Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Školní žákovská šikana a problém mlčící většiny

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Veronika Kadlecová
Studijní obor: Sociální a charitativní práce
Forma studia: prezenční
Ročník: 4

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27. března 2018

….....

Veronika Kadlecová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za cenné rady, ochotu, trpělivost, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod ... 6
I. TEORETICKÁ ČÁST ... 7
1. Šikana ... 7
1.1. Vymezení pojmu a definice ... 7
1.2. Druhy, typy a formy šikany ... 8
1.3. Vývoj šikany ... 8
1.4. Příčiny a důsledky šikany ... 9
2. Šikana a násilí ve společnosti ... 9
2.1. Formy šikany ve společnosti ... 10
3. Šikana ve školní třídě na druhém stupni ZŠ ... 11
3.1. Motivy, příčiny a podmínky projevu školní šikany ... 12
3.2. Mocenský a respektující přístup ve školách ... 13
3.3. Účastníci školní šikany ... 15
3.4. Formy šikanování ... 18
4. Malá sociální skupina a skupinová dynamika ... 18
4.1. Malá sociální skupina ... 19
4.2. Skupinová dynamika ... 19
4.3. Patologie skupiny ... 21
5. Psychologická charakteristika žáka druhého stupně ZŠ ... 21
5.1. Morální vývoj ... 22
5.2. Emoční vývoj a vrstevnické skupiny ... 25
II. VÝZKUMNÁ ČÁST ... 27
7. Kvalitativní výzkum ... 27
7.1. Interpretativní fenomenologická analýza (IPA) ... 28
7.2. Analýza a výsledky analýzy ... 29
7.3. Závěry a diskuse ... 34
Závěr ... 38
Seznam použité literatury ... 39
Internetové zdroje ... 40
Přílohy ... 41
1. Přepisy rozhovorů ... 41
Přepis rozhovoru č. 1 ... 41
1.2. Přepis rozhovoru č. 2 ... 43
1.3. Přepis rozhovoru č. 3 ... 45
1.4. Přepis rozhovoru č. 4 ... 47
1.5. Přepis rozhovoru č. 5 ... 49

2. Kódování odpovědí respondentů 51
Otázka č. 1 51
Otázka č. 2 53
Otázka č. 3 55
Otázka č. 4 57
Otázka č. 5 59

Úvod

Mojí motivací pro výběr tématu „Školní žákovská šikana a problém mlčící většiny“ byla především moje osobní zkušenost s třídní šikanou. Sama jsem se ocitla v roli „mlčící většiny“, a když si na to dnes vzpomenu, cítím pocity viny a studu. Zajímalo mě tedy, zda tyto pocity sdílí i jiní lidé, kteří se ocitli v roli přihlížejících nebo zda cítí něco úplně jiného. Šikana je dnes velmi rozšířená a snad neexistuje škola, kde by šikana neproběhla. Jakmile se objeví šikana na škole, všichni se soustředí jen na oběť a na agresora, jen málokdo se ale zajímá o mlčící většinu. Touto prací bych tedy chtěla na tento problém poukázat.

Cílem této bakalářské práce je diferencovaně popsat současné postoje účastníků šikany pomocí rozhovorů ve srovnání s odbornou literaturou. Budu se zajímat o to, jakou roli v procesu šikany hráli, co si o tom mysleli a jak se cítili. Kdo by podle nich za to měl nést vinu a zda ji cítí oni sami. Vše ještě doplním o poznatky, co si o tom myslí dnes, když si na to zpětně vzpomenou. Z těchto cílů tedy vyplynuly dvě následující výzkumné otázky: 1. Jaké postoje zaujímají mladí lidé ke své účasti „mlčící většiny“ na třídní šikaně, kterou zažili na ZŠ? 2. Jaký vztah vnímají mezi svým tehdejším chováním a vinou?

Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části nejdříve představuji šikanu obecně, dále se zaměřuji na šikanu a násilí ve společnosti, neboť šikana je rozšířená všude, a následně se zabývám šikanou ve školní třídě na druhém stupni. Dále se zaměřuji na malou sociální skupinu a skupinovou dynamiku, a nakonec se zmiňuji o charakteristice žáka druhého stupně.

V praktické části vycházím z interpretativní fenomenologické analýzy, pomocí níž budu analyzovat a interpretovat získaná data. Pro získání dat použiji polostrukturovaný rozhovor, který se bude skládat z okruhu orientačních otevřených otázek, na něž bude odpovídat pět respondentů různého pohlaví. V závěru práce uvedu diskusi, jež bude porovnávat mé získané poznatky s teorií.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Šikana

1.1. Vymezení pojmu a definice

Etymologický původ pojmu šikana vychází z francouzského slova „chicane“, které znamená týrání, sužování, zlomyslné obtěžování a pronásledování.[1] U nás se slovo šikana nejprve používalo ve významu nešvar. Rozmohl se na vojně, kdy „mazáci“ fyzicky týrali, ponižovali a zneužívali nováčky („bažanty“). Jako první termín „šikana“ použil pražský psychiatr Petr Příhoda v říjnu roku 1989, kdy veřejně promluvil o tom, o čem ostatní věděli, ale mlčeli, protože v socialistické armádě se existence něčeho takového nesměla přiznat.[2]

Přesná a jediná definice šikany neexistuje, proto zde nastíním několik definic jako shrnutí toho, co šikanou rozumíme. Podle Lovasové je šikana chápána jako nebezpečný sociálně patologický jev, kdy je ponižována lidská důstojnost a čest, je omezována lidská svoboda a rozhodování, mnohdy je oběti ubližováno jak na zdraví, tak na majetku.[3] Říčan definoval šikanu jako ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně, když jde o opakované jednání, ale ve velmi závažných případech můžeme za šikanu považovat i jednání jednorázové.[4] Klimeš ve svém slovníku cizích slov definuje šikanu jako hovorový výraz pro pronásledování, záměrné obtěžování, trestání a týrání. Jak vyplývá z definic, mezi nejčastější znaky šikany patří především záměrnost, kdy je ponižována lidská důstojnost a omezována lidská svoboda a rozhodování. Také sem patří opakování, to však není podmínkou. Kolář ve své knize zmiňuje další znak, a to samoúčelnost agrese. To znamená, že původním a hlavním cílem šikany je právě agrese.[5] Myšlenky Koláře doplnila Lovasová, když se zmínila, že o šikaně mluvíme v případě, když se jedná o asymetrickou agresi, kdy se oběť z jakéhokoliv důvodu nemůže bránit. Má fyzický handicap, je neobratná, izolovaná v kolektivu, má psychickou odlišnost a další.[6]

Výskyt šikany v ČR

Podle výzkumů, které uvádí Kolář, se šikana v ČR vyskytuje jako epidemie, kdy jsou nakaženy více než dva tisíce lidí na 100 tisíc obyvatel. Vzhledem ke skrytosti šikany je zmapování situací velmi obtížné. Nejlépe je však situace zmapovaná na základních školách, kdy se procento výskytu pohybuje od 11% do 41%. Podobně nepříznivá situace se také objevuje na speciálních a středních školách, v zařízení ústavní a náhradní rodinné péče. Ve zkratce se šikana objevuje všude a nikdo před ní není chráněn, ať už se jedná o děti v MŠ, studenty na univerzitě nebo ministranty v kostele.[7]

---

[1] Srov. LOVASOVÁ, Lenka, *Šikana*, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 6.
[2] Srov. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová, *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 135.
[3] Srov. LOVASOVÁ, Lenka, *Šikana*, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 6.
[4] Srov. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová, *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 21.
[5] Srov. KOLÁŘ, Michal, *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 36.
[6] Srov. LOVASOVÁ, L., *Šikana*, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 6.
[7] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 22-24.

1.2. Druhy, typy a formy šikany

Šikana nás může provázet celý život, může začít v rodině mezi sourozenci, dále ve škole (bullying), ve skupinách se stejnými zájmy, v zaměstnání (mobbing, bossing, stuffing), ve vztazích s partnery (domestic violence), v nemocnicích, mezi nájemníky domu a v neposlední řadě sem patří také týrání seniorů v domově důchodců.[8]

Jak už jsem uvedla, šikana nemusí postihnout jen žáky, ale postiženy mohou být také například kolektivy učitelů, vychovatelů apod. Se šikanou úzce souvisí tzv. nepravé šikanování, kam řadíme zneužívání moci. Zejména jde o týrání žáka učitelem, terorizování učitele ředitelem (bossing), pacienta lékařem, dítěte rodičem (syndrom CAN), občana policistou nebo úředníkem apod. Role se také mohou obrátit: týrání pedagogů žáky (syndrom týraného učitele), násilí dětí vůči rodičům (syndrom týraného rodiče), agresivita podřízených vůči vedoucímu (stuffing) a další.[9]

Šikanu lze rozdělit podle typu agrese, tedy podle prostředku týrání na fyzickou, psychickou a smíšenou šikanu. Mezi formy psychické šikany Kolář řadí šikanu tělesně postižených dětí, dívčí šikanu, šikanu v sektách, psychický teror na pracovišti a kyberšikanu, kterou definuje následovně: *„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně psychicky týrá a zraňuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu novou informační a komunikační technologii – zejména internet a mobil.“*[10]

Dále se dělí podle věku a typu školy. Existuje tedy šikana mezi předškoláky, žáky prvního a druhého stupně, učni, gymnazisty, středoškoláky a vysokoškoláky. Podle genderového hlediska ji dělíme na chlapeckou a dívčí šikanu, homofobní šikanu, šikanu chlapců vůči děvčatům a naopak. Lze sem také zařadit rozdělení šikany podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů, jako je šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených a šikana mentálně retardovaných žáků.[11]

Mezi formy šikany řadíme fyzickou agresi, kdy agresor používá fyzické násilí, například kopání, dušení, fackování nebo násilí za pomoci nějakého předmětu. Další formou je slovní agrese a zastrašování zbraněmi. Agresor může oběti vyhrožovat smrtí, mučením, urážet ji nebo se jí vysmívat. Také sem patří krádeže, ničení a manipulace s věcmi. Agresor bere oběti peníze, ničí jí věci nebo je odcizuje. Poslední formou jsou násilné a manipulativní příkazy, kdy je oběť nucena k různým nepříjemným činnostem a úkolům.[12]

1.3. Vývoj šikany

Kolář se o problému šikany zmiňuje jako o viru, který působí na onemocnění celé skupiny. Tento vir má pět stádií vývoje. První stadium je zrod ostrakismu – mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se krajový člen necítí dobře, je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet legrácky apod. Takovýto jedinec se označuje jako obětní beránek, outsider a iniciátoři jsou obyčejní žáci. Druhé stadium je fyzická

[8] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 17.
[9] Srov. tamtéž, s. 68.
[10] KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 84.
[11] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 57-78.
[12] Srov. POLICIE ČESKÉ REPUBLIKY, *Preventivní informace, Šikana* [online]. Policie ČR, © 2015. Dostupné z: http://www.policie.cz/clanek/preventivni-informace-sikana.aspx

agrese a přitvrzování manipulace – druhé stadium nastává nejčastěji z důvodů krize ve skupině, když v náročných situacích stoupá napětí a ostrakizovaní žáci slouží jako ventil či hromosvod. Další příčinou bývá to, že se ve třídě sejde několik agresivních jedinců, kteří pro uspokojení své potřeby používají násilí, nebo když berou násilí jako „úlevnou" zábavu. Třetí stadium se nazývá klíčový moment – vytvoření jádra – „úderné jádro" se utvoří, jestliže nebylo podchyceno druhé stadium a nebyly vytyčeny pevné hranice. Agresoři šikanují oběti systematicky, nikoli náhodně. Oběťmi jsou žáci, kteří jsou ve skupině nejslabší. Ve čtvrtém stadiu jsou většinou přijaty normy agresorů a platí jako nepsaný zákon, kterým se musí všichni řídit. V této době získá skupina novou dynamiku a vše řídí agresoři. Páté stadium se nazývá totalita neboli dokonalá šikana, ale také tzv. stadium vykořisťování. Páté stadium připomíná fašistickou totalitu, kdy jsou normy agresorů respektovány a přijaty všemi. Dojde tak k nastolení totalitní ideologie šikanování. Skupina se rozdělí na dvě podskupiny: „otroky" a „otrokáře". Agresoři se označují jako nadlidi, zatímco své oběti označují za podlidi. Agresoři ztrácejí veškeré zbytky zábran a dopouštějí se opakovaného násilí. Zatímco „otroci" nemají žádná práva, „otrokáři" mají všechna. Tento stupeň je příznačný pro šikanu ve věznicích, vojenském prostředí, výchovných ústavech a v mírnější podobě na školách.[13]

1.4. Příčiny a důsledky šikany

Lovasová uvádí čtyři hlavní motivy šikany. Patří sem tlak kolektivu, což znamená, že je jedinec nucen chovat se tak, jak společnost očekává. Může jít také o touhu po moci, tedy přání ovládat druhé za účelem prospěchu či uspokojení vlastního ega. Motiv krutosti je považován za spíše okrajový a vysvětluje ho psychoanalýza, která předpokládá, že vidět někoho trpět působí jedinci potěšení. Nakonec sem patří zvědavost neboli experiment. Týrání funguje do jisté míry jako pokus, kdy je agresor zvědavý a zkouší, co oběť vydrží.[14]

Mezi hlavní destruktivní účinky šikanování patří poškození fyzického a psychického zdraví oběti, které je často dlouhodobé a někdy i trvalé. Fixují se antisociální postoje agresorů, jelikož agresor neměl možnost pocítit sílu společnosti ve vynucování obecných pravidel správného chování vůči druhým a nikdo mu nedal jasně najevo, co nesmí dělat. U ostatních členů skupiny se ztratí iluze o společnosti, která by měla zajistit ochranu a bezpečnost proti různým formám násilí. Sníží se efekt pedagogického působení u skupiny jako celku, šikanování se stává překážkou pro výchovný a výukový růst skupiny i jednotlivých členů. Skupina tak ztrácí výchovnou funkci a výukový efekt je minimální.[15]

2. Šikana a násilí ve společnosti

Ve většině oborů lidské činnosti najdeme vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Problém nastává, když člověk spojuje své nadřízené postavení s pocitem vlastní nadřazenosti a s přezíráním ostatních.[16]

---

[13] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 45-53.
[14] Srov. LOVASOVÁ, L., *Šikana*, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 11-12.
[15] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 154-156.
[16] Srov. NOVÁČKOVÁ, J., Z. Brož a O. Botlík. *Lidové noviny: Šikana a česká společnost*. EDUin. [online]. 09. 03. 2016 [cit. 2016-10-27]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-sikana-a-ceska-spolecnost/

Mocenský a respektující model vztahů

Mocenský model vztahů vychází z přesvědčení, že pokud má někdo postavení, sílu, rozum nebo peníze, může prosadit svou vůli na úkor slabšího. Díky své převaze se pokládá za nadřazeného a cítí se oprávněn tak konat. Někdy k prospěchu svému, jindy „pro dobro“ těch slabších a „méněcenných“. Od nich pak očekává, že se mu podřídí. Slabší strana nevidí na takovém uspořádání nic špatného a přijímá je. Nechá se bez vnitřního odporu řídit či ovládat silnějším. Mocenský model je ovšem ve skutečnosti hierarchický. Silný se nechává ovládat ještě silnějšími a slabší naopak vítá, když najde někoho ještě slabšího a může mu dát jeho „méněcennost“ pocítit. Šikana tedy není možná bez toho, že se šikanující ztotožní s mocenským modelem vztahů a přijme ho za svůj. Respektující model vztahů vychází z přesvědčení, že druzí lidé mají stejnou lidskou hodnotu jako my sami. Jelikož postavení v zaměstnání, fyzické, duševní či sociální rozdíly nedělají z lidí ani nadřazené ani méněcenné bytosti. Respektující vztah znamená mít ohled na druhé (na mladší, starší i na vrstevníky, na jejich potřeby, odlišnost a důstojnost. Nikdo nesmí být ponižován a nikdo by se ani sám ponižovat neměl.[17]

