudnost: „...*nejsou vtípní, jsou nudní*...“ nebo „...*jsou nudní, samotářští*...“ atd.), dále pak škodolibost, nespolečenská.

Ve výpovědích nejčastěji zastoupené typy chování, které se dívkám nelíbí, byly tyto: chování otravné (protivné až agresivní), přehnaně sebevědomé, nečitelné, impulzivní („...*jsou nevyzpytatelní a často vybuchují vzteky a hádají se s profesory*“), dále pak pomlouvání, chování falešné („...*tvrdí, že látku nechápou, a pak mají dobrou známku*“) a

podlézavé („...jsou vlezdoprdelky“).

### **Žáci s alternativními zájmy, postoji, názory**

Stejně jako u chlapců se tato kategorie vyskytovala jak u předchozí, tak u této položky. Dívky uváděly důvody neoblíbenosti některých spolužáků srozumitelně a jasně: „...žijí jiný život než ti ostatní“, „...nemají společná témata s ostatními“, „...se nezapojují do aktivit třídy“, „...mají svůj svět... a hledí si svého“.

### **Postoj ke vzdělání, školní aktivita**

Tady se potvrdilo v podstatě to, co předtím a to, že některým studentům může vadit až přílišná aktivita jejich spolužáků, kdy sami pak vypadají neschopně. Studenti uvedli: „...se rádi učí a nekašlou na školu“, „...jejich hlavním zájmem je učení“, tak vztah příliš negativní („...zatahují, do školy moc nechodí“<sup>24</sup>, „...se špatně učí“).

### **Žáci introvertní**

Tato kategorie se u této položky vyskytla pouze u dívek (i když spíše okrajově), ale již ne u chlapců.

Důvody neoblíby dívky formulovaly (v podstatě stejně jako u položky předchozí) takto: „...jsou introverti, nemluví“, „...jsou nekomunikativní“, „...jsou tiší a s nikým se nebaví“.

K této položce nic nevedly dvě dívky. Sedm z nich – podobně jako chlapci – se vyjádřily v tom smyslu, že ve třídě nikdo nejméně oblíbený není.

### 1.6.3 Nedokončená věta č. 3:

**Nejvíce u svých spolužáků cením a respektuji to, že...**

#### **Chlapci**

Vystopované faktory:

- etické důvody, prosociální chování,
- „žádoucí“ osobnostní charakteristiky
- a „dospělé“ chování.

K jednotlivým faktorům:

#### **Etické důvody, prosociální chování**

Chlapci si dle výsledků výzkumu velice cení pomoci a podpory od druhých. Opakovaně větu dokončovali stručně a jasně těmito slovy: „...*mi poradí*“, „...*mi pomůžou*“.

Vyskytovaly se ale i výpovědi, které byly o něco konkrétnější; mluvily o pomoci v nějaké „křizi“, problému nebo jen v „obyčejné“ schopnosti zvládnout něco bez pomoci druhého: „...*dokáží pomoci v nesnázích*“, „...*mi pomáhají, když mám problémy*“, „...*mi půjčí úkol nebo něco vysvětlí*“ atd.

Mezi dalšími (již méně frekventovanými) etickými důvody byla schopnost vyslechnout, důvěryhodnost, ochota respektovat druhého, čestnost a také opravdovost („...*nepřetvařují se*“, „...*umí vyjádřit svůj názor, aniž by se nechali ovlivnit*“).

#### **„Žádoucí“ osobnostní charakteristiky**

Mezi výpověďmi bylo možno vystopovat vysokou žádocnost určitých pozitivních vlastností spolužáků. Byly to zejména tyto: zábavnost, schopnost pobavit, zvednout náladu

(„...je s nimi zábava“), dále pak společenskost, ochota sdílet s druhými i svůj volný čas („...někam zajdou po škole“) a také upřímnost, čestnost („...nepomlouvají.“).

### **„Dospělé“ chování**

Někteří chlapci uváděli, že dokáží ocenit, když se jejich spolužáci chovají „na úrovni“. Uvedli např.: „...se chovaj dospěle“, „...se chovají adekvátně svému věku.“, „...se chovají normálně“.

Zdá se tedy, že alespoň pro část adolescentů je žádoucí, aby se jejich spolužáci chovali adekvátně svému věku, spíše ho v chování předbíhali než meškali. Otázkou potom je, kde je možno hledat jakousi pomyslnou hranici mezi „dospělým“ („adekvátním“) chováním a falešností, přetvářkou, která u adolescentů (viz kap. 7.2.2) naopak není žádanou vlastností.

### **Dívky**

Vystopované faktory:

- etické důvody, prosociální chování, **loajalita v konfliktech, účast na pocitech spolužáka**
- a „žádoucí“ osobnostní charakteristiky.

K jednotlivým faktorům:

#### **Etické důvody, prosociální chování, loajalita v konfliktech, účast na pocitech spolužáka**

Stejně jako u chlapců, také u dívek se velmi často vyskytovaly výpovědi poukazující na etické, prosociální chování druhých. Stejně jako u chlapců se i u dívek opakovaly jasné a stručné výpovědi jako „...mi pomohou“, „...jsou ochotní poradit“, „...se mě zastanou“ nebo „...stojí vždy při mně“.

Za ty konkrétnější a obsáhlejší výpovědi dívek si uveďme např. tuto: „...za mnou přijdou, když mám špatnou náladu, promluví si o tom se mnou a obejmou mě“.

U dívek bylo možné vystopovat náznaky ocenění loajality v sociálních konfliktech (což nebylo – alespoň v takové míře – možné u chlapců) a také vyjádření účasti na pocitech druhého. Toto zjištění je v souladu s genderovou teorií Gilliganové (2001), která tvrdí, že kluci jsou v etickém usuzování víc vázáni na obecné, teoretické hodnoty („pravda“, „spravedlnost“, „čest“, schopnost „stát si za svým“ apod.), zatím co holky víc na tu mezilidskou podporu a péči o druhého („dokáže mě potěšit“, „přijde za mnou“, „stojí vždy při mně“ atd.).

### **„Žádoucí“ osobnostní charakteristiky**

U dívek byly zjištěny podobné „žádoucí“ vlastnosti druhých jako u chlapců, avšak odpovědi byly různorodější. S chlapci se dívky shodovaly v tom, že považují za dobré, pokud spolužák disponuje těmito vlastnostmi: smysl pro humor, upřímnost, opravdovost, čestnost a důvěryhodnost.

Zdá se však, že dívky jsou vnímavější k citové stránce vztahů (či ochotnější o ní mluvit nebo dokonce i přemýšlet) se svými spolužáky. Cení si také toho, když je jejich spolužáci nějakým způsobem potěší či povzbudí, ale také jsou-li tolerantní a otevření odlišnostem: „...jsou hodní“, „...umí pochválit“, „...jsou trpěliví a tolerantní“, „...jsou vstřícní“ nebo když „...akceptují i hodně odlišného člověka“. Tento rozměr se u chlapců v podstatě nevyskytoval.

Na druhou stranu nebylo u dívek možné vystopovat žádoucnost určitého „dospělého“ chování spolužáků, jak tomu bylo u chlapců (přestože dívek bylo celkem znatelně více).

Zajímavé (i potěšující, protože jde o kladné faktory a o reflexi příčin fungování přátelských vztahů) je, že u této položky uvedli všichni respondenti (chlapci i dívky) alespoň nějakou odpověď. Tak tomu nebylo u dvou položek předcházejících.

### **1.6.4 Uzavřené otázky**

Jako další část dotazníku po části nedokončených vět byly respondentům položeny také uzavřené otázky (2):

- *Otázka č. 1: Jak často máš pocit, že se s tebou ve třídě nikdo nechce bavit?*

*Tabulka č. 2: Četnost pocitu osamělosti u adolescentů*

Otázka č. 1	CHLAPCI (%)	DÍVKY (%)
a) téměř pořád	5	0
b) často	0	3
c) občas	14	17
d) jednou za čas	43	39
e) nikdy	38	41

- Otázka č. 2: Jak často máš pocit, že do současné třídy „nezapadáš“?