2.1. Formy šikany ve společnosti

Šikana je v dnešní společnosti velmi rozšířená. Mezi nejznámější a nejzávažnější šikany patří mimo jiné šikana v zaměstnání nebo například v médiích. Společným jmenovatelem těchto šikan jsou jeden či více agresorů, jedna či více obětí, ale také skupina, která tomu všemu přihlíží, tzv. mlčící, nezasahující svědci.[18]

Šikana v zaměstnání a v médiích

Šikana v zaměstnání se označuje mobbing. Jedná se především o psychické týrání nebo systematický, cílevědomý a hlavně opakovaný útok na určitou osobu. Mobbing využívá degradujícího přístupu, nadměrné kritičnosti, zesměšňování a drobných či větších intrik.[19] V České republice má zkušenost s mobbingem na pracovišti 23 % pracovníků, z nich 43 % pracovníků je vystaveno šikanování 1x týdně a častěji, 54 % pracovníků je vystaveno mobbingu déle než 1 rok a 63 % pracovníků se snažilo problém řešit.[20] Mobbing můžeme rozdělit na několik podkategorií, a to v závislosti na tom, kdo se šikany dopouští. Nejznámější formou je bossing. Ve většině případů jde o praktiky vedoucího pracovníka, který vyvíjí tlak na podřízeného, aby si vynutil jeho přizpůsobení a poslušnost, nebo aby ho vypudil z pracovního místa. Další formou je staffing. Tento pojem označuje neférové útoky vůči jedinci ve vedoucí funkci, kterého chtějí podřízení přivést na mizinu, případně celý jeho tým či firmu. Zcela specifickým typem šikany na pracovišti je sexuální obtěžování neboli „sexual harrasment“. Jako nejčastější

[17] Srov. NOVÁČKOVÁ, J., Z. Brož a O. Botlík. *Lidové noviny: Šikana a česká společnost*. EDUin. [online]. 09. 03. 2016 [cit. 2016-10-27]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-sikana-a-ceska-spolecnost/

[18] Srov. tamtéž.

[19] Srov. *Vše o šikaně.* Mobbing Free Institut. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-19]. Dostupné z: http://mobbingfreeinstitut.cz/encyklopedie-sikany/

[20] Srov. *Respekt v zaměstnání*. Mobbing Free Institut. [online]. © 2016 [cit. 2016-10-21]. Dostupné z: http://mobbingfreeinstitut.cz/

formy sexuálního obtěžování jsou označeny sexuálně podbarvené vtipy, narážky na soukromý život či sexuálně podbarvené řeči.[21]

Média, zejména televize, videohry a počítačové hry mají velký vliv na násilné činy. Nadměrná spotřeba mediálních produktů a her s vysokým obsahem násilí je rizikový faktor pro násilnou činnost, který by se neměl podceňovat. Jak uvádí Herzog, existuje souvislost mezi silnou konzumací počítačových her s vysokým obsahem násilí a zvýšeným odhodláním k násilí u dětí, mládeže i dospělých. Jestliže nám chybí reálné vzory chování, učíme se prostřednictvím vzorů mediálních. Násilné činy ve filmech a hrách dávají podněty k opravdovým násilným skutkům, lidé totiž akceptují násilí jako variantu chování a považují to za moderní.[22] Dnes se dá šikana v médiích pozorovat například v různých televizních pořadech, kde je cílem naštvat, zesměšnit nebo ponížit protivníka. Vzhledem k tomu, že v dnešní době mají média velký vliv na společnost, měla by vést k řešení, potažmo k výchově a ne naopak. Lidé totiž potom nabývají dojmu, že jde o běžný model chování a že je správné se tímto způsobem chovat k ostatním.[23] Podle obliby mediálního násilí je trýznění lidské bytosti zároveň atraktivní podívanou. Svědčí o tom také historické záznamy, podle kterých měli naši předkové rádi veřejně prováděné exekuce, kde se užívalo bití, další způsoby trestního mučení, ale i popravy.[24]

Na závěr tedy můžeme konstatovat, že školní šikana má své kořeny ve společnosti.

3. Šikana ve školní třídě na druhém stupni ZŠ

Problém šikany na školách byl na světě vždycky, ale až v posledních letech problémů výrazně přibylo, vzrostla jejich brutalita a klesl věk aktérů šikanování.[25] Lovasová zmiňuje, že průměrný věk žáků, kteří se setkají se šikanou, je období okolo třinácti let. Zajímavé je, že dívky začínají se šikanou v mladším školním věku, tj. na prvním stupni základní školy, zatímco chlapci o něco později, a to v období puberty na druhém stupni základní školy.[26]

To, že je šikana závažný problém, jasně dokládá i poslední výzkum, o němž se zmiňuje Zdeněk Martínek, který píše, že na našich školách prošlo šikanou 41 % dětí.[27] Toto číslo je poměrně vysoké a Česká republika se tak řadí k zemím, kde je šikana nejrozšířenější. Konkurovat by jí mohlo Irsko, kde se šikana na základních školách pohybuje okolo 49,8 %. Kdežto například v USA se pohybuje okolo 19 % a ve Finsku dokonce okolo 11,3 %.[28]

---

[21] Srov. *Vše o šikaně*. Mobbing Free Institut. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-19]. Dostupné z: http://mobbingfreeinstitut.cz/encyklopedie-sikany/

[22] Srov. HERZOG, R., *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*, Plzeň: Fraus, 2009, s. 18-19.

[23] Srov. SENKOVÁ, Z., V. Luptáková a V. Dvořáková. *Vladimíra Dvořáková: Šikana tady asi bude vždycky. Nemocná je celá společnost.* Český rozhlas.[online]. 24. 02. 2016 [cit. 2016-10-20]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/dvojka/jaktovidi/_zprava/vladimira-dvorakova-sikana-tady-asi-bude-vzdycky-nemocna-je-cela-spolecnost–1587205

[24] Srov. ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ P., *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 64.

[25] Srov. BENDL, S., *Prevence a řešení šikany ve škole: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: ISV, 2003. 197s., s. 16.

[26] Srov. LOVASOVÁ, L., *Šikana*, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 20-26.

[27] Srov. MARTÍNEK, Z., *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2015, s. 128.

[28] Srov. LOVASOVÁ, L., *Šikana*, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 20-26.

Definice školní šikany podle prof. Dana Olwea zní: *„Žák, resp. student, je šikanován čili viktimizován, když je vystaven opakovaně a po určitou dobu negativním akcím ze strany jednoho nebo více žáků, resp. studentů.“*[29]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definovalo šikanu jako cílené a obvykle opakované chování se záměrem někomu ublížit nebo ho ohrozit či zastrašit. *„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.“*[30]

Šikana mezi mládeží a dětmi má svůj určitý charakter, kde je nižší intenzita brutality, tudíž je menší výskyt tzv. dokonalých šikan. Na školách je však běžný výskyt i šikany se sexuálním „humorem“. Oběť je sexuálně obtěžována, dokonce i někdy znásilněna.[31]

Vidíme, že školní šikana je vlastně pouze projev obecné šikany ve speciálním prostředí školy.

3.1. Motivy, příčiny a podmínky projevu školní šikany

Příčiny i projevy školní šikany jsou velice rozmanité. Příčiny jsou především individuální, dané vlastnostmi agresorů a vlastnostmi obětí. K běžným motivům šikany patří „bavení“ třídy, předvádění se chlapců před dívkami, někdy také sadistické uspokojení z týrání, pocit moci a nadřazenosti, kterým si agresoři kompenzují pocity méněcennosti.[32]

Bujení šikany pravděpodobně souvisí mj. se zřejmým úpadkem školní kázně a autority. Dalšími příčinami jejího rozšíření jsou nadměrná feminizace učitelstva, nedostatečná etická výchova, mezery ve vzdělání pedagogů, oslabený vliv rodiny, počítačové hry s brutálním obsahem, prezentace násilí v médiích a ideologie „ostrých loktů“.[33]

Příčiny školní šikany

Školní šikana má více příčin. Některé jsou zřejmé na první pohled, jiné jsou skryté. Nejvýraznější příčinou školní šikany je citová deprivace žáka, dále pocit úzkosti, napětí a strachu, výbušný temperament, osobnostní charakteristiky žáka, nuda nebo touha po intenzivních zážitcích a zkušenostech, snaha chovat se a působit mužně, výchovné přístupy rodičů, výchovné a vyučovací styly učitelů a způsoby, jakými učitelé projevují svou autoritu. Citová deprivace žáka je stav, kdy mají děti neuspokojené potřeby bezpečí, lásky, opory a ochrany, a to již od raného dětství. V raném dětství tento stav vyrovnává deficit lásky.[34] Například dítě, které nemá

[29] ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ P., *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 137.
[30] ZEMAN, E., *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení,* Věstník MŠMT č. 1/2001, Praha, 2000, Čj.: 28275/2000-22.
[31] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, 1. vyd., Praha: Portál, 2011, s. 72-73.
[32] Srov. ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ P., *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 22-23.
[33] Srov. tamtéž, s. 16-17.
[34] Srov. GAJDOŠOVÁ, E. a G. Herényiová, *Rozvíjení emoční inteligence žáků*, Praha: Portál, 2006, s. 211-215.

milující matku, stabilní osobu, která o něj pečuje, svou potřebu bezpečí a jistoty uspokojuje náhradním způsobem, dělá například mechanické pohyby před usínáním, má častěji obtíže s příjmem potravy (je například velký jedlík) a podobně. Tyto děti vytvářejí jen zcela povrchní citové vazby, přitom u nich má potřeba vazby nutkavý charakter, takže na sebe neustále strhávají pozornost. U mnohých dětí se objevují známky dětské deprese, mají špatnou sebekontrolu, trpí zejména výbuchy špatné nálady a útočností. U starších dětí je důsledek citové deprivace ztráta schopnosti soucitu, nedostatek empatie, citová oploštělost a další.[35]

K velmi agresivnímu chování může vést také pocit úzkosti, napětí a strachu. Také výbušný temperament může být zdrojem agresí a násilí ve školách, který se uvolňuje k prosazení okamžitých cílů.

Mezi osobnostní charakteristiky žáka, které by mohly zapříčinit školní šikanu, patří nejistota, komplexy, snížená sebeúcta, nízké sebehodnocení ve vztahu ke školním výsledkům, nižší úroveň prosociálních tendencí a slabší komunikační dovednosti.

Další příčinou jsou výchovné přístupy rodičů, které patří mezi nejvýznamnější vlivy dětské agresivity a násilí páchaného ve školním prostředí. Agresivní chování dětí výrazně podmiňuje zejména příliš benevolentní, rozmazlující, nebo naopak příliš přísná nebo autokratická výchova.

Poslední příčinou školní šikany jsou výchovné a vyučovací styly učitelů a způsoby, jakými učitelé projevují svou autoritu. Násilné a agresivní chování ve třídě mezi žáky vzniká i tehdy, když si sám učitel šikanování nevšímá. Pokud hned v zárodku neřeší šikanující chování a konflikty, nebo dokonce tyto projevy žáků podporuje, například když vždy souhlasí s názorem většiny žáků, aby si u nich zvýšil popularitu a oblibu.[36]

Příčiny a podmínky projevu šikany

Aby se šikanování skutečně projevilo, je zapotřebí řady příčin a podmínek v oblasti biologické (dědičnost, instinkty, mozek atd.), psychologické (mimovolní duševní vlastnosti a další) a sociologické (vnější podmínky – výchova, rodina, škola).[37] Velký vliv na rozvoj jedince má rodina, u agresorů to bývají rodiny, ve kterých byla charakteristická absence duchovních a mravních hodnot. Agresoři se v rodině setkávali i například s brutalitou a agresí rodičů. U výchovy obětí byl zase častý výskyt nadměrné ochrany ze strany matky a chybějící mužské identity. Najdou se však i rodiny, kde byla silná dominantní matka a submisivní otec, nebo otec zcela chyběl. Dalším případem jsou neurotické rodiny se zvýšenou úzkostí nebo poruchami sebehodnocení.[38]

3.2. Mocenský a respektující přístup ve školách

Velký vliv na rozvoj šikany má také typ výchovy a výuky ve školách. Může mít formu mocenskou nebo respektující.

---

[35] Srov. KOUKOLÍK, F. a J. Drtilová, *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén, c2006, s. 87-102.
[36] Srov. GAJDOŠOVÁ, E. a G. Herényiová, *Rozvíjení emoční inteligence žáků*, Praha: Portál, 2006, s. 211-215.
[37] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 129-131.
[38] Srov. tamtéž, s. 150 – 151.

Mocenský přístup ve školách

„Tradiční hierarchicko-autoritativní přístup“ k výuce znamená, že žáci nemají téměř žádný vliv na to, co mají ve škole dělat. Tento přístup nehledá cesty, jak žáky zaujmout, protože na to při přemíře učiva není čas. Hledá tedy cesty, jak donutit žáky k učení. Žáci jsou motivováni k plnění příkazů, které je zajišťováno mocenskými prostředky. Například známkami, poznámkami nebo Damoklovým mečem přijímacích a závěrečných zkoušek. Řada žáků se takovému nátlaku podřídí a vzdá se své svrchovanosti. Smíří se s tím, že za ně rozhodují jiní. Tímto přístupem nejsou děti vedeny ke skutečné zodpovědnosti. Není to však nic jiného než styl, jakým je řada z nich vychovávána v rodině. Tvoří-li třídu převážně jedinci vychovaní mocensky, má šikana dveře otevřené. Ve třídě se totiž vždycky najde někdo silnější a někdo slabší. Šikana může probíhat před očima mlčící většiny, neboť děti, které jsou navyklé poslouchat, se silnějším nevzepřou, ani když cítí, že se děje něco nesprávného. Některé se možná dokonce přidají.[39]

Respektující přístup ve školách

V respektujících školách žáci využívají čas mnohem lépe, neboť se zabývají tím, co je opravdu zajímá a dosahují tak dobrých výsledků. Žáci se musí vždy něčím zabývat, ale na tom, co to konkrétně je, téměř nezáleží. Žáci mají především pochopit, co je skutečné učení, a osvojit si ho, aby se uměli učit sami. Musejí se naučit aktivně zkoumat své okolí, přemýšlet o něm, získávat poznatky, pořádat si je v hlavě a postupně si tak vytvářet stále složitější a pravdivější obraz světa a jeho přírodní i společenské zákonitosti. V takovém učení má podstatné místo spolupráce a komunikace. Podmínkou úspěchu je, že obsah je přiměřený úrovni chápání žáků. Žáci ve škole nezlobí jen z nevychovanosti nebo lenosti, ale hlavně z nudy zažívané při nesrozumitelně podaném či nesmyslném učivu, případně kvůli pocitu bezmocnosti. V demokratické škole žáci rychle vycítí, že mohou učitelům důvěřovat a nemusejí složitě zastírat, že něco nevědí nebo něčemu nerozumějí. Vzájemná důvěra je předpokladem dobrých vztahů a úspěšného učení. Neplatí to jen o důvěře mezi dětmi a učiteli – děti potřebují cítit vzájemnou důvěru i mezi sebou. V respektující škole se žáci postupně učí podílet se na rozhodování o důležitých věcech a nést spoluodpovědnost za taková rozhodnutí. Žáci také nesou odpovědnost za své chování i učení. V respektující škole jsou problémy s motivovaností žáků mnohem menší než ve škole autoritativní a také se jinak řeší. Nejde o to, jak žáka „zlomit“, nýbrž jak ho přivést ke schopnosti „řídit se sám“. Rozdíly jsou také v klimatu školy, ve škole s respektujícím přístupem nehrozí problém šikany. Kdyby se totiž nějaký žák pokoušel šikanovat ve třídě, kde by všechny ostatní děti byly vychovány k respektování ostatních, neměl by nejmenší šanci šikanovat, a to nejen proto, že by nenašel publikum.[40]

[39] Srov. NOVÁČKOVÁ, J., Z. Brož a O. Botlík. *Lidové noviny: Šikana a česká společnost*. EDUin. [online]. 09. 03. 2016 [cit. 2016-11-03]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-sikana-a-ceska-spolecnost/

[40] Srov. NOVÁČKOVÁ, J., Z. Brož a O. Botlík. *Lidové noviny: Šikana a česká společnost*. EDUin. [online]. 09. 03. 2016 [cit. 2016-11-03]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-sikana-a-ceska-spolecnost/

3.3. Účastníci školní šikany

Mezi účastníky školní šikany patří agresor, oběť, třídní „publikum“, zastánce, pedagog, rodiče zúčastněných dětí, místní komunita a celá společnost.[41]

Agresor

Agresoři bývají fyzicky vyspělejší jedinci nebo skupina disponující početní převahou. Typickými vlastnostmi jsou hrubost, dominantnost, panovačnost, ovládání druhých, nedostatek empatie a další. K šikanování často vede agresora vlastní zakomplexovanost, nedostatek sebevědomí a nejistota. Agresoři jsou velmi sobečtí a egocentričtí, z toho důvodu si upravují mravní normy podle svých potřeb. K oběti bývají bezohlední a mnohdy ji považují za méněcennou, jako věc, které lze využít.[42]

Agresoři se dají rozdělit do několika typů. Prvním z nich je agresor hrubý, fyzický. Je to jedinec, který používá k týrání svou sílu. Původ agrese má většinou v rodině, kde je fyzicky trestán za své chyby a následně si vyvolané napětí vybíjí na slabších jedincích. Druhým typem je agresor jemný, kultivovaný. Jedinec se v přítomnosti dospělého chová vždy zdvořile a mile. Oběť nešikanuje sám, ale s pomocí svých pomocníků, kteří plní jeho rozkazy. Třetím typem je agresor „srandista“. Tohoto jedince mají všichni v oblibě, dělá vtípky a dokáže pobavit. Posledním typem je agresor spouštějící ekonomickou šikanu. Rodiče agresora většinou nemají na dítě čas nebo jim chybí rodičovský cit. Proto si dítě kupují nejrůznějšími věcmi. Agresor má vše, na co si vzpomene, ale ničeho si neváží. Má ve zvyku rozdělovat třídu podle toho, jak drahé věci ostatní mají. Jedinci, kteří mají drahé věci, jsou na špičce hierarchie a jedinci, kteří mají věci levnější, se stávají oběťmi.[43]

Oběť

Obětí šikany se může stát kdokoliv. Velmi často jsou šikanované děti, které přijdou nově do kolektivu a děti, které mají nějaký handicap, například nápadné vnější znaky jako jsou obezita, vada řeči, brýle a jiné. Častými oběťmi se stávají také jedinci tělesně slabí, rasově odlišní a děti ze sociálně slabých rodin.[44]

Mezi podstatné znaky oběti patří tichost, plachost, citlivost, oběť nerada mluví před ostatními a stahuje se do sebe. Dalšími znaky jsou nízké sebevědomí, oběť se těžko prosazuje mezi ostatními žáky a většinou se jim podřizuje.[45]

Existují různé typy obětí, například oběť na první pohled. Tito jedinci jsou slabí a bojácní na první pohled. Neumí se prosadit, jsou zamlklí a osamocení. Dalším typem jsou oběti vychovávané příliš protektivně. Jedinci jsou stále pod ochranou dospělého, který si nepřipustí, že dítě už dokáže být samostatné. Přehnaná péče dospělého se tak může stát snadno terčem posměchu ostatních.[46]

---

[41] Srov. ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ P., *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 53-72.
[42] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, 1. vyd., Praha: Portál, 2011, s. 29-128.
[43] Srov. MARTÍNEK, Z., *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2015,. s. 192.
[44] Srov. LOVASOVÁ, L., Šikana [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006.
[45] Srov. BENDL, S., *Prevence a řešení šikany ve škole: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: ISV, 2003, s. 197.
[46] Srov. MARTÍNEK, Z., *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2015, s. 192.

Třídní „publikum“

Těmto účastníkům šikany bych se chtěla zvlášť věnovat, jelikož výrazně souvisí s tématem mojí práce. Šikana totiž není pouze záležitostí agresora a oběti. Třída se šikany zúčastňuje také a řadí se do nejpočetnější části šikany.

Role přihlížejících ve třídě tvoří „mlčící většinu“. Tato role bývá sledována nejméně, ale i tato skupina je však šikanou zasažena. Ti, kteří se dění účastnili jen pasivně, přihlíželi věcem, s nimiž často nesouhlasili, aniž jim dokázali zabránit. Vágnerová ve své knize uvádí, že členové mlčící většiny zažívají bezmoc, strach a obavu z toho, že by se negativní pozornost mohla obrátit i na ně. Přihlížející si často vyčítají, že zlu nedokázali zabránit. To vše může způsobit trauma, které si přihlížející může nést po celý život a někteří se za svou slabost dokonce i stydí.[47]

Přihlížející lze tedy charakterizovat jako skupinu jedinců s nedostatečnou nebo snižující se mírou občanské statečnosti, jejichž zodpovědnost je rozptýlena. Přítomní na násilí neupozorní a tolerují ho, nezastanou se oběti, agresory nezastaví a někdy se i do šikany aktivně zapojí. Často jde o žáky s původně pozitivním morálním profilem, ale tlak skupinových norem a nedostatek podpory způsobí, že se před šikanou cítí bezbranní a ochromení.[48]

Zda se šikana rozvine, závisí na postojích členů skupiny. Jejich postoje se pohybují od ustrašeného pasivního nesouhlasu přes nezúčastněnost až po souhlasný postoj, případně aktivní účast. Jelikož se jich pokusy o šikanování nedotýkají, nemají se spolužákem soucit a nevnímají jeho utrpení. S ponižováním a mučením svých spolužáků sice nesouhlasí, ale neprojevují snahu útokům zabránit. Mají-li nějaké výhrady, jsou paralyzováni strachem, že by se to nakonec mohlo obrátit i proti nim. Vše tedy hodnotí s ohledem ve svůj prospěch.[49]

Důvody, proč se členové třídního publika přidávají častěji na stranu agresorů jsou, že pokud šikana trvá déle, proměňuje mentalitu celé třídy. Trýznění lidské bytosti se tak časem stává zajímavou podívanou. Počáteční zděšení a odpor střídá otupění svědomí a přijetí nově nastavených pravidel ve třídě. Spolužáci se pak přidávají na stranu agresora, což jim zajistí potřebný pocit bezpečí, a tím dávají záruku agresorovi, že na šikanu neupozorní, protože by tak udávali sami sebe.[50]

Šikana není nikdy záležitostí jednotlivců. Jedná se o kolektivní dění, které v několika fázích zachvacuje všechny členy třídy. V první fázi oběť prožívá osamocenost, jádro třídy ji nepřijalo mezi sebe a dítě se stává neoblíbené i u ostatních spolužáků. Patří sem šíření pomluv za jeho zády, malé intriky a další. Druhá fáze začíná drobnými žertíky a zesměšňováním dítěte. Někteří si vtípky vymýšlejí, někteří se jimi baví a mlčící většina dělá jakoby nic. Ve třetí fázi, v níž se vyhraňují pozice, je jasné, kdo je agresorem. Třídní kolektiv přijímá jeho ideologii a pseudomorálku, jejímž základem je zákaz žalování.[51]

Dalším tématem, které s tímto problémem souvisí, je ochota pomoci člověku v nouzi. Zde se významně promítá tzv. bystander effect neboli efekt přihlížejících. Tento efekt začali na konci 60. let 20. století zkoumat dva psychologové, Latané a Darley. Domnívali se totiž, že efekt přihlížejících má hlubší

[47] Srov. VÁGNEROVÁ, K., *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*, Praha: Portál, 2009, s. 45-47.
[48] Srov. tamtéž, s. 88.
[49] Srov. tamtéž, s. 88-89.
[50] Srov. ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ P., *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 53-72.
[51] Srov. VYKOPALOVÁ H., Sociálně patologické jevy v současné společnosti, Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 103-106.

psychologický podklad. Mezi nejznámější experiment, který se zaměřuje na podstatu efektu přihlížejících, patří experiment „Žena v nesnázích“. V tomto případě byly pokusné osoby uvítány ženou, která se později dostala do potíží. Pokusné osoby slyšeli pouze nahrávku volající o pomoc, která měla ověřit prosociální chování respondentů. Pokusné osoby byly rozděleny do 4 skupin. V první skupině byl respondent sám, v další byl s cizí osobou, která byla pasivní, ve třetí skupině byli dva probandi, kteří se vzájemně neznali a v posledním případě to byli dva kamarádi. Výsledky potvrdily hypotézu, že přítomnost dalších osob snižuje ochotu pomoci člověku v nouzi. V prvním modelu situace byla pomoc poskytnuta téměř v 70 % případů. Pokud byly v místnosti přítomné dvě osoby, z nichž jedna byla pasivní, dočkala se zraněná žena pomoci jen v 7 % případů. Značný vliv na intervenci v nebezpečných situacích má i fakt, zda se spolu přihlížející osoby znají, jelikož ve třetím modelu byla pomoc ženě poskytnuta v 70 % případů. Když však byly svědky události dvě osoby, které se vzájemně neznaly, zasáhlo jen 40 % přihlížejících. Toto zjištění potvrzuje i výzkum, který provedli Rutkowski, Gruder a Romer. Autoři tvrdí, že negativní vliv skupiny na prosociální chování se vyskytuje zejména u skupiny cizích osob, neboť je mezi nimi nízká skupinová koheze. Naopak pokud je skupinová koheze vyšší, je vyšší i pravděpodobnost pomoci.[52]

Latané a Darley na základě svých výzkumů vytvořili schéma poskytnutí pomoci, které sestává celkem z pěti kroků. První krok – „Co se stalo?“. V první fázi je nezbytné, aby jedinec vůbec zaregistroval situaci, která se odehrává v jeho blízkosti. Druhý krok - „Je tato situace nebezpečná?“. V dalším kroku je žádoucí, aby svědek události interpretoval danou situaci jako stav nouze, tedy stav, který vyžaduje okamžitý zásah, pomoc. Pokud jsou v této fázi přítomny ještě další osoby, dochází k nesprávnému vyhodnocení situace jako neškodné. Přihlížející jedinec totiž často pozoruje reakce ostatních svědků události a domnívá se, že druzí ví o situaci více, a z toho důvodu na ni nikterak nereaguje. Tyto okolnosti mohou spolu s vlastní pasivitou vést k tzv. pluralistické ignoranci. Třetí krok - „Mám pomoci?“. Třetím krokem v procesu rozhodování je přijetí vlastní odpovědnosti. Klíčový je vztah mezi počtem přihlížejících a přijímáním osobní odpovědnosti, přičemž platí, že se vzrůstajícím počtem přihlížejících osob klesá osobní odpovědnost každého svědka události. Čtvrtý krok - „Mám dostatek schopností na to, abych zvládl pomoc?“. V některých obzvláště nebezpečných situacích nestačí pouze vysoká míra odpovědnosti, ale je nezbytné mít i potřebné znalosti a zkušenosti. Pátý krok - „Co mě pomoc bude stát?“. Na závěr se pak uvažuje o nákladech a ziscích, které může poskytnutí pomoci přinést. [53]

Z toho vyplývají faktory inhibující ochotu pomoci. Je to především rozložení odpovědnosti. Pokud je jedinec sám v situaci, která vyžaduje okamžitý zásah, cítí osobní odpovědnost za pomoc člověku v nouzi. Jakmile je však přítomno více lidí, odpovědnost se rozloží na každého z nich, čímž se také snižuje míra projeveného altruistického chování. Dalším faktorem je pluralistická ignorance, kdy nejednoznačnost situace vede k tomu, že přihlížející osoba si není jistá její závažností a neví, jak se má chovat. Tytéž pocity ale zažívají všichni svědci události a vzájemně na sebe působí jako modely pasivity. Posledním faktorem je

[52] Srov. HEŘMANSKÁ, L. *Bystander effect ve virtuálním světě World of Warcraft: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008, s. 16-21. Vedoucí bakalářské práce S. Ježek.
[53] Srov. tamtéž, s. 16-21.

vliv sociálního tlaku, kdy přítomnost druhých osob často vyvolává v jedinci nejistotu, protože v případě zásahu by pozorovaly jeho chování.[54]

Dalším účastníkem může být zastánce, což je spolužák, který má prosociální cítění, smysl pro odpovědnost, aktivně se zastává oběti a je ochotný pomáhat druhým. Jedinců, kteří se dovedou zastat druhých, je v běžné dětské skupině menšina, avšak nejvíce jich je mezi dívkami.[55]

Posledním účastníkem je celá společnost, jelikož vztahy mezi spolužáky jsou obrazem celospolečenských poměrů. Úspěchy jsou obdivovány bez většího ohledu na to, zda byly dosaženy čestnými prostředky. V dnešní době jsou normy slušnosti, ohleduplnosti, pravdivosti a poctivosti oslabeny. Tradičně uznávaná zásada „Silný chrání slabého." je vytlačována zásadou „Silný má pravdu, slabý má smůlu."[56]

3.4. Formy šikanování

Kolář chápe šikanování jako nemocné chování a uvádí přehled konkrétních typů a manipulací: přímé a nepřímé, fyzické a verbální, aktivní a pasivní. Kombinací těchto tří dimenzí vznikne osm druhů šikanování. Díky této klasifikaci lze dobře rozpoznat odlišnosti u různých typů šikanování.

Prvním druhem je fyzické aktivní přímé šikanování-agresoři věsí oběť do smyčky, škrtí ji, kopou nebo fackují. Dalším druhem je fyzické aktivní nepřímé šikanování – agresor někoho pošle, aby oběť zbili, oběti mohou být také ničeny věci. Třetím druhem je fyzické pasivní přímé šikanování – agresor fyzicky brání oběti k dosahování cílů (např. usednutí do lavice). Dále to je fyzicky pasivní nepřímé šikanování – agresor odmítá splnění požadavků (např. puštění ze třídy na toaletu). Pátým druhem je verbální aktivní přímé šikanování – agresor oběti nadává, uráží ji nebo ji zesměšňuje. Dalším druhem je verbální aktivní nepřímé šikanování – agresor rozšiřuje pomluvy o oběti, patří sem i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřená v kresbách, básních apod. Sedmým druhem je verbální pasivní přímé šikanování – neodpovídání na pozdrav, otázky a další. Posledním druhem je verbální pasivní nepřímé šikanování – spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.[57]

Z toho vyplývá, že v podstatě každá „mlčící většina" provozuje verbální pasivní nepřímý typ šikany a tím, že se spolužáci nezastanou oběti, se stávají spoluaktéry šikany.

4. Malá sociální skupina a skupinová dynamika

K porozumění jevu šikany patří také porozumění skupinové dynamice a její patologii.