*Tabulka č. 3: Četnost pocitu vlastní odlišnosti u adolescentů*

Otázka č. 2	CHLAPCI (%)	DÍVKY (%)
a) téměř pořád	3	0
b) často	11	8
c) občas	19	20
d) jednou za čas	32	45
e) nikdy	35	27

Následující tabulka č. 4 znázorňuje popisné údaje ke dvěma výše uvedeným uzavřeným otázkám zaměřených na četnost pocitu odmítnutí ze strany spolužáků a pocitu odlišnosti. Souhrnné výsledky naznačují, že v průměrném rozložení se oba pocity vyskytují poměrně zřídka, přičemž pocit odlišnosti se vyskytuje nepatrně častěji než pocit odmítání. Pomocí výpočtu analýzy variance (ANOVA) nebyly u těchto dvou položek zjištěny žádné signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci. V rámci těchto výsledků je možné konstatovat, že dívky i chlapci zažívají pocit odlišnosti i odmítanosti ve svých třídách přibližně v podobné míře.

Tabulka č. 4: Popisné údaje k otázkám na četnost pocitu osamělosti a odlišnosti

		N	Průměr	Směrodatná odchylka
Otázka č. 1 („osamělost“)	CH	37	,92	1,01
	D	64	,83	,83
	Total	101	,86	,89
Otázka č. 2 („odlišnost“)	CH	37	1,14	1,11
	D	64	1,09	,89
	Total	101	1,11	,97

### 1.6.5 Otevřená otázka

Situace:

*Vžij se do situace, kdy nejsi mezi svými spolužáky vůbec oblíbený, spolužáci tě spíše odmítají, nebo ignorují, nechtějí s tebou nic mít.*

Poté jsem položil otázku

:

*Zapřemýšlej, zkus se vžít do situace: Jak by ses asi v takovém postavení cítil/a?*

Tato otázka směřovala zejména k zamyšlení respondentů nad tím, jak by se asi cítili, pokud by se stali oběťmi ostrakismu. Bylo zřejmé, že hned několik dotázaných dívek i chlapců zde mluvilo z vlastní zkušenosti. Za což jsem byl velmi rád, že se podělili, byť anonymně o své zkušenosti, myslím, že to byl právě cíl této otázky.

### Chlapci

Nyní zde zmíním několik odpovědí, které mi přišli jako podstatné, něco sdělující.

**Odpověď č. 1:** „Mám přátele i mimo školu, takže bych to neřešil.“ Tato odpověď poukazuje na možnost, která se ostrakizovanému nabízí: zaměřit se na vztahy mimo školu či třídu. Je tedy zřejmé, že je možné polemizovat s výše již uvedeným tvrzením Hrabala (2002), který říká, že: „okrajová pozice žáka je vždycky signálem, že je



*ohrožen zdravý vývoj“ (s. 73). Domnívám se, že v tomto případě záleží zejména na tom, jak konkrétní žák svou okrajovou pozici *prožívá*, zda mu „stačí“, že má přátele jinde, nebo zda ho jeho nepopulární pozice ve třídě trápí. Dá se také předpokládat, že (alespoň někteří) chlapci oproti dívkám snesou více samoty.*

**Odpověď č. 2:** *„Zamyslel bych se nad sebou, a jestli je to mnou nebo třídou.*

*Pokud by to bylo mnou, pokusil bych se zlepšit a pokud třídou, tak by bylo jediným řešením přestoupit na jinou školu.“* Zdá se, že žák se vyhýbá přímé odpovědi na otázku. Uvádí, jak by se zachoval, ale už neuvádí, jak by se asi cítil.

Avšak z odpovědi je i přesto možno „něco“ vyčíst: je skutečně užitečné, když se žák zeptá sám sebe, zda může pro své lepší postavení a lepší vztahy se spolužáky něco udělat. A je také třeba vědět, že je tu vždy i další možnost – zmíněný odchod na jinou školu. Domnívám se však, že takový odchod je až tím posledním řešením. Pokud by byla „chyba“ skutečně na straně ostrakizovaného žáka, bude mít velkou „šanci“, že bude ostrakizován i v novém prostředí (podobně, jak o tom mluví odborníci v oblasti šikany – nový kolektiv mnohé „vycítí“, aniž by mu to kdokoli řekl).

**Odpověď č. 3:** *„Špatně, že do třídy nezapadám. Netěšil bych se tam a nevěděl*

*bych, co s tím dělat a když bych poprosil některého z profesorů, zase by to vedlo asi spíš k posměchu.“* Tato odpověď nám potvrzuje, že ostrakizace se může stát příčinou žákovy nechuti ke škole jako celku a zároveň i příčinou nedůvěry k tomu, svěřit se se svými problémy pedagogům. Jde také o projev bezmoci při hledání řešení vzniklé situace

**Odpověď č. 4:** *„Není to příjemné, ale je dobré vědět, jaké to je. Nemám*

*problém to ignorovat.“* Tento žák – jak bylo možné vyčíst z jeho odpovědi (v celém dotazníku) – je ve třídě pravděpodobně skutečně ostrakizován. Nabízí nám zde možnost – podle mého názoru nepřiliš efektivní, avšak mnohdy bohužel jedinou nabízející se – jak reagoval na ostrakismus: ignorovat ho.

Tento žák však také poukazuje na jedno z mála pozitiv, která se dají na ostrakismu najít: „vědět, jaké to je“. U takového žáka, který zakusí ostrakismus na vlastní kůži, existuje – domnívám se – určitá pravděpodobnost, že tuto svou zkušenost v budoucnu pozitivně využije. Může být vnímavější vůči projevům ostrakismu, které se budou týkat nejen jeho, ale i druhých. Je tedy možné – s určitou mírou nadsázky a naděje – říci, že

z ostrakizovaného se může časem stát ten, který pomáhá jiným ostrakizovaným. Záleží však také velmi na tom, jak daný jedinec dokázal ostrakismus (páchaný na něm samotném) zpracovat.

## Dívky

Zde uvedu několik podnětných odpovědí ze strany dívek.

**Odpověď č. 1:** *„Jelikož se mi to dělo na prvním stupni na ZŠ, tak vím, že jsem se cítila přímo příšerně, raději jsem byla ‚nemocná‘, než abych šla do školy.“* Tato dívka svými slovy popsala podle mého názoru jeden z nejzávažnějších následků ostrakismu – útek do „nemoci“ a negativní vztah ke škole i učení. V takovém případě – domnívám se – můžou a také by měli sehrát hlavní roli rodiče ostrakizovaného.

**Odpověď č. 2.:** *„Cítila bych se velmi špatně. Bez pocitů lásky, přátelství, úspěchu, bezpečí. Chyběly by mi základní lidské potřeby – někam patřit.“* Zdá se mi až dech zarážející, jak tato dívka (17 let!) vystihla podstatu ostrakismu a zároveň důležitosti „někam patřit“. A to zvláště v tomto věku, kdy se mladý člověk stále více osvobozuje či vyvazuje z vlivu rodiny a hledá tak své skupiny jinde.

**Odpověď č. 3:** *„Byla bych tichá, jen se soustředila na učení. Doma bych brečela. (Už jsem to zažila a přesně to jsem dělala.)“* Další odpověď, která popisuje vlastní zkušenost dívky. Zde se můžeme domnívat, že „introverze“ u této dívky nebyla jejím povahovým rysem, ale následkem ostrakismu, jak sama uvádí. A následkem ostrakismu bylo v tomto případě také nadměrné soustředění se na školu, což může ještě posilovat marginální pozici jedince ve třídě („Je to šprt/šprtka!“).

**Odpověď č. 4.:** Opět vlastní zkušenost: *„Myslím, že v takové situaci zčásti jsem, ale mám tu své přátele a nic si z toho nedělám. Ze začátku mi to docela vadilo, ale zjistila jsem, že tihle lidi mě nezajímají...“* V tomto případě se můžeme domnívat, že se

dívka „pohybuje od lidí“, řečeno s Horneyovou (viz kap. 5.1.2). Domnívám se, že není třeba vidět situaci příliš černě, pokud má žák – jak to uvedla tato dívka – ve třídě alespoň několik přátel a může se tak cítit „mezi svými“. Existence několika přátel u ní může být prevencí před úplnou ostrakizací a zároveň ochranou před tím, aby nemusela přijmout inferiorní (méněcenné) sebepojetí, dané pozicí odmítaného spolužáka. Pokud by neměla žádnou „blízkou duši“ a ostatní by jí dávali najevo odmítání, je pravděpodobně téměř nemožné udržet si v tomto věku pozitivní sebepojetí.

## SHRNUTÍ

### EMPIRICKÁ ČÁST -A-

Jak to dopadlo s našimi hypotézami? První hypotéza se týkala toho, jestli budou chlapci a dívky ve svých odpovědích uvádět podobné charakteristiky. Myslím si, že H1 se potvrdila. Zkušenosti s ostrakismem a šikanou jsou u chlapů a dívek opravdu podobné a nedá se konstatovat, že by někde byly zkušenosti hlubší, nebo větší. Další hypotéza se týkala hloubky odpovědi. Zde jsem tvrdil (H2), že dívky budou ve svých odpovědích sdílnější a budou o problému více mluvit. Myslím, že s odkazem na odpovědi mohu tuto hypotézu potvrdit. Dívky byly skutečně ve svých výpovědích konkrétnější a uvedly více detailů. Samozřejmě existují ve výpovědích výjimky, některé dívky ve svých odpovědích byly velmi stručné a odpovídali velmi obecně. S jistotou lze však říct, že v mnohem větším počtu odpovídali detailněji a jejich názory byly více specifikovány. Opačná situace nastala pak u chlapců. Je pravda, že sice někteří z nich se také rozepsali a uvedli velmi „sdílné“ informace. Je však potřeba zdůraznit, že stejně většina z nich se držela velmi krátkých výpovědí, často výpovědí o několika slovech. Poslední hypotéza si kladla za cíl, zda rizikové faktory vztahující se k ostrakismu, které uvádějí výše citovaní autoři a které jsou obecně platné v odborné literatuře, platí i u gymnazistů, u kterých se přepokládá vyšší inteligence, minimálně, co se týká konkrétního typu středních škol. Ve výsledku se pak ukázalo se, že tomu tak většinou bylo, avšak důraz byl u dotazovaných gymnazistů mnohdy položen na faktory, které jsou u odborníků zmiňovány spíše okrajově (či někdy dokonce vůbec) a naopak některé faktory uváděné odborníky jako stěžejní v problematice ostrakismu, se u našeho vzorku gymnazistů ukázaly jako okrajové (či zcela nepodstatné).

V jedné z kapitol jsme si uvedli některé možné spouštěče ostrakismu, které bývají odborníky uváděny. Byly to tyto: „nežádoucí“ zevnějšek, chování vymykající se z průměru třídy, emocionální plochost (nezralost), sociálně-ekonomičtí outsideři, „nerozumí si s ostatními“.

Ukázalo se, že u zkoumaného vzorku gymnazistů nehraje až tak velkou roli „nežádoucí“ zevnějšek (i když okrajově zmiňován byl) a také slabá sociální situace (rodiny) žáka (která se však také okrajově objevovala). Ostatní uvedené spouštěče - chování vymykající se z průměru třídy, emocionální plochost (nezralost), a „nerozumí si s ostatními“ se v podstatě beze zbytku ukázaly jako podstatné i v souvislosti s ostrakismem u adolescentů.

A které poznatky přinesl výzkum ostrakismu u gymnazistů „navíc“ (tzn. nešlo pouze o potvrzení názorů odborníků). Vyšlo najevo, že několik faktorů, o kterých se odborná literatura v souvislosti s ostrakismem (či šikanou) zmiňuje spíše okrajově (či vůbec), hraje u adolescentů poměrně významnou roli. Jedná se zejména o tyto zjištěné (a výše uvedené) rizikové faktory: introverze žáka, školní výkony a postoje ke vzdělání a škole, vymykající se průměru třídy a snad i kategorie pracovně nazvaná „mají svůj svět“.

Je vhodné připomenout, že většina šikanologů píše o situaci na ZŠ, zatímco naše výsledky se týkají gymnazistů ve věku 15 – 18 let. Může zde tedy hrát roli jednak starší věk respondentů a jednak i předvýběr těch inteligentnějších a sociálně (snad i morálně) zdatnějších. (Např. u učňů by byly výsledky s velikou pravděpodobností v některých aspektech zase jiné.)

Práce se také zaměřila na to, čeho si adolescenti u svých spolužáků váží (což je možné následně považovat za faktory, které daného jedince před možným ostrakismem více či méně chrání). Bylo zjištěno, že dotazovaní adolescenti si váží zejména etického, prosociálního chování (dívkami byly sdílnější a uváděly také očekávání loajality v konfliktech či „prostou“ účast na pocitech či problémech druhého; chlapci i dívky často uváděli, že ocení, pokud jim někdo poradí či pomůže), dále pak „žádoucí“ osobnostní charakteristiky (zejm. zábavnost, společenskost, upřímnost, čestnost ad.; dívky k tomu ještě přidávaly toleranci, schopnost potěšit či povzbudit) a nakonec požadavek na „dospělé“ chování, které však uváděli pouze chlapci.

Bylo také zjištěno, že adolescentní dívky a chlapci se neliší z hlediska subjektivního pocitu sounáležitosti se svou skupinou spolužáků. V každé genderové skupině se cítilo větší měrou odmítáno ze strany vrstevníků obdobné procento respondentů.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## **2. Výzkum -B-**

Cílem empirické je zjistit pomocí dotazníků výskyt šikany, povědomí o ní a stav informovanosti u mládeže druhých ročníků. Konkrétně se jedná o srovnávání těchto jevů mezi studenty gymnázia a středního odborného učiliště. Tato část výzkumu je proto zaměřená jako jednoduchá srovnávací studie, kdy je cílem zjistit, jak moc se liší nebo případně protínají výpovědi žáků jednotlivých typů škol.

### **2.1 Formulace hypotéz**

H1: Studenti SOU, budou mít větší zkušenosti s ostrakismem

H2: Studenti gymnázia více mluví o šikaně (s rodiči, pedagogy)

H3: Studenti SOU, budou více podléhat tlaku a více přihlížet šikanování

### **2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Průzkumu se zúčastnilo celkem 140 respondentů druhých ročníků, tedy konkrétně 140 studentů ve věku 17-18 let. Vzhledem ke srovnávacímu charakteru této práce bylo 70 studentů gymnázia a 70 studentů středního odborného učiliště.

*Studenti druhých ročníků gymnázia* byli náhodně vybráni v rámci dotazované skupiny v rámci Gymnázia Šumperk. Ve skupině převažují chlapci, což odpovídá jejich početnějšímu zastoupení v tomto typu školy.

*Studenti druhých ročníků středního odborného učiliště* byli náhodně vybráni v rámci dotazované skupiny v rámci Středního odborného učiliště v Šumperku. Ve skupině je téměř vyrovnaný počet chlapců i dívek.

Tabulka skupiny respondentů gymnázia

<i>ROČNÍK</i>	<i>CHLAPCŮ</i>	<i>DÍVEK</i>	<i>CELKEM STUDENTŮ</i>	<i>PRŮMĚRNÝ VĚK DLE ROKU NAROZENÍ</i>
<i>2.</i>	<i>43</i>	<i>27</i>	<i>70</i>	<i>17,3</i>

Tabulka skupiny respondentů středního odborného učiliště

<i>ROČNÍK</i>	<i>CHLAPCŮ</i>	<i>DÍVEK</i>	<i>CELKEM STUDENTŮ</i>	<i>PRŮMĚRNÝ VĚK DLE ROKU NAROZENÍ</i>
<i>2.</i>	<i>37</i>	<i>33</i>	<i>70</i>	<i>17,7</i>

## 2.3 Metoda provedení výzkumu

Pro kvalitativní empirickou sondu byla jako metoda sloužící k získání požadovaných údajů použita technika dotazníku.