[54] Srov. HEŘMANSKÁ, L. *Bystander effect ve virtuálním světě World of Warcraft: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008, s. 16-21. Vedoucí bakalářské práce S. Ježek.
[55] Srov. ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ P., *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 53-72.
[56] Srov. tamtéž, s. 53-72.
[57] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, 1. vyd., Praha: Portál, 2011, s. 37.

4.1. Malá sociální skupina

Malé skupiny tvoří osoby, které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně nebo neformálně integrovány nějakým společným cílem. Každá malá sociální skupina má svou strukturu a skupinovou dynamiku. V našem případě se dají za malou sociální skupinu považovat žáci školní třídy.[58]

Znaky a styly vedení

Mezi základní znaky sociální skupiny patří především interakce, existence společných cílů, vědomí soudržnosti a vzájemné závislosti, určitá organizovanost, společné hodnoty, skupinová disciplína, časté sociální kontakty, relativní soběstačnost a vědomí členství. Skupina může být vedena různými styly vedení. Například autoritativně – zde se objevuje velká závislost na vůdci, napětí, ale i agrese. Dalším stylem je demokratické vedení. Pro tento styl je příznačný respekt, dobrovolnost, aktivita, spokojenost a stabilita. Posledním stylem vedení je styl liberální, kde se objevuje malá organizovanost a volnost.[59]

Za dobře fungující skupinu, tj. vnitřně relativně bezkonfliktní, společensky integrovanou a výkonnou, lze považovat skupinu s homogenní vnitřní skladbou, plnou formou komunikace a s přiměřenými normami, což jsou normy odpovídající cílům činnosti, nezasahující do osobních svobod. Dále sem patří jasně vytčené cíle, dobré vedení a přirozený počet členů, který je dán povahou skupinové činnosti a jejích cílů.[60]

4.2. Skupinová dynamika

Kratochvíl definuje skupinovou dynamiku jako souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. [61]

Skupinová dynamika neboli „group dynamics“ je oblíbený termín americké sociální psychologie, definovatelný je jako pole šetření věnované postupujícímu poznávání povahy skupin, zákonům jejich vývoje a jejich interrelacím s individui, ostatními skupinami a institucemi. Za podstatné funkce skupiny se považují dosahování cílů skupiny a udržování života skupiny. Obě funkce pak spojuje problém vedení skupiny, resp. problém vůdcovského chování. K funkci výkonu skupiny patří návod k jednání, operativní plánování, strukturování úkolů a pozornost vůči dosahování cílů. Do funkce udržování skupin spadá podporování dobrých mezilidských vztahů, řešení konfliktů, ochrana před minoritami a podpora samostatnosti a kooperace. V této skupině vystupuje jako nejzávažnější především problém vytváření a udržování vysoké úrovně koheze, který je předpokladem žádoucí úrovně skupinové výkonnosti.[62]

---

[58] Srov. NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie*, 2. vyd., Praha: Academia, 2009, s. 383.
[59] Srov. *SOCIÁLNÍ SKUPINA, STYLY vedení, SKUPINOVÉ VEDENÍ*. Psychologie. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: http://psychologie.studentske.cz/2009/12/socialni-skupina-styly-vedeni-skupinove.html
[60] Srov. NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie*, 2. vyd., Praha: Academia, 2009, s. 421-423.
[61] Srov. KRATOCHVÍL, S., *Skupinová psychoterapie v praxi*, Praha: Galén, c2005, 297 s., s. 15.
[62] Srov. NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie*, 2. vyd., Praha: Academia, 2009, s. 420-421.

Prvky skupinové dynamiky

Skupinová dynamika je soubor nejrůznějších hybných sil a protisil, jež ovlivňuje skupinu a skupinové dění. Je složena z mnoha prvků, které se navzájem ovlivňují a vyvíjejí. Základními prvky skupinové dynamiky jsou cíle a normy, tedy kam společně směřujeme, aneb jakými cestami a postupy těchto cílů dosáhneme. Dalším prvkem je vedení a řízení, motivace a stimulace, tedy způsob, jak se pracuje s normami. Třetím prvkem je interakce a komunikace, neboli vzájemné ovlivňování členů skupiny. Dále sem patří podskupiny, které dříve či později vznikají v každé skupině. Je důležité, do jaké míry se podskupiny ztotožňují s normami a cíli celé velké skupiny. Dalším prvkem je struktura, tedy stavba skupiny, jelikož každá skupina je tvořená systémem pozic a rolí. Na to navazuje prvek pozice a role. Pozice určuje status člena skupiny, soubor jeho práv a povinností, určuje rozsah jeho moci, co smí a co nesmí. Role je charakterizována souborem chování, které skupina očekává, že bude „hrát“ ten, jenž je na dané pozici. Dalším prvkem je fáze vývoje skupiny a historie skupiny. Skupina se totiž vyvíjí a prochází určitými vývojovými stádii, od vzniku až po ukončení či obnovení skupiny. Dále sem patří atmosféra ve skupině. Atmosféru vytváří členové skupiny ve svých každodenních interakcích. Posledním a nejdůležitějším prvkem je soudržnost, tedy koheze a napětí, tenze neboli dostředivé a odstředivé síly. Dostředivé síly a mechanismy způsobují, že jednotliví členové skupiny chtějí do skupiny patřit a cítí se být jejími členy. Zatímco napětí či odstředivé síly jsou síly, které rozbíjí skupinu.[63]

Skupinová dynamika a šikana

Šikana je záležitostí malé sociální skupiny, ve které z definice panují poměrně intimní a v mnoha ohledech demokratické vztahy. Šikana tyto intimní a demokratické vztahy pokřivuje a narušuje. Násilí se stává formou intimních vztahů, „demokraticky" se hlasuje o tom, že někdo bude vyloučen z kolektivu apod. Šikana je součástí skupinové dynamiky, šikanovaný nezřídka slouží jako "obětní beránek", na jehož úkor se upevňuje soudržnost skupiny. Zároveň je šikana prostředkem sociální kontroly členů: kdo se alespoň tichým souhlasem na šikaně nepodílí, není ke skupině loajální a jako takový může být také šikanován. Šikana takto může dostat podobu tyranie většiny. Tyranie většiny nemusí používat násilí fyzické, ale vystačí si s násilím duševním, které se děje skrze "demokratický" nátlak na jedince, aby byl konformní a přizpůsoboval se panujícím normám. Správné chování se v takové atmosféře pozná podle toho, jestli se podřídíte normě, ne podle toho, jste-li schopen se samostatně rozhodovat a nést následky za svá rozhodnutí. Šikana se stává z hlediska skupiny legitimním způsobem, jak získat v kolektivu moc.[64]

U šikanování je vliv skupinové dynamiky agresory využit k ničení svobody a vzájemných pozitivních vztahů. Skupinová dynamika spolu s rizikovými osobnostními charakteristikami a nepreventivním prostředím patří mezi negativní školní vlivy, které působí na zvrat chování žáků a vyvolávají řetězovou reakci končící šikanováním.[65]

---

[63] Srov. *SKUPINOVÁ DYNAMIKA*. Everesta, s.r.o.. [online]. © 2013 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: https://www.everesta.cz/slovnik/skupinova-dynamika

[64] Srov. FAFEJTA, Martin. *MOHOU ZA ŠIKANU ŠKOLY?*. Blog.respekt.cz. [online]. 09. 06. 2008 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: http://fafejta.blog.respekt.cz/mohou-za-sikanu-skoly/

[65] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 131-152.

4.3. Patologie skupiny

Útlum svědomí a zlom v chování skupiny i jednotlivců podporují některé významné součásti skupinové dynamiky šikanování, jako je tlak skupinových norem, konformita, závislost na vůdci a metody agresorů k získání moci.[66]

Agresoři používají metody k získání moci kombinací metod vymývání mozku a psychickou manipulací. Takzvané vymývání mozku neboli brainwashing znamená, že agresor prostřednictvím násilí vnutí obětem určité postoje, způsoby, myšlenky a jednání. Psychická manipulace je laicky řečeno „myšlenková převýchova". Následně dochází k přijetí norem šikanování většinou nebo téměř všemi členy skupiny. Jestliže jsou v čele skupiny agresoři, prosadí své normy jako normy celé skupiny a dojde tak ke konformitě, tedy, že se jedinec podrobí nátlaku skupiny a přizpůsobí se k převažujícím či dominantním názorům a normám. Skupinové normy šikanování jsou soubor nepsaných pravidel, který stanovuje „práva otrokářů" a „povinnosti otroků", musí se dodržovat a porušení se trestá. „Většinový" skupinový zákon ovlivňuje postoje a chování žáků, legalizuje násilí a morálně ho ospravedlňuje. Tím se také rozpoutává závislost na vůdci.[67]

Na závěr bych shrnula všechny zdroje šikany na druhém stupni. Jedním z nich jsou vlastnosti agresorů a vlastnosti obětí, dále situace ve společnosti, výchova v rodině, vyučující přístupy ve školách, dynamika malé sociální skupiny, a nakonec je to vývojově psychologické hledisko, především citová deprivace z raného dětství, morální vývoj, emoční vývoj a vliv vrstevnických skupin.

5. Psychologická charakteristika žáka druhého stupně ZŠ

Jeden z hlavních zdrojů školní šikany vyplývá z psychosociálního vývoje dětí. Tento zdroj si žáci mohou přinést z raného dětství ve formě citové deprivace. Citová deprivace je důsledkem nejisté vazby mezi matkou a dítětem, kdy dítě nemá zkušenost lásky a láskyplného vztahu, následně mu chybí schopnost soucitu a empatie.[68] Další zdroje se mohou vyvinout v průběhu života, především v období dospívání. Proto je potřeba toto období charakterizovat z pohledu vývojové psychologie.

Období 2. stupně základní školy spadá pod období dospívání, které se rozděluje na ranou a pozdní adolescenci. Raná adolescence je označovaná jako pubescence. Toto období zahrnuje prvních pět let dospívání a s určitou individuální variabilitou je časově lokalizováno přibližně mezi 11. a 15. rokem.[69] Věk rané adolescence a puberty je velmi obtížný. Dochází zde totiž k vnitřní i vnější proměně zásadním způsobem. Nastávají četné fyzické i psychické změny, které dospívající neumí ovládnout. V tomto věku nastává jedinečný velký proces hledání svého „já". Kdo jsem? Co se se mnou děje? Jak mě vnímají ostatní? A vyskytují se další otázky.[70] V období puberty dospívající hledají své místo ve společnosti a nalézají vlastní morální a ideologická stanoviska. Ptají se, co je dobré a co špatné. Je to

[66] Srov. KOLÁŘ, M., *Nová cesta k léčbě šikany*, Praha: Portál, 2011, s. 132.
[67] Srov. tamtéž, s. 132-137.
[68] Srov. KOUKOLÍK, F. a J. Drtilová, *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, Praha: Galén, c2006, s. 87-88.
[69] Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*, 1. vydání, Praha: Karolinum, 2005, s. 323-324.
[70] Srov. HERZOG, R., *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*, Plzeň: Fraus, 2009, s. 32-34.

období, kdy určují, jak se budou chovat k ostatním lidem, jak si vybudovat okruh svých přátel a jak dosáhnout perspektivy v zaměstnání. Celé období je provázeno silným kolísáním nálad, strachem a výkyvy emočního ladění. Pubescenti mají tendenci se hádat, vzdorovat a vymezit se z pomyslných pout autorit.[71]

V tomto období tedy dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.[72]

5.1. Morální vývoj

Vznik, rozvoj a postupná diferenciace morálních citů nachází svůj základ v prvních týdnech a měsících života dítěte. K tomu se pojí míra citové saturace či deprivace, kterou dítěti poskytuje nejbližší sociální okolí, v této době především matka. Opečovávané dítě se setkává z její strany s pozitivní citovou stimulací v podobě něžností a příchylnosti. To, co dítě prožívá, se nazývá „ranou emocionální zkušeností dítěte" a výrazně ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti.[73]

Existuje trojí zaměření teorií morálního vývoje, které zodpovídá tři základní otázky: V čem jsou si všichni lidé podobní (problém univerzálnosti ve vývoji)? V čem jsou někteří lidé podobní jiným lidem (problém skupinové podobnosti a kulturních odlišností)? A v čem je každý jednotlivec unikátní (problém individuálních odlišností)? V souvislosti s těmito otázkami byly stanoveny tři hlavní psychologické koncepce morálního vývoje. Teorie kognitivního vývoje řeší přednostně otázku problému univerzálnosti ve vývoji (Piaget, Kohlberg), psychoanalytické teorie (Freud) a teorii sociálního učení (Bandura) se zabývají především otázkou problematiky skupiny a otázkou problému individuálních odlišností.[74]

Pro přiblížení popíši všechny tři koncepce, nejvíce se však zaměřím na teorii kognitivního vývoje, jelikož je podle mého názoru podstatná.

Teorie kognitivního vývoje

Ve své koncepci morálního vývoje vychází J. Piaget ze vzájemné podmíněnosti kognitivního a sociálního vývoje dítěte.[75] Vymezil dvě široce definovaná stádia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Mladší děti se nacházejí ve stadiu závislosti na vnějších zákonech a pohnutkách (heteronomní morálka) a starší (kolem dvanáctého roku) přecházejí do stadia zvnitřnění mravních zákonů (autonomní morálka). Veškerá morálka je obsažena v systému pravidel (norem) a podstata morálky spočívá v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům vytváří. [76]

---

[71] Srov. HERZOG, R., *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*, Plzeň: Fraus, 2009, s. 32-34.
[72] Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*, 1. vydání, Praha: Karolinum, 2005, s. 321.
[73] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 83.
[74] Srov. VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha: Portál, 2008, s. 7-8.
[75] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 91.
[76] Srov. VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha: Portál, 2008, s. 8-9.

Mezi základní charakteristiky heteronomní morálky patří jednostrannost, tedy jeden úhel pohledu morálního hlediska, dále pochopení pravidel jako něčeho nezměnitelného, zvnějšku daného. Také sem patří chápání trestu jako něco nevyhnutelného, nutně vyplývajícího ze špatného chování a posuzování viny podle následků chování. Další charakteristikou je definování povinnosti jako poslušnosti vůči autoritě a další. Autonomní morálka se vyznačuje uvědoměním si různorodosti možných morálních hledisek, tedy jak to vidí druzí. Dále názorem, že pravidla lze po vzájemné dohodě měnit, přirozenou koncepcí trestu, posouzením viny s ohledem na širší okolnosti, především na záměr jednajícího. Dalším vyznačením je chápání povinnosti jako formy vnitřního závazku vůči zásadě rovnosti, péče o blaho druhých a další.[77]

Tři základní faktory, jimiž Piaget změny ve vývoji morálního vědomí podmiňuje, jsou nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje, zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy a nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit. Největší důraz klade na druhý faktor, tedy že porozumění a respekt k pravidlům se vyvíjí vzájemnou spoluprací mezi dětmi.[78]

Kohlberg vymezil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Vývoj jedince tak probíhá od prvního, nejnižšího stadia k šestému, nejvyššímu. Kohlberg vychází z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišitelnými fázemi tak, jak se jedinec psychicky rozvíjí. Postupně tedy dozrává i morálně. Zmíněných šest stadií morálního vývoje je zařazeno do tří základních skupin, tzv. úrovní morálního vývoje.[79]

První je prekonvenční úroveň, v jejím rámci prochází dítě dvěma stadii. První stadium se dá označit za heteronomní morálku, jelikož dítě se orientuje na poslušnost a vyhnutí se trestu. Dítě si neuvědomuje zájmy druhých a je silně egocentrické.[80] Druhé stadium se označuje jako individualismus, účelovost, směna, usilování o odměnu a ocenění. Pravidla jsou dodržována tehdy, když to vyhovuje okamžitému zájmu jedince, svým jednáním uspokojuje vlastní zájmy a potřeby a nebrání druhým dělat totéž. Objevuje se tady ochota dělat něco pro druhé, jestliže ostatní dělají něco pro mě.[81]

Druhá úroveň je konvenční, zahrnuje životní období, v němž dítě rozšiřuje svůj horizont z egocentrického pohledu na svět ke vnímání své příslušnosti ke skupině lidí.[82] Dělí se na dvě další stadia. Třetí stadium je tedy orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu a vzájemnou přizpůsobivost. Původně se toto stadium nazývalo stadium „dobrého hocha a hodné dívky“. Cílem je žít tak, aby to odpovídalo očekávání blízkých osob, udržovat vzájemné vztahy postavené na důvěře, loajalitě, respektu a vděčnosti. Čtvrtým stadiem je orientace na zákon a řád, respektování společenského systému. Správné chování tedy znamená plnit

[77] Srov. VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha: Portál, 2008, s. 17.
[78] Srov. tamtéž, s. 16-17.
[79] Srov. tamtéž, s. 26.
[80] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 26.
[81] Srov. VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha: Portál, 2008, s. 27.
[82] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 95.

povinnosti, prokazovat respekt autoritě a podporovat fungující řád společnosti jako celku.[83]

Třetí úroveň je postkonvenční, dospívají k ní mladí a dospělí lidé. Spočívá ve schopnosti definovat morální hodnoty a principy bez ohledu na vliv autority skupiny či společnosti a bez ohledu na vlastní příslušnost k těmto skupinám. I tato skupina se dělí na další dvě stadia.[84] Páté stadium se nazývá orientace na legální společenskou smlouvu (dohodu) a na respektování práv jednotlivce. Správné jednání vychází z respektu k individuálním právům, s nimiž souhlasí celá společnost. Šesté stadium představuje orientaci na obecné (univerzální) etické principy a vlastní svědomí. Spočívá v řízení se podle vlastních, svobodně zvolených morálních principů (například rovnost lidí, respektování lidského života, důstojnosti a svobody). O tyto principy se opírají demokratické zákony a sociální dohody.[85]

V pubertálním věku dospívají mladí lidé většinou do druhé úrovně morálního vývoje, s tím souvisí právě jejich orientace na vztahy, přizpůsobení skupině a loajalita. To se může projevit i v neschopnosti vystoupit proti patologické skupinové normě.

Psychoanalytická teorie

Psychoanalytická teorie popisuje morální vývoj jako řešení napětí mezi pudovou stránkou člověka (ono, id) a požadavky společnosti (nad-já, super-ego). Pudy směřují lidské chování k sexuálnímu chování a k agresi. V zájmu společnosti však je, aby lidé neuspokojovali svoje pudové potřeby na úkor svého okolí, neboť to by znemožňovalo život společnosti. Proto ve společnosti vznikají regulační systémy, které lidé přijímají za své (já, ego).[86]

Teorie sociálního učení

A. Bandura popisuje mechanismy, pomocí kterých se člověk zbavuje zatěžujícího pocitu viny tváří v tvář svému svědomí. Bandura vychází z teorií sociálního učení, které popisuje proces interiorizace (zvnitřnění) morálních norem. Zvnitřněné normy vytvářejí kontrolní mechanismy, které postupem doby dostávají podobu například našeho svědomí. V procesu sebehodnocení, které uskutečňuje naše svědomí vzhledem k našim špatným činům, rozeznává tři oblasti, v nichž člověk dokáže kognitivně přestrukturovat interpretaci svého jednání za účelem zbavení se tlaku viny: samotný čin, škodlivé důsledky činu a charakteristiku oběti.[87]

Mezi mechanismy mravních sebeklamů patří morální ospravedlnění, eufemistický jazyk, kdy trestuhodné aktivity nejsou označeny pravým jménem. Dále sem řadíme výhodné srovnávání s ještě trestuhodnějšími činy, přenesení odpovědnosti, rozptýlení odpovědnosti na více lidí, přehlížení nebo zkreslování důsledků, mechanismus dehumanizace, tedy zbavení jedince lidských kvalit a

[83] Srov. VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha: Portál, 2008, s. 28.
[84] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 96.
[85] Srov. VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha: Portál, 2008, s. 29-30.
[86] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 88-89.
[87] Srov. tamtéž, s. 80.

atributů. Poslední je mechanismus atribuce viny, spočívající v přisouzení viny protivníkovi nebo okolnostem.[88]

Protože období puberty je dobou, kdy mladí lidé dospívají k vysoké úrovni abstraktního myšlení, mohou ho také zneužít k tomu, aby interpretovali své jednání „mlčící většiny" jako morálně nezávadné.

5.2. Emoční vývoj a vrstevnické skupiny

Emoční vývoj

Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje změny v oblasti citového prožívání. Projevuje se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty s nárůstem emočního zmatku. Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. Emoční reakce pubescentů jsou nápadnější než dříve, mohou být méně přiměřené a značně proměnlivé. Změna emočního prožívání se navenek může projevovat větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Dospívající trpí úzkostmi, jsou uzavřenější a trpí nechutí projevovat své city navenek. Zvyšuje se sklon k anhedonii, tedy neschopnosti prožívat kladné emoce a city. Dále se zvyšuje sklon ke špatné náladě a depresivnímu ladění, v souvislosti s tím vznikají další problémy, většinou interpersonálního charakteru, jako je v našem případě šikana. S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností dospívajících souvisí výkyvy v sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje přecitlivělostí na projevy jiných lidí, které bývají interpretovány jako nepřátelské nebo dokonce urážlivé. S tím se pojí vztahovačnost, která může být výrazem osobní nejistoty. V této době také narůstá negativismus a agresivita. V afektivně vyhrocených situacích se tak dospívající může přestat ovládat a snadno zareaguje impulzivně.[89] To vše je živnou půdou pro vznik šikany.

Vrstevnické skupiny

Velký vliv na žáka druhého stupně mají především vrstevníci, kteří jsou pro dospívajícího stále důležitější. Pubescent se s nimi identifikuje, stávají se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory, jelikož mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnoměrném postavení. Stávají se jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života. Rozvíjejí se zde symetrické vztahy typu přátelství a prvních lásek, ale i hierarchizované vztahy organizovanější party, která má svého vůdce, jehož musí ostatní respektovat. Vrstevnické společenství od dospívajících v tomto období vyžaduje často mnohem větší konformitu než dospělí. Vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity. Dospívající se může definovat příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty. Vztahy s vrstevníky mohou uspokojovat různé psychické potřeby. Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení a stávají se i neformálními autoritami, které mohou mít větší vliv než dospělí. Pubescenci napodobují jeden druhého, resp. většina napodobuje vůdce party. Adolescent se stává samostatným, odpoutává se od rodiny a hledá

[88] Srov. ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ P., *Jak na šikanu*, Praha: Grada, 2010, s. 44-45.
[89] Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, s. 340-345.

oporu u vrstevníků, kteří jsou v podobné životní situaci. Jeho potřebu jistoty tak začínají více uspokojovat vztahy s kamarády, resp. příslušnost ke skupině. Vrstevnické skupiny také plní potřebu akceptace a získání uspokojivé prestiže. Tato potřeba snižuje nejistotu a pozitivně ovlivňuje rozvoj sebepojetí. Další potřebou adolescenta je potřeba určení si vlastních pravidel a vyplývá z tendence k osamostatnění od dospělých. Schopnost uvažovat o mnoha různých možnostech postupně vede k vytvoření vlastních norem, které bývají nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémismům v hodnocení i řešení situací, tedy opět nahrávající vzniku šikany.[90]

[90] Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005, s. 371-374.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

Již v úvodu své práce se zmiňuji o tom, že mám s třídní šikanou zkušenosti a že to bylo hlavní motivací pro výběr mého tématu. Vzhledem k tomuto faktu jsem si vědomá své subjektivní zaangažovanosti.

Cílem mé bakalářské práce je pomocí rozhovorů diferencovaně popsat současné postoje účastníků šikany v minulosti. Z předchozí kapitoly plyne, že agresoři jsou morálním problémem skupiny. Právě proto mě budou zajímat otázky spojené s vinou, tedy zda cítí agresoři vinu či nikoli. Z těchto cílů plynou následující dvě základní výzkumné otázky, na které chci odpovědět: 1. Jaké postoje zaujímají mladí lidé ke své účasti „mlčící většiny" na třídní šikaně, kterou zažili na ZŠ? 2. Jaký vztah vnímají mezi svým tehdejším chováním a vinou?

Lidské postoje vypovídají o charakteru lidského jednání. Mrkvička definoval postoj jako *„…vnitřní hledisko a pohotovost k jednání, které zajišťují našim akcím vnitřní konzistentnost, neboť člověk díky němu získává jistý náhled na věci tím, že ho vnímá jako zakotvený v nějaké hodnotě."*[91] Postoje jsou trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednání pro nebo proti společenským objektům. Postoje se tedy dají označit jako hodnotící vztahy.[92]

Existují tři složky postoje. První je složka kognitivní, tedy poznávací. Tvoří ji hodnotící názory jedince na nějaký předmět nebo jev. Další složkou je složka afektivní, tedy citová. Obsahuje emoce, které dávají postojům dynamiku a váží se na daný předmět, který může být jak oblíbený, tak neoblíbený. Poslední složkou je složka konativní, tedy složka jednání. Projevuje se jako připravenost podpořit věc, ochotu pomoci nebo naopak. Ve skladbě postoje dominuje citová složka a hlavním zdrojem jsou emočně nabité zkušenosti. Chceme-li tedy druhé lidi přesvědčit o nějakém postoji nebo chceme-li působit na změnu postoje, musíme působit především na emoce.[93]

7. Kvalitativní výzkum

Vzhledem k povaze problému a cíli mé bakalářské práce jsem zvolila užití kvalitativního výzkumu. Vycházím z interpretativní fenomenologické analýzy, pomocí níž budu analyzovat a interpretovat získaná data prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o zkoumaných fenoménech. Kvalitativní výzkum je orientován na vyhledávání informací a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter, tím rozumíme, že se rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a získaných výsledků. [94] Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie a na jeho kontextovou logiku. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy

[91] MRKVIČKA, J. *Člověk v akci. Motivace lidského jednání*, Praha: Avicenum – Zdravotnické nakladatelství, 1971, s. 88-91.
[92] Srov. NAKONEČNÝ, Milan, *Sociální psychologie*, Praha: Academia, 2009, s. 240.
[93] Srov. MUCHOVÁ, Ludmila, *Morální výchova v nemorální společnosti?* 1. vydání, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 102-103.
[94] Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Praha: Portál, 2012. s. 61. ISBN 978-80-262-0219-6.

terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, audio a videozáznamy, osobní komentáře a další. Hlavním úkolem výzkumu je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje a proč jednají určitým způsobem. V kvalitativním výzkumu se data analyzují a interpretují. Výzkumník tedy vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. [95]

7.1. Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)

Jak už jsme uvedla, ve svém výzkumu užívám IPA, která byla rozvíjena od 90. let minulého století a patří mezi nejčastěji používané přístupy kvalitativního výzkumu. Významným ohniskem je porozumění žité jedinečné zkušenosti člověka. IPA pomáhá detailně prozkoumat, jak člověk dává význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu. Vede tedy k porozumění, jaký význam přisuzuje své zkušenosti určitý člověk v určitých podmínkách či situaci a jaká je podoba tohoto procesu nabývání významu. Výzkumník tudíž fenomenologicky prozkoumává zkušenost konkrétního člověka z jeho perspektivy. Metodami pro sběr dat je polostrukturovaný rozhovor, psané narativní zprávy, autobiografické deníky nebo emailové diskuze. [96]

Polostrukturovaný rozhovor

Ve své práci jsem použila polostrukturovaný rozhovor, který představuje dostatečně flexibilní metodu, jenž dává respondentovi možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky.[97]

Připravila jsem si plán rozhovoru, který se skládá z okruhu orientačních otevřených otázek. Mé otázky se účastníků ptají, jak vnímali či prožívali situaci třídní šikany a jaký této zkušenosti přisuzují smysl. Výzkumné otázky by měly explorovat, nikoli objasňovat, proto se spíše zaměřují na proces než na výsledek a spíše na význam než na konkrétní příčiny a důsledky událostí. [98]

Otázky pro rozhovor:

1) Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?
2) Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal, respektive co jste nedělal/a?
3) Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy myslel/a? A co si o tom myslíte dnes?
4) Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?
5) Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?

Pro svůj výzkum jsem zvolila pět respondentů různého pohlaví ve věku 20-30 let, kteří mají z minulosti zkušenosti se šikanou a byli součástí mlčící většiny.

[95] Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Praha: Portál, 2012. s. 49-50. ISBN 978-80-262-0219-6.
[96] Srov. ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK, Roman HYTYCH a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* [online]. Masarykova univerzita, Brno, 2013 [cit. 2017-07-18]. s. 9-10. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné z: *http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf*
[97] Srov. tamtéž, s. 15.
[98] Srov. tamtéž, s.12.

Všechny rozhovory proběhly v klidném prostředí a trvaly průměrně půl hodiny. Celé rozhovory jsem za souhlasu respondentů nahrávala na digitální záznamník, z něhož jsem získaná data následně přepsala.

7.2. Analýza a výsledky analýzy

První fází mé analýzy je kódování, kdy jsem systematicky označovala významné celky dle vytvořených kritérií pro snadnější a rychlejší práci. Analyzovala jsem tedy údaje a výsledkem jsou záznamy kódování. Dále jsem získaná data propojovala, kdy jsem hledala spojitosti a vytvářela tak větší celky. Poté nastala fáze komentování a doplňování dat, vyvozování závěrů a verifikace, tedy interpretace údajů a ověřování jejich platnosti. Nakonec jsem své nálezy popsala a vysvětlila. Výsledkem je v podstatě utřídění a popis získaných dat. [99]

Výsledky analýzy
Otázka č. 1: Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?

Otázkou č. 1 jsem chtěla pouze zjistit věcné informace o charakteru a průběhu šikany. Odpovědi respondentů lze rozdělit v rámci popsaných kategorií do čtyř skupin. Vedle samotného popisu procesu šikany respondenti již také popsali charakteristiky, které se týkaly jednak samotné mlčící většiny, jednak agresora, jednak oběti.

V procesu šikany rozpoznávali respondenti dobu vzniku (ve všech případech 2. stupeň ZŠ), dále okolnosti vzniku: **Šikana jako součást skupinové dynamiky** a **Šikana jako reakce na nového žáka**. Dále popsali proces vzniku šikany od počátečního posměchu až po vyústění do naschválů – zvyšovala se intenzita násilí. Výjimečně vymezili i Dobu trvání šikany. Se skupinovou dynamikou souvisí také vývojově psychologické hledisko podkategorie Puberta – vznik part (*„V tomto věku je pro vás parta velmi důležitá.“).*

Nejvíce výpovědí se týkalo způsobu, jakým šikana probíhala a na kterém se respondenti účastnili. Kategorie **Účel účasti** popisuje motivaci účastníků, jak mlčící většiny, tak samotných šikanérů podílet se na šikaně: šlo o Získání sympatií vůči agresorovi ze strany mlčící většiny *(„Jen proto, že to prostě ta naše – jak jí teď soukromě říkám – včelí královna řekla.“)*, tak o posílení vlastního ega šikanérů. Respondenti popsali především metody šikany, které jsem rozdělila do kategorií **Metody psychické šikany**, **Metody materiální šikany** a **Metody fyzické šikany**. V psychické šikaně šlo o Exkluzi oběti: pomluvy, výsměch, ignorování, nadávky a urážky. Materiální šikanu popsali respondenti např. takto: *„Poté následovaly naschvály, jako např. nastrouhaná křída v jídle…“. „Nejdříve mu brali svačinu…“* Metody fyzické šikany zahrnuly „Postrkování“ *(„Nebylo to však nic brutálního, jen občasné postrkování, ale nic se mu nikdy nestalo.“)*, Házení předmětů nebo prostě Konstatování fyzické šikany. Z odpovědí je tedy patrné, že respondenti si jsou dobře vědomi, že šlo o šikanu, která měla různé podoby, a uměli je také jako násilí popsat.