Dotazník je metoda sloužící k hromadnému zjišťování jevů, například osobnostních vlastností, postojů, názorů, zájmů apod. Patří mezi nejpoužívanější pedagogické výzkumné techniky. Dle Pelikána není dotazník pouze pedagogickou technikou, ale je také používán v sociologických, demografických, psychologických a dalších šetřeních. Jak uvádí dále Pelikán, podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, jeho názorů a postojů ke zkoumanému problému. Je zde používána forma písemných odpovědí.

**Přednosti dotazníků** spočívají především v tom, že jsou časově méně náročné a lze jimi získat hodně údajů v poměrně krátkém časovém úseku od více osob současně. Dotazníkové šetření je nejčastěji užívanou technikou terénního sběru informací. Dle Pelikána je dále nespornou předností dotazníků snadnost jejich administrace, protože údaje získané touto technikou lze většinou plně kvantifikovat.

**K negativním stránkám** této metody patří hlavně omezení osobního kontaktu a jejich závislosti na schopnosti introspekce u dotazované osoby a ochotě pravdivě vypovídat. Konstrukce a sestavení dotazníku není jednoduché, vyžaduje pečlivou analýzu zkoumané techniky a jednoznačně stanovené cíle. V zásadě lze rozlišit dva základní druhy dotazníků v závislosti na typologii otázek:

**1. Dotazník strukturovaný** – uzavřené formy s uzavřenými otázkami, respondent na ně odpovídá například ano, ne, nevím, možná – nejčastěji formou zaškrtování

**2. Dotazník nestrukturovaný** – otevřené formy s otevřenými otázkami – umožňují obsírnější odpovědi

V praxi jsou oba typy dotazníků prokombinovány. Při sestavování je třeba přihlížet i ke stupni tvořivosti, věku a intelektu respondentů. Otázky dělíme na: **otevřené, zavřené a polootevřené (polozavřené)**.

Vždy záleží na konstrukci dotazníku, na jeho délce a na správné a přesné formulaci otázek. Pelikán uvádí některá specifika konstrukce otázek dotazníku.

Pravidla kladení otázek v dotazníku:

- *otázka by měla být formulována neutrálně*
- *alternativy odpovědi by neměly na první pohled odpuzovat ani se nabízet jako optimální varianta*
- *otázku nelze klást jednoznačně kladně, ani záporně*
- *otázky by měly být jasné a srozumitelné všem respondentům*

Třídění otázek dle různých kritérií:

- *dle míry volnosti – uzavřené, polozavřené, otevřené*
- *otázky samostatné x zařazené do souboru škálových otázek*



- *přímá formulace x nepřímá formulace*
- *podle poslání v dotazníku – identifikační, kontaktní, nárazníkové, kontrolní*

Postup při konstrukci dotazníku:

- *promyšlení záměru*
- *příprava otázek pro dotazník*
- *vlastní konstrukce*

Části dotazníku:

- *identifikace – třída, školní rok atd.*
- *hlavička + oslovení*
- *otázky identifikační*
- *otázky šalovací, otázky kontaktní a nárazníkové*
- *otázky kontrolní*

Použitý dotazník k jednoduché sondě se skládá celkem z 28 otázek. 12 otázek bylo uzavřených a 16 otázek bylo polootevřených.

Dotazník byl zaměřen na následující oblasti: zjišťování demografických údajů (pohlaví, věk, škola, ročník), informovanosti o problematice šikany, osobní zkušenosti se šikanou, způsob šikanování a řešení šikany na školách

Sonda byla anonymní a sestavena tak, aby časově odpovídala 20 minutám při vyučovací hodině. Výsledky dotazovaného šetření byly zpracovány matematickými výpočty a vyjádřeny v relativních a absolutních četnostech (procentech). Dotazník použitý k sondě je uveden v příloze.

## 2.4 Výsledky a jejich interpretace

Získaná data byla vyhodnocena následujícím způsobem. Nejprve byly vyhodnoceny otázky č. 1, 2, 3, 4 poskytující demografické údaje. Tato získaná data byla použita k popisu skupin studentů. V dalších otázkách byl spočítán počet odpovědí ke každé možnosti a následně vypočítány v procentech. Závěrem došlo k porovnání odpovědí skupin studentů.

Vyhodnocení dotazníku:

OTÁZKA	STUDENTI GYMNÁZIA	STUDENTI SOU
1. Jsi: a. dívka b. chlapec	<b>43 (38,5%)</b> <b>27 (61,5%)</b>	<b>33 (47,1%)</b> <b>37 (52,9%)</b>
2. Ve kterém roce jsi se narodil/a? a. 2000 b. 2001 c. 2002 d. jiný, jaký?	<b>0 (0%)</b> <b>15 (21,4%)</b> <b>55 (78,6%)</b> <b>0 (0%)</b>	<b>5 (7,1%)</b> <b>38 (54,3%)</b> <b>27 (38,6%)</b> <b>0 (0%)</b>
3. Chodíš do školy: a. SOŠ b. SOU c. gymnázia	<b>0 (0%)</b> <b>0 (0%)</b> <b>70 (100%)</b>	<b>0 (0%)</b> <b>70 (100%)</b> <b>0 (0%)</b>
4. Který ročník navštěvuješ? a. první b. druhý c. třetí d. jiný, jaký?	<b>0 (0%)</b> <b>70 (100%)</b> <b>0 (0%)</b> <b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b> <b>70 (100%)</b> <b>0 (0%)</b> <b>0 (0%)</b>
5. Umíš vysvětlit, co je to šikana? a. ne b. ano, šikana je...	<b>1 (1,4%)</b> <b>69 (98,6%)</b>	<b>12 (17,1%)</b> <b>58 (82,9%)</b>
6. Zažil/a jsi někdy osobně šikanu, byl/a jsi šikanován/a? a. ne b. ano, byl/a jsem šikanován/a	<b>41 (58,6%)</b> <b>29 (41,4%)</b>	<b>23 (32,9%)</b> <b>47 (67,1%)</b>
7. V jakém životním období jsi byl/a šikanován/a? a. na ZŠ b. na SŠ c. na učilišti d. jinde, kde? e. nikdy	<b>17 (24,3%)</b> <b>12 (17,1%)</b> <b>0 (0%)</b> <b>0 (0%)</b>	<b>18 (25,7%)</b> <b>0 (0%)</b> <b>29 (41,4%)</b> <b>0 (0%)</b> <b>23 (32,9%)</b>