Poslední skupinu tvoří výpovědi týkající se oběti šikany. Vytvořila jsem z nich tři kategorie: **Slabé místo oběti**, **Obranné mechanismy oběti** a **Důsledky**

[99] Srov. MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 219-228.

pro oběť a jejich projevy. Slabé místo oběti viděli respondenti v následujících důvodech: Zneužití věkové zvláštnosti puberty *(„Když jste v tom věku, v jakém jsme byli, tak si to berete velmi osobně a může vás to dost zničit.“*), Příslušnost k sociálně slabé rodině oběti *(Tahle šikana se děla dětem, které byly převážně ze sociálně slabších rodin…)* nebo Handicap oběti *(„Pokračovalo to posmíváním v tělocviku, když dotyčnému nešel například skok přes kozu.“*). Mohlo jít také o Narušování skupinové soudržnosti proti učitelům *(„…všechny pomlouval, práskal na ně učitelům apod.)* nebo o Charakterové vlastnosti oběti *(„…když byl ale potom průšvih, všechno práskl a svedl na spolužáky…“*). Obranné mechanismy oběti byly většinou neúčinné *(„Přišlo nám směšný už jen to, že se ten dotyčný ozval.“*), účinné obranné mechanismy však mohly pomoci i k ubránění se šikaně *(„Někteří z nich si to však nenechali líbit a slovně se bránili. U někoho to pomohlo, s některými se začaly děti i bavit…“).* Důsledky pro oběť se projevily v kategoriích Osamělost, Smutek, Vyhýbání se škole: *„Přijdete si sami… Brečíte… Nechcete jít do školy.“*

Odpovědi na otázku č. 1 ukazují, že věk žáků na 2. stupni ZŠ (puberta) může být zvlášť citlivý pro vznik šikany ve školní třídě. Respondenti také dokázali velmi dobře násilí v procesu šikany rozpoznat a popsat. Uvědomují si také devastující důsledky pro život oběti.

Otázka č. 2: Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal, respektive co jste nedělal/a?

Otázkou č. 2 jsem chtěla zjistit, jakou roli hráli respondenti v procesu šikany a jak se šikany účastnili. Odpovědi respondentů lze rozdělit v rámci popsaných kategorií do tří skupin. Respondenti popsali, v jaké roli se nacházeli v procesu šikany, vysvětlili důvody účasti v mlčící většině a uvedli, co celá mlčící většina dělala.

V první skupině jsem vytvořila dvě podkategorie. První podkategorií je role Spoluagresor, kdy respondenti uváděli ve větší míře jasnou identifikaci s agresorem (*„… našli se i momenty, kdy jsem se šikanovanému posmívala nebo jsem ostatním v šikaně pomáhala.“)* a upozornili na Nejasnou hranici mezi agresorem a mlčící většinou (*„Byli jsme spíše taková skupina proti němu, takže každý, kdo proti němu něco měl, tak se připojil.“).* Druhou podkategorií je role Přihlížející, kdy respondenti trvali na tom, že pouze přihlíželi. (*„Nicméně většinu času jsem jen beze slova přihlížel…“*). Žádný respondent se ale příliš neidentifikoval s obětí. Výjimečně respondenti uvedli, že hráli Neurčitou roli a odmítli se vymezit.

Nejvíce výpovědí se týkalo **Důvodů účasti v mlčící většině**. Zde jsem také rozdělila odpovědi do tří podskupin. První skupina opět zdůrazňuje potřebu být Součástí party, což je dané zřejmě do značné míry vývojovým stadiem (*„Chcete někam patřit. Ať to stojí, co to stojí.“*). Na to už jsme narazili v první otázce. I druhá a třetí podkategorie mluví o potřebě být součástí party. Někteří respondenti zažili Problémy se začleněním do party v minulosti a jiní měli zkušenosti s Falešným kamarádstvím (*„I když my jsme vlastně kamarádi nikdy v podstatě nebyli.“*). Společným jmenovatelem podkategorií ve druhé podskupině je strach, kdy respondenti uváděli podkategorie Zbabělost (*„Jenomže jsem nikdy nebyla tak statečná, abych řekla, že takhle to dál nejde.“*) a Obava o přeřazení do role oběti (*„…kdybyste nedělali to, co se očekávalo, tak jste to pak mohli být vy, koho vykopnou.“*). Třetí podskupinou je obranný mechanismus – Svalování viny na oběť (*„Kdyby se choval jinak, nikdy by se to nestalo.“*). Respondenti uváděli, že Obranný mechanismus mlčící většiny spočíval v tom, že i přes pochyby o správnosti jednání svalili vinu na oběť.

Poslední skupinu tvoří kategorie **Aktivity mlčící většiny**. Jednou z aktivit, které respondenti uvedli, je Nezastání se oběti, což se projevilo v jednání (*„ …i když mi to někdy bylo třeba nepříjemný, prostě jsem se ho nezastala.“*). Druhou aktivitou, kterou uvedli, bylo Odmítání empatie a absence soucitu s obětí, kdy se jednalo o city a emoce (*„ …tak jsem to všem spíše přál a bavil se tím, že trpí někdo jiný…“*).

Odpovědi na otázku č. 2 ukazují na dva velké motivy jednání mlčící většiny. Jednak je to tendence identifikovat se s agresorem, jednak jde o emoci strachu, která je buď spojena s obavou z exkluze-vypadnutí z party, nebo jde o emoci vlastní zbabělosti. Jednotícím prvkem u mlčící většiny je tedy strach a pokaždé se bojí trochu něčeho jiného. Ať už to byl strach z vypadnutí z party, anebo že se také stanou obětí šikany. Aby zůstali ve svých očích hodnotnými lidmi, svalili někteří vinu na oběť. Důsledky se odrážejí jak v jednání (nezastání se oběti), tak v jejich emocích (odmítání empatie s obětí).

Otázka č. 3: Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy myslel/a? A co si o tom myslíte dnes?

Otázkou č. 3 jsem chtěla zjistit, jak respondenti reflektovali situaci šikany tehdy a jak ji reflektují dnes. Odpovědi respondentů lze rozdělit v rámci popsaných kategorií do čtyř skupin. Respondenti popsali, jaký měli **Vztah k oběti**, někteří se zabývali **Hodnocením** šikany **z morálního hlediska**, zřejmá byla ve vztahu k otázce snaha po reflexi, do jaké míry zapojili jako členové mlčící většiny **Kritický úsudek v tehdejší situaci**, někteří se také zabývali **Současným názorem na proces šikany**.

Respondenti nejdříve popisovali, jaký měli k oběti vztah. Někteří měli Nesympatie k oběti (*„Někdy jsem byla ráda, protože mě třeba ta určitá osoba štvala a stála mi v cestě…“*), ještě negativnější podkategorií ve vztahu k oběti je Absence soucitu s obětí (*„Bylo mi to prostě jedno a toho dotyčného mi líto nebylo.“*), tyto odpovědi se už projevily ve druhé otázce. Respondenti se tedy k tomuto hodnocení vrátili. O to významnější se mi tato podkategorie jeví. Zde se však také objevují i ti, kteří Soucit s obětí měli. Pole mlčící většiny se tedy začíná dělit na ty, kteří jsou blíž k agresorovi a na ty, kteří měli blíž k oběti, rozhodující je pro ně pocit viny.

Dále se respondenti zabývali **Vyhodnocením z morálního hlediska**. Popisovali zde proces přemýšlení. Poprvé se zde také objevilo morální hledisko, a to buď v obecné podobě, nebo spojené přímo s vinou. Podkategorií týkající se viny je několik: Svalování viny na oběť (*„Myslel jsem si, že si to zasloužil.“)*, což se objevuje i v předešlé otázce, Svalování viny na špatné vzory *(„Nepřišlo mi to nějak odlišný od věcí, které jsem znal z filmů, vyprávění apod.“),* Odmítání osobní zodpovědnosti a Odsouzení loajality vůči agresorovi (*„Není správný dělat to, co vám někdo řekne, abyste dělali.“*). Zde se tedy skupina respondentů začíná dělit na ty, kteří mají tendenci svalovat vinu na jiné a na ty, kteří vlastní jednání mlčící většiny vidí z morálního hlediska jako problematické. To se prohlubuje v další podkategorii - Vnímání nespravedlnosti šikany (*„Ovšem někdy jsem cítila nespravedlivost nad tím, co se v této partě dělo.“)*.

Další kategorií je **Zapojení kritického úsudku**. Respondenti tedy uváděli, zda zapojili nebo nezapojili kritický úsudek vzhledem k ději šikany, jehož se účastnili. Tuto kategorii jsem rozdělila do podkategorií: Absence skupinové reflexe mlčící většiny (*„U nás v partě se nikdo moc neptal proč.“*), Absence reflexe člena mlčící většiny (*„Upřímně řečeno, jsem nad tím moc nepřemýšlela.“*), Vlastní

kritická reflexe jednotlivce (*„Já jsem se ptala většinou uvnitř sebe. Proč to vůbec děláme.“*) a Kritika tehdejšího způsobu myšlení skupiny (*„Myslím si, že to byla naprostá blbost.“*). I zde se tedy skupina dělí, a sice na ty, kteří měli tendenci o situaci nepřemýšlet, a na ty, kteří se nad špatností šikany přece jen zamýšleli.

Nejvíce se respondenti zabývali popisem současného názoru. Velká skupina respondentů uváděla pocity spojené s vinou, ač jsem se na vinu neptala. Je zde tedy zřejmě přítomný pocit viny, se kterým se musí vypořádat. Patří sem podkategorie: Nemožnost odčinit vinu (*„…a byla bych nejradši, kdyby se to nestalo.“*), Důvody odmítání vlastní viny (*„Byla to naše jediná obrana…“*), Absence pocitu lítosti (*„…ale ani tak toho nelituji.“*), Pocit viny charakterizovaný jako emoce (*„…cítím se špatně a byla bych nejradši, kdyby se to nestalo.“*) a Charakteristika vlastní viny. Někteří kritizují tehdejší jednání skupiny, mají Korektivní zkušenost v roli oběti, hodnotí důsledky šikany pro oběť (*„Ty děti si z toho nemohly odnést nic dobrého...“*). Zatímco některým chybí představa nenásilné obrany, někteří ji mají (*„Asi jsem se měla zachovat jinak a zastat se ho nebo to alespoň nahlásit…“*). Jiným zase chyběly informace v době šikany.

Odpovědi na otázku č. 3 ukazují na dvě skupiny přihlížejících: jednak, že někteří respondenti se vyrovnávali nebo vyrovnávají myšlenkově (reflektivně) s tím, co se dělo a na ty, kteří to neřešili, spíše neřeší ani dnes. Druhá skutečnost souvisí s tím, že ačkoliv jsem se ještě na vinu či nevinu v této otázce neptala, mají potřebu se s ní vyrovnat, přičemž ji buď odmítají, nebo naopak vnímají. Sami tedy mají tendenci hodnotit šikanu také z pozice morálky. Ne, vždy však z tohoto hodnocení vycházejí jako ti, kdo byli spoluviníci na šikaně.

Otázka č. 4: Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes, když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?

Otázkou č. 4 jsem chtěla zjistit, co všechno účastníci šikany cítili tehdy a co cítí dnes. Odpovědi respondentů lze rozdělit v rámci popsaných kategorií do čtyř skupin. Respondenti opět popsali **Vztah k oběti**, jako tomu bylo v předchozí otázce, dále se odvolávali na **Specifičnost situace šikany**, proces šikany někteří **Hodnotili z hlediska současnosti**. Přitom měli tendenci používat různé **Techniky sebeospravedlnění** a **Techniky vyrovnání se s vinou**.

Vztah k oběti doprovází, jak už jsme viděli, více otázek. Někteří respondenti uvedli, že měli vztah k oběti pozitivní a vnímali tu nespravedlnost (*„…když vykopla třeba někoho bez důvodu, tak jsem pociťovala nespravedlnost, která za tím stála.“*). Více respondentů však uvádělo, že měli k oběti negativní vztah a měli k ní nesympatie (*„Když jsem toho člověka moc nemusela, tak jsem byla i celkem ráda, že není v naší partě.“*).

Respondenti také popisovali pocity, které zažívali v průběhu šikany, ať už to byl například strach z vyloučení (*„…byla jsem jen ráda, že patřím k dětem, co šikanované nebyly.“*) nebo jenom dobrý či nepříjemný pocit.

Dále respondenti hodnotili zážitek šikany z hlediska současnosti. Čtyři podkategorie ukazují zpětně na změnu postoje. Patří sem podkategorie: Změna postoje směrem ke kritice vlastního jednání: rozumová kritika „mlčení“ (*„Měla jsem to někomu hned říct a ne, jen přihlížet.“*), Změna názoru na situaci šikany bez kritiky vlastního jednání (*„Sice už vnímám, že to byla šikana…V tu chvíli mi to prostě nepřipadalo jako projev šikany…“*), Kritika vlastního jednání: chybějící empatie (*„Nikdo si to nezasloužil, ale kolikrát mi těch dětí nebylo ani líto.“*) a Falešné přátelství v šikaně x podstata skutečného přátelství (*„Jak si najít kamarády, kteří za něco stojí, a který nejsou jen na oko.“*). Zajímavé je, že

změněný postoj uvedla většinou děvčata, zatímco nezměněný postoj uvedli chlapci. U nezměněného postoje nalézáme pouze jednu kategorii, ale ta obsahuje hodně výpovědí (*„Opět nemůžu říct, že cítím lítost…“*).

Další skupinu tvoří kategorie, které se vyrovnávají s vlastní vinou: **Techniky sebeospravedlnění** a kategorie **Techniky vyrovnání se s vinou**. Jelikož když se člověk sebeospravedlňuje, ospravedlňuje se vůči vině. S tím také souvisí Pocity viny (*„Když si na to dnes vzpomenu, cítím vinu…“*) a Studu (*„Když si to na vzpomenu, tak se hrozně stydím…“*), které se objevily v současném hodnocení. Mezi techniky sebeospravedlnění respondenti řadí Psychickou potřebu přijetí vrstevníky (*„…zoufale jsem toužila po partě.“*), dále Argumentaci časovou vzdáleností od události (*„Už to je dávno, takže mi to je jedno.“*) a Argumentaci věkovou nezralostí (*„…byla jsem malá a ani nepřemýšlela nad tím, jak bych měla zasáhnout.“*). Jako techniky vyrovnání se s vinou respondenti uvádí Omluvu (*„Pokud se s nimi však přeci jen setkám, tak se jim omluvím.“*), Popření viny (*„Cítil jsem, že to, co jsme dělali, bylo zapotřebí.“*) a v neposlední řadě Svalování viny na oběť (*„…ten kluk si to prostě zasloužil.“*).

Odpovědi na otázku č. 4 ukazují, že v současném hodnocení změnilo více respondentů zpětně postoj k procesu šikany, a to opět především dívky. Respondenti také uváděli pocity viny a studu, které se snažili potlačit různými technikami sebeospravedlnění a technikami vyrovnání se s vinou. I zde však vedle sebe nacházíme dvě cesty hodnocení vlastní účasti na šikaně ve skupině mlčící většiny. První se snaží vyvrátit názor, že by mlčící většina měla cítit za své jednání vinu a používá k tomu různé taktiky – například že svalí vinu na oběť nebo na svou nezralost, druhá skupina se kloní k přiznání si viny, které pramení z pocitu studu.

Otázka č. 5: Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?

Otázkou č. 5 jsem chtěla zjistit, kdo by podle respondentů měl za tehdejší šikanu cítit vinu a zda cítí vinu oni sami. Odpovědi respondentů lze rozdělit v rámci popsaných kategorií do čtyř skupin. Respondenti popsali, kdo je **Viníkem šikany** a z jakého **důvodu.** Dále se zabývali **Vinou člena mlčící většiny**, a sice, jaké mohou být **Důvody nepociťování viny**, a zda je **Možnost nápravy**. Nakonec sem patří **Morální hledisko založené na důsledcích pro oběť**.

Tato otázka se konečně týkala viny a respondenti na ni explicitně odpověděli. V kategorii **Viník šikany** někteří respondenti uvádějí, že jím byl Šikanér (*„…asi ta holka, která to celé vedla, a která řekla, co máme dělat.“*), někteří odpověděli, že Oběť (*„Podle mého názoru za to má nést vinu on sám.“*), Každý, kdo se podílel (*„vinu by měl cítit každý, kdo se na šikaně podílel“*), ale také se zde objevila podkategorie Nikdo (*„…nemyslím si, že by měl někdo cítit úplně vinu“*). Což není možné, jelikož pokud se stalo něco morálně špatného, někdo by cítit vinu měl. Znamená to tedy, že respondent odmítá morální závadnost agrese šikany. S podkategorií šikanér souvisí úzce kategorie **Důvody viny šikanéra**, kdy respondenti uváděli Vědomé jednání (*„Protože věděla, že my ji nějakým způsobem budeme poslouchat.“*) a Vychutnání si moci (*„A ta si to psychické týrání doslova užívala.“*).

Všechny vytvořené kategorie se týkají viny, což je vzhledem k položené otázce pochopitelné. Největší skupinou je kategorie **Vina člena mlčící většin**y, která označuje, že vinu by měl nést každý, kdo se na šikaně podílel. Respondenti zde konstatovali a charakterizovali vlastní vinu *(„Já sama osobně cítím obrovskou vinu a když si na to vzpomenu, tak mi z toho není dobře.“)*. Vyjádření Empatie

s obětí procházelo i jinými otázkami, zde se tento postoj pouze potvrdil, ale obecně lze říct, že v předchozích otázkách (č. 2, 3 a 4,) respondenti také často uváděli, že odmítali empatii (chyběla jim) a měli absenci soucitu s obětí. Stejně tak i v této otázce se objevila podkategorie Absence a odmítání pocitu viny, která obsahuje hodně výpovědí (*„Já osobně vinu necítím a ani nevím, proč bych ji měl cítit.“*). Další velkou kategorií, kterou respondenti v této souvislosti uváděli, jsou **Důvody nepociťování viny**, kam spadá větší počet podkategorií jako například Náhrada pocitu vinu studem (*„Nevím, zda bych to nazvala přímo vinou, ale stydět by se měli úplně všichni…“*), Víra v posílení (*„…lidi, který se se šikanou zvládli nějak vyrovnat, to posílilo…“*), Šikana je normální jev (*„…takhle to prostě chodí všude.“*), Morální ospravedlnění (*„Podle mě jsem neudělal nic špatného…“*), Pochybování o inteligenci oběti (*„Podle mě to určitým lidem za prvé ani nedojde…“*) a Časová vzdálenost.

Zejména v této poslední otázce se objevuje významná snaha ospravedlnit se a nepociťovat vinu u některých respondentů. Už se to také objevovalo v předcházejících otázkách, kdy někteří vinu cítí a někteří ji prostě necítí. Necítí ji většinou ti, kterým chybí empatie. V mém výzkumu to byli nejčastěji muži a byli to právě oni, kdo se spíše identifikovali s agresorem. V mlčící většině tedy mohou být lidé, kteří se více identifikují s agresorem, mají problém s empatií vůči oběti a ani později netrpí pocity viny. A potom jsou tu lidé, kteří cítí soucit s obětí, mají pocit viny, ale v tom, aby se jí zastali, jim brání především strach. Tito lidé mohou uznat svou vinu, pokud je však ale příliš zatěžuje, pocit viny odmítají nebo ho relativizují. Z odpovědí vyplynulo, že vinu odmítají oba dva muži a jedna žena. Tato žena vinu necítí a zároveň ji relativizuje (*Jana: „Já osobně tedy vinu necítím, ale mrzí mě, že jsem nezakročila.“*).

V některých kategoriích se objevuje stud. Já ho vyhodnocuji tak, že souvisí s vinou, ale pro respondenty to tak není (*Jana: „Nevím, zda bych to nazvala přímo vinou, ale stydět by se měli úplně všichni.“*). Je zajímavé, že odmítají vinu, ale zároveň připouštějí, že to nebylo úplně všechno v pořádku. S tím také souvisí poslední kategorie, kterou jsem ve svém výzkumu vytvořila a která procházela několika otázkami: Bagatelizace. Projevila se i v jazykovém vyjádření například takto: *„Protože to není správný, jsou prostě lidé, co se tím ani nezabývají, jen nad tím mávnou rukou…“*. V jazykovém vyjádření také svou vinu poněkud umenšovali, zaznělo to např. takto: *„Když si na to vzpomenu tak **se trochu i** stydím, že jsem neudělala nic, co by mu pomohlo.“*, *„A jestli cítím vinu? **Nejspíš** ano*.

7.3. Závěry a diskuse

Za výsledky svého výzkumu považuji několik zjištění:

1. Členové mlčící většiny mají zpětně problém s tím, jak se vyrovnat s vinou. Někteří si ji přiznali, zejména ti, co cítili empatii k oběti už v době, kdy se to dělo a spíš se identifikovali s obětí. Ale závažný problém je, že velká část může vinu odmítat a umí použít obranné mechanismy proto, aby vinu necítila. Zajímavý je přístup těch, kteří říkají ano, stydět se za to máme, ale vinu cítit nemáme. K tomu si také ještě našli důvody, proč tu vinu necítit. Tito lidé mají velkou snahu ospravedlnit se čili být nevinný. Někteří členové mlčící většiny nechtějí nést vinu a tvrdě se tomu vyhýbají. Najdou se však i tací, kteří vinu nesou, protože se například poté stali také obětí šikany. Vyhýbání se pocitu viny může mít v jejich budoucnu následky, jako například podceňování šikany v roli učitele či vychovatele. Ti, kteří se mu

nevyhýbají, mohou mít problém s tím, jak se s takovou vinou vyrovnat, jestliže zpětně už nemohou na tom, co se stalo, nic změnit.

Na skutečnost, že členové mlčící většiny mají zpětně problém s tím, jak se vyrovnat s vinou, jsem ve svém výzkumu nenarazila. U žádného autora jsem nenašla zmínku, že by se zabýval prací s vinou. Avšak na skutečnost odmítání viny a použití obranných mechanismů se odvolávám v teoretické části prostřednictvím autorky Muchové a autorů Říčana a Janošové, kteří se zabývají teorií sociálního učení, jež představuje mechanismy, pomocí kterých se člověk zbavuje pocitu viny, kam patří především interiorizace morálních norem a morální sebeospravedlnění, díky kterým se zbaví tlaku viny a své jednání chápou jako morálně nezávadné.

2. Důvodem mlčící většiny pro to, že nehájí oběť, může být falešná identifikace s agresorem. V případě, že se dokáže někdo identifikovat s obětí, nastupuje často strach postavit se proti skupině jednak proto, že to znamená riziko vyčlenění, ale i proto, že z přihlížejícího se stane snadno oběť. Za závažné považuji především falešnou identifikaci s agresorem, která umožní jedinci, aby později necítil pocit viny. Z šikany dělá tato skutečnost spravedlivý proces těch, kteří mají právo zakročit proti těm, kteří jsou nepříjemní, nepřátelští, nebo se dokonce dostanou do kategorie zrádců skupiny.

   Tato tvrzení se z části potvrdila u autorů Říčana a Janošové, kteří se zabývali důvody, proč se členové třídního publika přidávají na stranu agresorů. Jelikož pokud trvá šikana déle, proměňuje mentalitu celé třídy, kdy počáteční zděšení a odpor střídá otupění svědomí a přijetí nově nastavených pravidel ve třídě. Žáci se pak přidávají na stranu agresora, což jim zajistí potřebný pocit bezpečí. Na tuto skutečnost se odvolává také Vágnerová, která uvádí, že členové mlčící většiny zažívají bezmoc, strach a obavu z toho, že by se negativní pozornost mohla obrátit i na ně.

Za zajímavou považuji skutečnost, že šikaně jako fenoménu, který se šíří českým školským systémem, se věnují především psychologové. A psychologie vnímá šikanu z hlediska psychologie jednotlivce a skupiny. Tento malý výzkum ale ukazuje, že je to také etický problém v prožívání účastníků šikany. Z pedagogického úhlu je tedy důležité pracovat s mladými lidmi, zvlášť na druhém stupni, kteří tvoří mlčící většinu. Naučit je, jak překonat strach, a jak se vyrovnat s pocity viny. Obě tyto věci řeší především vědecký obor etika, a to v oblasti nauky o ctnostech. V situaci šikany půjde o zapojení všech kardinálních ctností: spravedlnost – ve vztahu k jednání s obětí, rozumnost – ve vztahu k potřebě reflektovat, co se vlastně ve skupině děje, smysl pro míru – k vyhodnocení toho, že agresivní reakce na „prohřešky“ oběti jsou neúměrné, a konečně statečnost – ve vztahu k promyšlenému rozhodnutí, jak se účinně postavit proti šikaně. Protože pokud strach děti nepřekonají, většina z nich bude cítit vinu. Na školách by se tedy mělo v rámci etické výchovy pracovat se žáky zejména na téma občanská odvaha a touto cestou jít proti násilí. Dalo by se tedy říci, že problém mlčící většiny je problémem občanské odvahy. Mlčící většina se „proviňuje“ zejména tím, že nepřekonala strach postavit se agresorovi.

Jiný důležitý pedagogický přístup, nebo spíše pedagogika prevence, by se měla týkat rozvíjení dětské empatie v rámci výchovného a vzdělávacího procesu ve škole. Škola musí dnes často vyrovnávat řadu výchovných nedostatků, s nimiž přicházejí děti z rodin. Nedostatek empatie může být jedním z nich. Na to poukazuje ve své knize i Koukolík (*„Důsledkem nejisté vazby mezi matkou a*

dítětem je citová deprivace, která u starších dětí vyvolává ztrátu schopnosti soucitu, nedostatek empatie a další...“).[100]

Je otázka, do jaké míry se to může v rámci „školních“ podmínek podařit. To už je ale otázka směřující za rámec mé bakalářské práce.

V rámci diskuse získaných výsledků výzkumu považuji za důležité zmínit se ještě o úkolu školy zaměřit se na výchovu žáků ke ctnostem, zejména k občanské odvaze. Je to téma zahrnuté do vědního oboru etika. Thompson definuje etiku takto: *„Etika se zabývá tím, co je správné a co je nesprávné, co je dobré a co je zlé. Zkoumá morální rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit.“*[101] Etika má tedy charakter vědy a usiluje o legitimizaci a ospravedlnění lidského morálního jednání. Dá se tedy říci, že se jedná o morální reflexi. Úkolem etiky je tedy hledat to, co je správné a dobré, odstraňovat nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, odhalit základy, na nichž jsou argumenty vystavěny, zjistit, zda jsou rozumové a zda nejde o pocity spojené s emocemi. S etikou také souvisí pojem morálka. Morálka je označována jako lidské jednání, které je určeno kritérii správnosti a nesprávnosti, tedy dobra a zla.[102]

Ctnost občanské odvahy

Slovo ctnost má etymologický původ v řeckém slově „areté“, jež byla vlastnost, která byla připisována zvířatům, věcem i lidem. Znamenala, že člověk naplňuje svůj stav a v nejvyšší míře plní svůj úkol. Slovo „areté“ tedy nemělo morální nádech. [103]

Dnes lze ctnost chápat jako dobrý návyk, který je veden sérií dobrých skutků, které utváří mravní profil člověka. Tento návyk získáváme opakováním, jež je pozvolné a namáhavé. Nejedná se však o návyk mechanický, který umožňuje bezmyšlenkovitou činnost, je u ní třeba zdůraznit prvek angažovanosti, projevující se zaujetím pro mravní dobro. Ctnosti mezi sebou souvisejí, nemají u jednotlivého člověka stejnou úroveň a v průběhu mravního vývoje se mění jejich stupeň. [104]

Jako první se o základní čtveřici ctností zmiňuje Platón, který duši přiřazuje tři rozumové ctnosti: moudrost, statečnost a uměřenost, do jejichž čela staví spravedlnost. Tak vzniklo schéma čtyř základních ctností, které byly nazývány „kardinální“.[105] Kardiální se nazývají proto, jelikož mají v životě člověka ústřední význam a lidský život na nich stojí. [106]

První ctností je moudrost neboli prozíravost, je vždy uváděna jako první a je základem všech ostatních ctností. Dává člověku schopnost jednat na základě správného úsudku.[107] Je to ctnost, která disponuje k dobré volbě prostředků, které

[100] KOUKOLÍK, F. a J. Drtilová, *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*, Praha: Galén, c2006, s. 87-88.
[101] THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004.
[102] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 24.
[103] Srov. tamtéž, s. 67-68
[104] Srov. SKOBLÍK, J., *Přehled křesťanské etiky*, Praha: Karolinum, 2004, s. 109-112.
[105] Srov. tamtéž, s. 110.
[106] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 71.
[107] Srov. URBANOVÁ, M., *Křesťanské ctnosti, osobnost učitele základní školy a jeho morální působení na žáky: bakalářská práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, katedra pedagogiky, 2016, s. 10. Vedoucí bakalářské práce L. Muchová.

vedou k mravně dobrému cíli.[108] Je to trvalá pohotovost k poznání skutečnosti a vede k promyšleným rozhodnutím, vůli a k jednání.[109]

Další ctností je spravedlnost. Spravedlnost znamená dávat každému to, co mu patří a co si zaslouží.[110] Je to trvalá vůle udělit, tedy přiznat každému jeho právo, tzn. způsobilost něco mít, vymáhat a opomenout.[111]

Třetí ctností je statečnost, která se často spojuje s odvahou, nebojácností, hrdinstvím a pevností v postojích. Podle většiny myslitelů je tento pojem spojen se snahou dosáhnout určitého cíle, který je individuálně a obecně dobrý. Statečnost zajišťuje pevnost v obtížích a vytrvalost v úsilí o dobro a dává člověku sílu překonat strach. V pramenech lze nalézt i rozlišení na statečnost fyzickou a morální. Fyzickou statečnost člověk projevuje, když čelí tváří v tvář bolesti, zatímco morální statečnost znamená schopnost jít proti mínění jiných a riskovat tak zesměšnění a odsouzení. Statečnost je tedy třeba považovat za duševní vlastnost, za sílu ducha, která je neokázalá a nepochybně souvisí i s rozumem. Se statečností souvisí také pojem odvaha**.** Odvaze lze člověka do značné míry naučit, zejména když se tomu dítě učí již od útlého věku. Odvahou je především schopnost něco začít, přestože člověk ví, že to pro něj může mít neblahé důsledky. Statečnost je pak vlastnost, která mu propůjčuje schopnost tyto důsledky nést.[112] Statečnost lze tedy vyjádřit také jako postoj občanské odvahy a jde o trvalou pohotovost pro obranu toho, co považujeme za správné.[113]