	<b>41 (58,6%)</b>	
8. Jakým způsobem tvé šikanování probíhalo? a. nebylo nikdy b. probíhalo, tak že... c. nechci o tom mluvit	<b>41 (58,5%)</b> <b>20 (28,6%)</b> <b>9 (12,9%)</b>	<b>23 (32,9%)</b> <b>37 (52,9%)</b> <b>10 (14,2%)</b>
9. Šikanuje tě někdo v současné době ve škole? a. ne b. ano, o koho jde? c. bojím se odpovědět	<b>45 (64,3%)</b> <b>20 (28,6%)</b> <b>5 (7,1%)</b>	<b>26 (37,1%)</b> <b>35 (50%)</b> <b>9 (12,9%)</b>
10. Šikanuje tě někdo v současné době mimo školu? a. ne b. ano, o koho jde? c. bojím se odpovědět	<b>67 (95,7%)</b> <b>2 (2,9%)</b> <b>1 (1,4%)</b>	<b>47 (67,1%)</b> <b>14 (20%)</b> <b>9 (12,9%)</b>
11. Víš o někom, kdo je obětí šikany ve tvém okolí? a. ano b. ne c. možná	<b>26 (37,1%)</b> <b>24 (34,3%)</b> <b>20 (28,6%)</b>	<b>36 (51,4%)</b> <b>3 (4,3%)</b> <b>31 (44,3%)</b>
12. Znáš někoho, kdo ve tvém okolí šikanuje? a. ano b. ne	<b>35 (50%)</b> <b>35 (50%)</b>	<b>59 (84,3%)</b> <b>11 (15,7%)</b>
13. Nutí tě někdo k násilí? a. ano b. ne c. bojím se odpovědět	<b>3 (4,3%)</b> <b>66 (94,3%)</b> <b>1 (1,4%)</b>	<b>6 (8,5%)</b> <b>55 (78,6%)</b> <b>9 (12,9%)</b>
14. Víš, kdo bývá nejčastěji šikanován? a. ne b. ano, popiš kdo...	<b>15 (21,4%)</b> <b>55 (78,6%)</b>	<b>31 (44,3%)</b> <b>39 (55,7%)</b>
15. Šikanoval/a jsi ty sám/a někdy někoho? a. ne b. ano, koho?	<b>44 (62,9%)</b> <b>26 (37,1%)</b>	<b>13 (18,6%)</b> <b>57 (81,4%)</b>
16. Pokud jsi někdy někoho šikanoval/a, proč, jaký byl důvod? a. nikdy jsem nešikanoval/a b. šikanoval/a jsem protože ...	<b>44 (62,9%)</b> <b>26 (37,1%)</b>	<b>13 (18,6%)</b> <b>57 (81,4%)</b>
17. Přihlížel/a jsi někdy k šikaně? a. ano b. ne	<b>36 (51,4%)</b> <b>34 (48,6%)</b>	<b>61 (87,1%)</b> <b>9 (12,9%)</b>
18. Co cítíš při přihlížení na šikanování? a. nikdy jsem nepřihlížel/a b. nic c. cítím ...	<b>26 (37,2%)</b> <b>8 (11,4%)</b> <b>36 (51,4%)</b>	<b>9 (12,9%)</b> <b>21 (30%)</b> <b>40 (57,1%)</b>
19. Bojíš se někomu říci o šikaně? a. ano b. ne	<b>10 (14,3%)</b> <b>50 (71,4%)</b>	<b>16 (22,9%)</b> <b>40 (57,1%)</b> <b>4 (5,7%)</b>

c. stydím se d. bojím se	<b>6 (8,6 %)</b> <b>4 (5,7 %)</b>	<b>10 (14,3 %)</b>
20. Koho požádáš o pomoc, komu se svěříš, když budeš šikanován/a? a. požádám o pomoc... b. nepožádám nikoho	<b>58 (82,9 %)</b> <b>12 (17,1 %)</b>	<b>32 (45,7 %)</b> <b>38 (54,3 %)</b>
21. Jaký je tvůj názor na školu ve které studuješ, umí řešit případnou šikanu? a. ano b. ne c. jiný názor ...	<b>35 (50 %)</b> <b>6 (8,6 %)</b> <b>29 (41,4 %)</b>	<b>13 (18,6 %)</b> <b>46 (65,7 %)</b> <b>11 (15,7 %)</b>
22. Jak se na škole šikana řeší? a. nijak b. nevím c. řeší se ...	<b>8 (11,4 %)</b> <b>20 (28,6 %)</b> <b>42 (60 %)</b>	<b>21 (30 %)</b> <b>29 (41,4 %)</b> <b>20 (28,6 %)</b>

23. Mluví s tebou rodiče třeba právě o šikanování? a. ano b. ne c. občas	<b>22 (31,4 %)</b> <b>22 (31,4 %)</b> <b>26 (37,2 %)</b>	<b>2 (2,9 %)</b> <b>60 (85,7 %)</b> <b>8 (11,4 %)</b>
24. Mluví s vámi třídní profesor/ka o šikaně? a. ano b. ne c. občas d. nezajímáme ho, nikdy neřeší žádné naše problémy	<b>28 (40 %)</b> <b>10 (14,3 %)</b> <b>32 (45,7 %)</b> <b>0 (0 %)</b>	<b>15 (21,5 %)</b> <b>12 (17,1 %)</b> <b>14 (20 %)</b> <b>29 (41,4 %)</b>
25. Jsi rád/a ve své třídě? a. ano b. ne	<b>49 (70 %)</b> <b>21 (30 %)</b>	<b>7 (10 %)</b> <b>63 (90 %)</b>
26. Máš ve třídě dobrého kamaráda? a. ano b. ne	<b>63 (90 %)</b> <b>7 (10 %)</b>	<b>67 (95,7 %)</b> <b>3 (4,3 %)</b>
27. Patříš ve vaší třídě do nějaké party? a. ano b. ne	<b>41 (58,6 %)</b> <b>29 (41,4 %)</b>	<b>17 (24,3 %)</b> <b>53 (75,7 %)</b>
28. Cítíš se na vaší škole bezpečně? a. ano b. ne c. jiná odpověď ...	<b>43 (61,4 %)</b> <b>16 (22,9 %)</b> <b>11 (15,7 %)</b>	<b>10 (14,3 %)</b> <b>24 (34,3 %)</b> <b>36 (51,4 %)</b>

## 2.4.1 Gymnázium Šumperk

Škola se nachází v okresním městě Olomouckého kraje. Mezi 70 dotazovanými studenty převažují více dívky 43 (61,5 %) než dívky 27 (38,5 %). Nejčastěji jsou studenti narozeni v roce 1992 55 (78,6 %) a v roce 1991 15 (21,4 %). Všichni studují druhý ročník gymnázia. Pojem šikana umí vysvětlit 69 dotazovaných, pouze 1 neumí na otázku odpovědět (i přesto, že vysvětlení šikany uvádím v úvodu dotazníku). Osobně zažilo šikanu 29 (41,4 %) studentů, čímž se tato škola zařadila na druhé místo v rámci třech dotazovaných skupin.

Zajímalo mne, v jakém životním období byli studenti šikanováni. Nejvíce k šikaně docházelo na základní škole 17 (24,3 %). 12 (17,1 %) respondentů uvedlo šikanu na střední škole, což školu zařadilo opět na druhé místo ze třech dotazovaných skupin.

Šikanování dle studentů probíhalo jak fyzické, tak psychické, násilí, bití, polévání vodou, sypaní odpadků na tělo, tahání za vlasy, bodání kružítkem, píchání špendlíky, plivání do obličeje, stříhání vlasů, ničení oblečení, schovávání věcí, krádeže pomůcek, trhání knih, ponižování z řad spolužáků i profesorů. O šikaně nechtělo mluvit 9 (12,9 %) dotazovaných s 26 (37,1 %) studentů zná a 20 (28,6 %) možná zná ve svém okolí oběť šikany. Agresora zná 35 (50 %) respondentů. 3 studenti jsou k násilí nuceni. Oběti šikany jsou dle studentů nejčastěji jedinci, kteří se nazývají šptři, snaživci, „hujerí“, pečlivci, dále slabí jedinci, kteří se neumí bránit, samotáři a nezábavní lidé. Dle mého názoru toto souvisí s náročností studia, kdy pravděpodobně průměrný jedinec šikanuje nadaného studenta, většinou ze závisti.

26 (37,1 %) studentů osobně v minulosti šikanovalo spolužáky, kamarády, učitele i sourozence. Převážná část respondentů ví, že šikanování není správné, cítí nenávisť, pohrdání vůči agresorovi a nesnaží se šikaně zabránit. Několik jedinců uvedlo, že se jedná o zábavu a hru.

Deset studentů se bojí říci někomu o pomoc. 50 (71,4 %) studentů by požádali kamarády, přátele, rodiče, sourozence nebo profesory o pomoc. 35 (50 %) dotazovaných si myslí, že škola dovede šikanu řešit a 29 (41,4 %) respondentů má různé názory řešení šikany v jejich škole. Uvádějí, že prevence na škole je pouze fraška, profesori tento problém nechtějí řešit, spíše se mu vyhýbají. V některých případech studenti uvádějí, že běžně šikanují mladé profesory, tím, že si stále a opakovaně na ně stěžují u vedení školy, intrikují a zbavují se tak své neznalosti v předmětech.

Podle respondentů se šikana řeší za pomoci vedení školy, výměnou profesorů, sociometrickým šetřením ve třídách, besedami s psychology, přednáškami výchovných poradců, návštěvami pracovníků pedagogicko-psychologické poradny, důtkami, dvojkami z chování nebo vyloučením ze studia. 43 (61,4 %) studentů se cítí ve škole bezpečně, dále 16 (22,9 %) respondentů se necítí na této škole bezpečně. Dalších 11 (15,7 %) dotazovaných netuší, co na tuto otázku říci, někteří by uvítali kamerový systém ve škole, dále navrhují více dozorců na chodbách, za ohnisko násilí označují toalety a šatny.

Tato škola se zařadila v mém průzkumu na druhé místo z hlediska šikany a bezpečnosti, i přestože prevence na této škole je vedena pravidelně a dosti intenzivně.

## 2.4.2 Střední odborné učiliště Šumperk

Škola se nachází ve stejném městě jako Gymnázium Šumperk. **Mezi 70 dotazovanými studenty je téměř vyvážený počet dívek 33 (47,1 %) i chlapců 37 (52,9 %).** Nejvíce studentů je narozeno v roce 1991 jejich počet je 38 (54,3 %), dále v roce 1992 je jich 27 (38,6 %) a nejméně narozených dotazovaných je v roce 1990 v počtu 5 (7,1 %). Všichni studují druhý ročník SOU. Pojem šikana umí vysvětlit 58 (82,9 %) dotazovaných a 12 (17,1 %) studentů neumí na otázku odpovědět (i přesto, že vysvětlení šikany uvádím v úvodu dotazníku). Osobně zažilo šikanu 47 (67,1 %) studentů, což je o dost více než předchozí skupina. Zajímalo mne, v jakém životním období byli studenti šikanováni. Nejvíce k šikaně docházelo na učilišti 29 (41,4 %) dotazovaných a dále pak na základní škole 18 (25,7 %) studentů. Šikanování dle studentů probíhalo jako mlácení, bití, strkání, kopání do břicha, kopání do genitálií, pálení cigaretovými nedopalky, poukázáno je zde na internátní šikanu, která zahrnuje různé mazácké hry – deku, posluhování, vydírání, braní peněz, donášku jídla, alkoholu, zapalování cigaret, donášku omamných látek, sexuální ukájení, sexuální hry, šikanování vychovatele. Dále v rámci školy studenti uvádějí šikanu ve smyslu ničení věcí, sešitů, řezání ruky pravítkem, škrcení, nucení k sebepoškozování pod pohružkou, požívání cizích svačin, vyhazování učebnic z okna, nadávky a ponižování. O šikaně nechtělo mluvit 10 (14,2 %) dotazovaných studentů.

V současné době na SOU je dle výsledků průzkumu šikanováno pravděpodobně 35 (50 %) dotazovaných. Mimo školu je šikanováno 14 (20 %) respondentů a 9 (12,9 %) studentů se na toto téma bojí mluvit.

36 (51,4 %) studentů zná a 31 (44,3 %) možná zná ve svém okolí oběť šikany. Agresora zná 59 (84,3 %) respondentů. Šest studentů je k násilí nuceno. Obětí šikany dle dotazovaných se nejčastěji stávají jedinci, kteří mají nízkou inteligenci, jsou slabí, neprůbojní, nepatří do žádné party, ti co nekouří, nebo nepijí alkohol, dále ti, kteří nemají tetování nebo piercing, který je dle jejich názoru in, nechodí za školu - každý přece musí mít nějaké neomluvené hodiny. Na této škole mají party velký význam, každá má nějaké jiné krédo. Neobstojí ani bojácný jedinec, protože hodně odpovědi se týkalo adrenalinu.

57 (81,4 %) studentů uvedlo, že v minulosti osobně šikanovalo kamarády, spolužáky, učitele, vychovatele, sourozence, rodiče a ubližovali úmyslně zvířatům. 21 (30 %) dotazovaných při přihlížení na šikanování necítí nic a 40 (57,1 %) respondentů uvádí, že je to velká zábava, legrace, adrenalin, uspokojení. Někteří uvedli, že cítí soucit, lítost i bolest s obětí.

Studenti se nebojí říci o pomoc 40 (57,1 %) a stydí se říct si o pomoc 16 (22,9 %) dotazovaných. O pomoc by požádali kamarády, sourozence, učitele nebo rodiče. 46 (65,7 %) studentů si myslí, že jejich škola neumí řešit šikanu. Myslí si, že se neřeší, nebo neví, jak se řeší. 20 (28,6 %) respondentů uvádí, že se řeší s policií, „pastákem“, „děcákem“, odchodem ze školy nebo sníženou známkou z chování. Prevence na této škole se zdá být neúčinná, jelikož převážná část dotazovaných se necítí na této škole bezpečně, obávají se právě šikanování a dalších projevů agresivity.

**Respondenti z této skupiny jsou v rámci porovnání na tom podstatně hůře, co se týká hlediska šikany, ale stejně tak bezpečností nebo prevence.**

## **SHRNUTÍ**

### **EMPIRICKÁ ČÁST –B-**

Průzkum ukázal, že se šikana vyskytuje na našich školách a má různé podoby. Překvapující bylo také opakující se tvrzení studentů, že šikanu ze škol v podstatě nelze odstranit, neboť se bývalé oběti stávají agresory. Jako jednu z možných variant boje proti šikaně studenti navrhovali monitorování dění v odlehlejších částech školy (šatny, toalety, chodby) kamerovým zařízením. H1 se nepodařilo potvrdit a můžeme tvrdit, že zkušenosti s ostrakismem nebo šikanou mají obě skupiny studentů podobné. Nedá se říct, že by jedna skupina měla razantně větší zkušenosti. Naopak se potvrdila hypotéza, že studenti gymnázia více hovoří o šikaně s pedagogy nebo rodiči.



## ZÁVĚR

Závěrem bych chtěl dodat, že jsem se v teoretické části práce snažil o nastínění určité koncepce, podle níž je snad možné o něco lépe se zorientovat v široké a nesmírně proměnlivé problematice ostrakismu. Existuje spousta pramenů, které se věnují, zaobírají touto problematikou, nicméně většinou nejde o práce, které by se zaměřovaly výlučně na ostrakismus, ale řeší primárně šikanu jako takovou. Jedním ze záměrů, právě při psaní této práce byl samotný pokus o teoretické uchopení ostrakismu, opřené právě o zmíněnou odbornou literaturu. Dozvěděli jsme se tak mnoho informací jak o historii ostrakismu, kdy se jednalo o střepinové soudy, až po současné pojetí.

K jakým výsledkům nás následně dovedla praktická část práce? Bylo zjištěno, že pokud se chceme dozvědět více o konkrétní věkové skupině žáků, co se ostrakismu týče, je třeba přijímat názory uváděné v odborné literatuře, které mluví o ostrakismu (či často o šikaně) obecně či pouze o žácích na ZŠ, velmi opatrně a „s rezervou“. Jak již bylo uvedeno výše, mezi specifiky ostrakismu u dětí na ZŠ a žáků gymnázia (15 – 18 let) jsou značné rozdíly především ve faktorech, které mohou vést k ostrakismu. Přesněji řečeno: ve váze, jakou dané faktory mají u dané věkové skupiny. Zdá se, že metoda nedokončených vět byla poměrně vhodně zvolená. Pro další výzkum v oblasti ostrakismu u adolescentů by bylo vhodné – domnívám se – použít dotazník, který by byl zaměřený na zjištěné rizikové faktory (spouštěče ostrakismu), jako jsou introverze, alternativní zájmy, vztah ke škole vymykající se průměru třídy atd. V této práci šlo spíše o základní zorientování se v problematice, v dalších výzkumech by se cíle výzkumu mohly zaměřovat na hlubší probádání zjištěných oblastí. Stejně tak se domnívám, že pro hlubší pochopení problému by bylo, pro delší zkoumání, zvolit metodu případové studie, případně polostandardizované rozhovory, které dají respondentům větší prostor vyjádřit své zkušenosti a pocity. Domnívám se, že poznatky, ke kterým tato práce dospívá, by mohly a snad i měly směřovat především do řad středoškolských učitelů. Ostrakismus je poměrně „neviditelný“ problém, který je ovšem všudypřítomný na každé základní a střední škole v České republice. Je samozřejmě pochopitelné, že během výuky (či přestávek) nemají učitelé příliš mnoho příležitostí, jak ostrakismus uchopit, lépe mu porozumět a postupně své poznatky a vědomosti přenášet do praxe. Budou-li učitelé dostatečně informováni o problematice ostrakismu, zvýší se tím šance, že budou snad alespoň někteří z nich schopni a ochotni napomoci zejména těm žákům, kteří třeba právě v jejich třídě velice strádají

vyloučením z kolektivu a sami nevědí, za kým by mohli zajít pro pomoc (nebo se o takovou prosbu neodváží), či dokonce nevědí, „co se to vlastně děje“ a často si mohou myslet, že „chyba“ je pouze v nich a že žádné řešení neexistuje.

Řešení tu však je, i když vůbec není jednoduché. Čím dříve se však učitelé (a samozřejmě také rodiče a i samotní žáci) začnou o problematiku ostrakismu zajímat a pochopí její závažnost, tím lépe pro samotné žáky.

## ZHODNOCENÍ

V rámci metodologie a celkového přístupu k výzkumu jsem použil kvantitativní metody. Důležité je však zmínit, že témata týkající se ostrakismu nebo šikany obecně často sbírají právě zkušenosti respondentů. Proto je možné použít také kvalitativní výzkum, který se více hodí na sběr dat v rámci příběhu respondenta. Pokud bychom zvolili kvalitativní metody, osobně bych volil pak fenomenologii, která se zde nejvíce nabízí. Témat pro zpracování v rámci jevu, který jsem zkoumal, je stále hodně a příběhů ještě více. Mým cílem bylo plošné zkoumání. Druhá možnost by byla jít více do hloubky a zvolit případně jiné techniky, například i polostandardizované rozhovory, kde by bylo velmi zajímavé při kódování, jaké kategorie by se postupně tvořily. Hypotézy jsem si sice ověřil, přesto stále zůstává spousta otázek, které si zaslouží další zkoumání.

## LITERATURA

- ALLPORT, G. W. (2004): *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- ARISTOTELÉS (1998): *Politika*. Praha: Petr Rezek. ISBN 80-86027-10-4.
- DRAPELA, V. J. (1997): *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-251-3.
- ESLEA, M. (2010): Direct and Indirect Bullying: Which Is More Distressing? In: *Indirect and Direct Aggression*, Österman, Karin (ed.), Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, p. 69-84. ISBN 978-3-631-60028-3.
- FRÁŇOVÁ, L. (2010): Školní šikana z pohledu morální kognice: přehled vybraných poznatků. In: *Československá psychologie*. Roč. 54, č. 2, s. 175 – 185. ISSN 0009-062X.
- FREUD, A. (2006): *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-084-4.
- FROMM, E. (1992): *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0181-3.
- FÜRST, M. (1997): *Psychologie*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0.
- GEIST, B. (2000): *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7.
- GILLIGAN, C. (2001): *Jiným hlasem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-402-8.
- HARTL, P. (1994): *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. ISBN 80-901549-0-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2010): *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Z. (2009): *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W. (2006): *Sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7369-092-5.
- HRABAL, V. (2002): *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.
- JANOŠOVÁ, P. (2010): *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-702-4.
- JAROŠÍKOVÁ, A. (2010): *Vyčlenění z třídního kolektivu*. Diplomová práce. Praha, Karlova univerzita, Filozofická fakulta.
- JIRKOVÁ, E. (2009a): Šikana v dívčím světě. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*, Brno: Tribun EU. s. 125-131. ISBN 978-80-7399-857-8.
- JIRKOVÁ, E. (2009b): Dívky nejsou jen nevinné. *Rodina a škola*. Roč. 56, č. 1, s. 18.

ISSN 0035-7766.

JUNG, C. G. (1995): *Člověk a duše*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0543-9.

KILLEN, M., RUTLAND, A., JAMPOL, N. S. (2009): Social Exclusion in Childhood and Adolescence. In: *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Larsen, B. (eds.), New York, London: The Guilford Press, p. 249-266. ISBN 978-1-59385-441-6.

KIPLING D. W. (2005), The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying (Sydney Symposium of Social Psychology). ISBN-10: 184169424X

KOLÁŘ, M. (2001) *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, M. (2010): Ve škole: šikana, nebo jen škádlení? *Psychologie dnes*. Roč. 16, č. 2, s. 56-59. ISSN 1212-9607.

KON, I. S. (1986): *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: SPN.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. (1994): *Odlišné dítě*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-0974.

KRAMULOVÁ, D. (2003): Ulomit šikaně první růžky. *Rodina a škola*. Roč. 50, č. 11, s. 11. ISSN: 0035-7766.

KRAMULOVÁ, D. (2006): Dlouhodobě nemocní žáci mohou mít problém s učením i s kolektivem. *Rodina a škola*. Roč. 53, č. 1, s. 20. ISSN 0035-7766.

KŘIVOHLAVÝ, J. (1977): *Já a ty: O zdravých vztazích mezi lidmi*. Praha: Avicenum.

KŘIVOHLAVÝ, J. (1993): *Povídej – naslouchám*. Praha: Návrat. ISBN 80-85495-18-X.

KŘIVOHLAVÝ, J. (2009): *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2362-4.

KUČERA, Z. (2011): Osobní sdělení v rámci předmětu Etika. Husitská teologická fakulta UK v Praze.

LÉVI, V. L. (1976): *Já a my*. Praha: Mladá fronta.

LIPINSKÁ, K. (2008): Nemám vůbec žádné kamarády. *Děti a my*. Roč. 38, č. 6, s. 22 – 23.

MARTINCOVÁ, N. (2000): Otloukánek. *Moderní vyučování*. Roč. 6, č. 9, s. 12-13.

MARTÍNEK, Z. (2009): *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z. (2000): *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. (1998): *Mládež a delikvence: situace, východiska, programy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-226-2.

- NIKL, J. (2009): Šikana ve škole. *České vězeňství*. Roč. 17, č. 1, s. 28-30. ISSN 1213-9297.
- PERERA, S. B. (2010): *Komplex obětího beránka: Mytologie stínu a pocitu viny*. Brno: Emitos a Nakladatelství Tomáše Janečka. ISBN 978-80-81171-16-5.
- PLHÁKOVÁ, A. (2004): *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- ROGGE, J.-U. (1999): *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-237-8.
- ŘÍČAN, P. (1995): *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P. (2009): Naučme děti, aby se dokázaly zastat slabšího, pomoci kamarádovi v nouzi. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Roč. 16, č. 4, s. 8-11. ISSN 1210-7506.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. (2010): *Jak na šikamu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- ŠTECH, S. (2008): Násilí a škola. *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Č. 54, s. 4-9. ISSN 1214-7230.
- TAXOVÁ, J. (1987): *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN.
- VÁGNEROVÁ, K. a kol. (2009): *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.
- VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

# PŘÍLOHA I.

## DOTAZNÍK PRO STUDENTY

Prosím tě o laskavé vyplnění dotazníku, který je zaměřen na problematiku šikanování mezi studenty vašeho věku. Za šikanování se považuje to, když jeden nebo více studentů úmyslně, většinou opakovaně, ubližuje druhým. Znamená to, že ti někdo, komu se nemůžeš ubránit, dělá, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje, nebo to prostě bolí – strká do tebe, nadává ti, schovává ti věci, bije tě, pomlouvá tě, intrikuje proti tobě, navádí spolužáky. Šikanování se děje skrytě a já se o něm chci dozvědět, proto potřebuji tvoji pomoc.

***Dotazník je zcela anonymní – nebude obsahovat Vaše jméno a příjmení. Po vyplnění odevzdejte dotazník přítomnému profesorovi.***

Prosím tě o označení i vyjádření pravdivé odpovědi. Odpovědi jsou předznačené, označ a doplň tu, která je nejbližší tvému názoru. Děkuji za vyplnění mého dotazníku. Tvoje odpovědi poslouží k vypracování průzkumu v mé diplomové práci.

### 1. Jsi:

- a) dívka
- b) chlapec

### 2. Ve kterém roce jsi se narodil/a?

- a) 2000
- b) 2001
- c) 2002
- d) jiný, jaký? .....

### 3. Chodíš do školy:

- a) střední odborné školy
- b) středního odborného učiliště
- c) gymnázia

### 4. Který ročník navštěvuješ?

- a) první
- b) druhý
- c) třetí

d) jiný, jaký? .....

**5. Umíš vysvětlit, co je to šikana?**

a) ne

b) ano, šikana je .....

**6. Zažil/a jsi někdy osobně šikanu, byl/a jsi šikanován/a?**

a) ne

b) ano, byl/a jsem šikanován/a, prosím napiš jak .....

.....

**7. V jakém životním období jsi byl/a šikanován/a?**

a) na základní škole

b) na střední škole

c) na učilišti

d) jinde, kde? .....

e) nikdy

**8. Jakým způsobem tvé šikanování probíhalo?**

a) nebylo nikdy

b) probíhalo tak, že .....

.....

c) nechci o tom mluvit

**9. Šikanuje tě někdo v současné době ve škole?**

a) ne

b) ano, o koho jde? .....

c) bojím se odpovědět

**10. Šikanuje tě někdo v současné době mimo školu?**

a) ne

b) ano, o koho jde? .....

c) bojím se odpovědět



**11. Víš o někom, kdo je obětí šikany ve tvém okolí?**

- a) ano
- b) ne
- c) možná

**12. Znáš někoho, kdo ve tvém okolí šikanuje?**

- a) ano
- b) ne

**13. Nutí tě někdo k násilí?**

- a) ano
- b) ne
- c) bojím se odpovědět

**14. Víš, kdo bývá nejčastěji šikanován?**

- a) ne
- b) ano, popiš kdo .....

**15. Šikanoval/a jsi ty sám/a někdy někoho?**

- a) ne
- b) ano, koho? .....

**16. Pokud jsi někdy někoho šikanoval/a, proč, jaký byl důvod?**

- a) nikdy jsem nešikanoval/a
- b) šikanoval/a jsem protože .....

**17. Přihlížel/a jsi někdy šikaně?**

- a) ano
- b) ne

**18. Co cítíš při přihlížení na šikanování?**

- a) nikdy jsem nepřihlížel/a
- b) nic
- c) cítím .....

**19. Bojíš se někomu říci o šikaně?**

- a) ano
- b) ne
- c) stydím se
- d) bojím se

**20. Koho požádáš o pomoc, komu se svěříš, když budeš šikanován/a?**

- a) požádám o pomoc .....
- b) nepožádám nikoho

**21. Jaký je tvůj názor na školu ve které studuješ, umí řešit případnou šikanu?**

- a) ano
- b) ne
- c) jiný názor .....

**22. Jak se na škole šikana řeší?**

- a) nijak
- b) nevím
- c) řeší se .....

**23. Mluví s tebou rodiče třeba právě o šikanování?**

- a) ano
- b) ne
- c) občas

**24. Mluví s vámi třídní profesor/ka o šikaně?**

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) nezajímáme ho, nikdy neřeší žádné naše problémy

**25. Jsi rád/a ve své třídě?**

- a) ano
- b) ne

**26. Máš ve třídě dobrého kamaráda?**

a) ano

b) ne

**27. Patříš ve vaší třídě do nějaké party?**

a) ano

b) ne

**28. Cítíš se na vaší škole bezpečně?**

a) ano

b) ne

c) jiná odpověď .....

## PŘÍLOHA II.

### PŘÍKLAD Z PRAXE

*„Jako musím říct, že my jsme tady toho měli hodně. Já jsem tady už 15 let a za tu dobu se tady řešila spousta věcí. Kolikrát tady byla Policie třeba. Řeknu asi tak, co si pamatuji nejvíc. Před pár rokama tady byl klučina, jeho ročník už je pryč samozřejmě, který to měl hodně těžký. On byl myslím na oboru „Obráběč kovů“. On byl takovej jako nevýraznej, moc nemluvil, ale snažil se jako. Nebyl moc chytrej, přišel mi hodně zpomalenej a ta jeho třída, to si pamatuju, to byli floutci panečku. To se třeba stalo, že jako třetina lidí prostě nepřišla do školy jo, nebo na praxi přišla polovina lidí. Oni to neřešili, měli tu školu na háku, to tady má hodně děcek. Měl ve třídě partu kluků prostě, co se hodně vytahovali a byli prostě dvakrát větší jak on a bůhví co vlastně dělali mimo školu. No a oni si ho samozřejmě vybrali, protože výuka jim přišla málo a začali ho ostrakizovat. Nejdřív to bylo jen tak, že jako toho kluka nebrali mezi sebe, nebavili se s ním, on byl hodně introvert, tak těžko říct, jestli mu to nějak vadilo nebo tak. No a postupně, jak si z něho dělali srandu, tak tam začalo být i nějaké fyzické obtěžování. To pak výustilo, že jeden den v hodině začal zvonit protipožární alarm, protože nějakí kluci mu vzali tašku a na záchodech mu ji zapálili, samozřejmě jako stačili utéct že jo. My jsme tam tehda dávali alarmy, protože studenti normálně chodili na záchody kouřit. Takže to si pamatuju, že se hned volala Policie, protože jako to už bylo vážně hodně a pomalu jako šlo o trestnej čin. No pak se to řešilo s tím klukem, protože on jako řekl, že mu to někdo vzal a že je to jeho taška a tak. Já nevím úplně jaký jsou ty postupy, protože nejsem výchovný poradce, ale oni nějak z něho dostali nějaký tipy, kdo by to mohl být. Bohužel, oni ty kluky chtěli nějak pokárat, ale oni se nepřiznali, že jo, takže prostě pachatel neznámý. Jenže ti kluci prostě věděli, že on nahlásil jejich jména že, takže si to s ním chtěli vyřídit. Pak byl chvilku klid, jenže to jen tak vypadalo. Ono se ve třídě nic moc nedělo, oni si to nechávali po škole. Ten kluk se prostě vracel skoro každý den do školy a měl plno modřin na těle jako jo. On působil strašně vyčerpaně a všechno a jeho výsledky šli taky hodně dolů. Pak jsme taky zjistili, že vlastně když měli s kolegou praxe, tak on je tam často nechával, když jim zadal úkoly a oni ho tam jako regulérně mlátili. Ten kolega mistr se tam vrátil a ten kluk byl pryč vždycky, pak měl problémy z toho. Jenže oni ho vždy zmlátili a pak mu řekli at' vypadne, že tam nemá co dělat, že to neumí a tak. A to už nebyla ta parta asi čtyř nebo pěti kluků, ale v podstatě celá*

*třída. Oni totiž ta parta jako hodně určovali ten chod a tak jo, ale vemte si, že prostě jich bylo ve třídě asi 15, všichni kluci a nikdo nic neřekl jo, oni se pak ptali všech a nikdo nic nevěděl jo, klasicky. No vyústilo to pak v to, že ten chlapec nepřišel do školy a nebyl tam už asi třetí den, bez omluvy nic, tak se to řešilo pochopitelně a zjistilo se, že se ten kluk jako pokusil o sebevraždu jo. Normálně si koupil flašku něčeho, opil se prý a žiletkou se pokusil podřezat, no naštěstí ho prý našel vzápětí jeho otčím, co jsem slyšel a skončil v nemocnici a pak někde u psychiatra no, Skončilo to tak, že jako přežil, s pár jizvama, ale už ho to jako poznamenalo to určitě. Přestoupil pak na jinou školu co vím, do jiného města. Těch případů jako tady bylo více, tady prostě někdy je to fakt hrozný s těma studentama, ale toto jako si myslím, že bylo nejhorší, co jsem tak měl možnost zažít.“*