Poslední ctností je uměřenost nebo také mírnost. Usměrňuje žádostivost člověka do správných mezí, týkající se správných a dovolených věcí, které mohou v životě člověka nabýt nesprávného významu.[114] Uměřenost je tedy ctnost zachování správné míry při naplňování potřeb.[115]

Mezi nejdůležitější ctnosti, díky nimž lze se šikanou a násilím bojovat, patří spravedlnost a statečnost. Těmito ctnostmi lze vyjádřit postoj občanské odvahy, který by měli mít všichni lidé, hlavně tedy mlčící většina v procesu šikanování nebo v procesu týkající se jakéhokoliv násilí. Další odpovědí na násilí a způsob, jak s ním bojovat, je empatie a prosociální chování, směřující k pomoci druhým.[116]

---

[108] Srov. SKOBLÍK, J., *Přehled křesťanské etiky*, Praha: Karolinum, 2004, s. 112.
[109] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 71.
[110] Srov. tamtéž, s. 71.
[111] Srov. SKOBLÍK, J., *Přehled křesťanské etiky*, Praha: Karolinum, 2004, s. 112-113.
[112] Srov. *Kategorie C: Co je to statečnost?.* [online]. Copyright © 2017 Komenský a My. All Rights Reserved. [cit. 02.03.2017]. Dostupné z: http://komensky.zsbrandysno.cz/14-rocnik/kategorie-c-co-je-to-statecnost/
[113] Srov. MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 71.
[114] Srov. SKOBLÍK, J., *Přehled křesťanské etiky*, Praha: Karolinum, 2004, s. 113-114.
[115] Srov. URBANOVÁ, M., *Křesťanské ctnosti, osobnost učitele základní školy a jeho morální působení na žáky: bakalářská práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, katedra pedagogiky, 2016, s. 11. Vedoucí bakalářské práce L. Muchová.
[116] Srov. VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, Praha: Portál, 2008, s. 77.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat současné postoje účastníků šikany v minulosti. Vzhledem k tomu, že agresoři se ukázali jako morální problém skupiny, vyplynuly z těchto cílů dvě následující výzkumné otázky. Jedna otázka se zabývá tím, jaké postoje zaujímají mladí lidé ke své účasti „mlčící většiny“ na třídní šikaně. Druhá otázka se soustřeďuje na to, jaký vztah vnímají respondenti mezi svým tehdejším chováním a vinou. Vycházela jsem z rozhovorů s pěti lidmi různého pohlaví. Ke sběru dat jsem použila metodu kódování, díky níž jsem roztřídila potřebné informace do kategorií a podkategorií, ze kterých následně vyplynuly závěry.

Na základě kvalitativního výzkumu jsem zjistila, že všichni respondenti jako součást „mlčící většiny“ přihlíželi šikaně, bez toho, aniž by zasáhli. Postoje účastníků „mlčící většiny“ se odlišují zejména pohlavím a tím, s kým se v danou chvíli identifikovali. Především muži postrádali soucit a empatii s obětí. Tím spíše se falešně identifikovali s agresorem a šikana jim nečinila žádné potíže, ba naopak ji brali jako spravedlivý proces. Necítili vinu předtím, a dokonce ji necítí ani nyní. Někteří vinu odmítají a používají obranné mechanismy, aby vinu necítili.

Naopak u většiny žen se projevil soucit a snáz se identifikovali s obětí. Žádná však nezasáhla ze strachu postavit se proti skupině, neboť by to znamenalo riziko vyčlenění, ale i možnost, že se stane obětí. Přesto, že dříve vinu necítily, dnes většina vinu cítí a stydí se za své jednání. Někteří respondenti vinu začali cítit, protože se poté stali také obětí šikany.

Závažným problémem však zůstává, že ti, kteří se pocitu viny nevyhýbají, mohou mít zpětně problém s tím, jak se s takovou vinou vyrovnat, protože zpětně už nemohou na tom, co se stalo, nic změnit. Tato práce poukazuje na to, že je to problém jak z hlediska psychologie, tak z hlediska etiky. Ústí do náznaku. že je důležité pracovat s mladými lidmi zejména v oblasti etické výchovy. Naučit je, jak překonat strach a vyrovnat se s pocity viny.

Tato práce mi přinesla mnoho nových informací a díky svému výzkumu vím, že díky své empatii a soucitu nejsem jediná z přihlížejících, kdo cítí pocity viny a studu. Doufám tedy, že touto prací se podařilo problém „mlčící většiny“ alespoň z části objasnit, poukázat na něj a zdůvodnit novou důležitou oblast výchovné funkce školy, a to je výchova k občanské statečnosti.

Seznam použité literatury:

- BENDL, S., Prevence a řešení šikany ve škole: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Praha: ISV, 2003. 197 s., ISBN 80-86642-08-9.
- GAJDOŠOVÁ, E. a G. Herényiová, Rozvíjení emoční inteligence žáků, Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-115-8.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0219-6.
- HERZOG, R., Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách, Plzeň: Fraus, 2009, 978-80-7238-850-9.
- HEŘMANSKÁ, L. Bystander effect ve virtuálním světě World of Warcraft: bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008, Vedoucí bakalářské práce S. Ježek.
- KOUKOLÍK, F. a J. Drtilová, Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana, Praha: Galén, c2006, ISBN 978-80-7492-120-9.
- KRATOCHVÍL, S., Skupinová psychoterapie v praxi, Praha: Galén, c2005, 297 s., ISBN 80-7262-347-8.
- KOLÁŘ, Michal, Nová cesta k léčbě šikany, Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-871-5.
- LOVASOVÁ, Lenka, Šikana, Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, ISBN 80-86991-65-2.
- MACHULA, T., Otázky o ctnostech I. O ctnostech obecně, Tomáš Akvinský, Krystal OP s.r.o., 2012, ISBN 978-80-87183-46-5.
- MACHULA, T., Otázky o ctnostech III. Kardinální ctnosti, Tomáš Akvinský, Krystal OP s.r.o., 2013, ISBN 978-80-87183-60-1.
- MARTÍNEK, Z., Agresivita a kriminalita školní mládeže, Praha: Grada, 2015, ISBN 978-80-247-5309-6.
- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MRKVIČKA, J. Člověk v akci. Motivace lidského jednání, Praha: Avicenum – Zdravotnické nakladatelství, 1971.
- MUCHOVÁ, L., Morální výchova v nemorální společnosti? Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, ISBN 978-80-7325-386-8.
- NAKONEČNÝ, Milan, Sociální psychologie, Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová, Jak na šikanu, Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-2991-6.
- SKOBLÍK, J., Přehled křesťanské etiky, Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-7184-357-1.
- THOMPSON, M. Přehled etiky. Praha: Portál, 2004.
- URBANOVÁ, M., Křesťanské ctnosti, osobnost učitele základní školy a jeho morální působení na žáky: bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, katedra pedagogiky, 2016, Vedoucí bakalářské práce L. Muchová.
- VACEK, P., Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání, Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8.

- VÁGNEROVÁ, K., Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-611-7.
- VYKOPALOVÁ H., Sociálně patologické jevy v současné společnosti, Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, ISBN 80-244-0337-4.
- ZEMAN, E., Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, Věstník MŠMT č. 1/2001, Praha, 2000, Čj.: 28275/2000-22.

Internetové zdroje:

- FAFEJTA, Martin. MOHOU ZA ŠIKANU ŠKOLY?. Blog.respekt.cz. [online]. 09. 06. 2008 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: http://fafejta.blog.respekt.cz/mohou-za-sikanu-skoly/
- Kategorie C: Co je to statečnost?. [online]. Copyright © 2017 Komenský a My. All Rights Reserved. [cit. 02.03.2017]. Dostupné z: http://komensky.zsbrandysno.cz/14-rocnik/kategorie-c-co-je-to-statecnost/
- NOVÁČKOVÁ, J., Z. Brož a O. Botlík. Lidové noviny: Šikana a česká společnost. EDUin. [online]. 09. 03. 2016 [cit. 2016-10-27]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-sikana-a-ceska-spolecnost/
- POLICIE ČESKÉ REPUBLIKY, Preventivní informace, Šikana [online]. Policie ČR, © 2015. Dostupné z: http://www.policie.cz/clanek/preventivni-informace-sikana.aspx
- Respekt v zaměstnání. Mobbing Free Institut. [online]. © 2016 [cit. 2016-10-21]. Dostupné z: http://mobbingfreeinstitut.cz/
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK, Roman HYTYCH a kol. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy [online]. Masarykova univerzita, Brno, 2013 [cit. 2017-07-18]. Dostupné z: http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf
- SENKOVÁ, Z., V. Luptáková a V. Dvořáková. Vladimíra Dvořáková: Šikana tady asi bude vždycky. Nemocná je celá společnost. Český rozhlas.[online]. 24. 02. 2016 [cit. 2016-10-20]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/dvojka/jaktovidi/_zprava/vladimira-dvorakova-sikana-tady-asi-bude-vzdycky-nemocna-je-cela-spolecnost–1587205
- SKUPINOVÁ DYNAMIKA. Everesta, s.r.o.. [online]. © 2013 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: https://www.everesta.cz/slovnik/skupinova-dynamika
- SOCIÁLNÍ SKUPINA, STYLY vedení, SKUPINOVÉ VEDENÍ. Psychologie. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: http://psychologie.studentske.cz/2009/12/socialni-skupina-styly-vedeni-skupinove.html
- SOCIÁLNÍ SKUPINA, ZÁKLADNÍ ZNAKY SOC. SKUPINY. Psychologie. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: http://psychologie.studentske.cz/2009/12/socialni-skupina-zakladni-znaky.html
- Vše o šikaně. Mobbing Free Institut. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-19]. Dostupné z: http://mobbingfreeinstitut.cz/encyklopedie-sikany/

Přílohy

1. Přepisy rozhovorů

Přepis rozhovoru č. 1

Tazatel: Veronika Kadlecová
Respondent: Adéla
Věk: 22 let

1) Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?

„Šikana, kterou jsem zažila na základce, začala na druhém stupni, kdy se v naší třídě začaly vytvářet party. Paradoxně byste si řekli, že parta bude třeba šikanovat někoho, kdo v jejich partě není, ale bylo to právě naopak. V partě, kde jsem se na nějakou dobu ocitla já, se šikanovali členové mezi sebou. A proč? Většinou proto, aby získali sympatie té nejvíc cool holky v partě. Pokud tato holka řekla, že někdo z naší party je v neoblibě, tak se podle toho všichni museli začít chovat. Dotyčného člověka jsme odřízli od party, pomlouvali jsme se ho, vysmívali jsme se mu, ale zároveň ho i ignorovali. Když jste v tom věku, v jakém jsme byli, tak si to berete velmi osobně a může vás to dost zničit. Přijdete si sami, brečíte, nechcete jít do školy. V tomto věku je parta pro vás velmi důležitá."

2) Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal, respektive co jste nedělal/a?

„No..byla jsem součástí party, ale nikdy jsem nějak nevynikala. Spíš jsem se vezla s partou. Byla jsem ráda, že jsem někam patřila, a že nejsem bez kamarádů. Jelikož na základce jsem sama měla ze začátku problém se nějak začlenit a byla jsem taková ta, které si nikdo moc nevšímá, tak jsem byla ráda, že teď nějakou tu partu mám a nějaké ty „kamarády". I když my jsme vlastně kamarádi nikdy v podstatě nebyli.

Jak jsem se účastnila..no..v podstatě jsem dělala to, co ostatní. I když se mi to třeba někdy nelíbilo, protože jsem s dotyčnou osobou, kterou vyloučili, vycházela třeba docela dobře a brala jsem ji jako kamarádku. Jenomže jsem nikdy nebyla tak statečná, abych řekla, že takhle to dál nejde. Prostě jsem jen sklopila oči a dělala to, co ostatní. Pomlouvala ji, ignorovala jí a tak. Jen proto, že to prostě ta naše, jak jí do teď soukromě říkám – včelí královna– řekla. Bylo lepší si nikoho nerozházet. Protože kdybyste nedělali to, co se očekávalo, tak jste to pak mohli být vy, koho vykopnou."

3) Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy pomyslel/a? A co si o tom myslíte dnes?

„Co jsem si myslela? To bylo jak kdy. Někdy jsem byla ráda, protože mě třeba ta určitá osoba štvala a stála mi v cestě v tom, abych byla jedna z větších oblíbenkyní té naší včelí královny. Ovšem někdy jsem cítila nespravedlivost nad tím, co se v této partě dělo. A mnohdy nepochopení. Protože někdy mi přišlo, že nelibost padla na člověka, který si to ani nezasloužil, protože nic neudělal. Ale měl tu smůlu, jelikož to padlo zrovna na něj. U nás v partě se nikdo moc neptal proč. Já jsem se ptala většinou uvnitř sebe. Proč to vůbec děláme. A že se mi to moc nelíbí. Ale neměla jsem tu odvahu něco říct, protože jsem věděla, že bych byla další. Jelikož mít kamarády na základce anebo být sama, to je pro vás v tom určitém věku hodně důležité. Chcete někam patřit. Ať to stojí, co to stojí.

A co si myslím dnes? To je jednoduchý. Myslím si, že to byla naprostá blbost. A jsem moc ráda, že mě nakonec z této party vyštípali a já jsem někdy v osmé třídě začala s novou, menší partou, která byla úplně jiná. Doopravdy si myslím, že tak, jak fungovala naše parta, tak tak by neměla fungovat žádná parta. Není správný dělat to, co vám někdo řekne, abyste dělali. My jsme v podstatě dělali to, co po nás chtěla ta vůdkyně party. A ty lidi, co jsme odstřihli, na tom doopravdy nebyli dobře. Ono se to nezdá, ale v tomto věku jste na to velmi citlivý. V podstatě to byla taková psychická šikana."

4) Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?

„Co jsem cítila. No.. jak už jsem se zmínila, bylo to jak kdy. Když jsem toho člověka moc nemusela, tak jsem byla i celkem ráda, že není v naší partě. Takže jsem cítila asi radost. Ale pak, když vykopla třeba někoho bez důvodu, tak jsem pociťovala nespravedlnost, která za tím stála. Ono je to složitý, takhle vysvětlovat tu situaci. To by člověk musel zažít. Když se nad tím zamyslím teď, tak si říkám, jak jsem mohla být tak pitomá. Že jsem měla vyjádřit svůj názor, když se mi něco nelíbilo. Když někoho vykopli z naší party, užívali si, jak je ten člověk z toho špatný. Teď bych se zachovala jinak. Protože teď už vím, že takhle přátelství, které jsem tak hledala, nevypadá, a že tohle bylo doopravdy disfunkční. Teď už vím, jak to má vypadat. Jak si najít kamarády, kteří za něco stojí a který nejsou jen na oko. Ale tehdy jsem to nevěděla a zoufale jsem toužila po partě. A to pak člověk pár věci asi přehlídne."

5) Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?

„No nejvíc asi ta holka, která to celé vedla a která byla vždy ta, která řekla, co máme dělat. Protože věděla, že my ji nějakým způsobem budeme poslouchat. A ta si to psychické týrání doslova užívala.

A jestli cítím vinu? Nejspíš ano. Měla jsem se tehdy zachovat líp a člověku, kterého neprávem vykopli z naší party, pomoct. Aby se necítil tak sám. Ale teď už s tím nic nenadělám."

1.2. Přepis rozhovoru č. 2
Tazatel: Veronika Kadlecová
Respondent: Rozárka
Věk: 29

1) Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?
„Šikana začala jako různé posmívání dětem a vyústila v naschvály. Tahle šikana se děla dětem, které byly převážně ze sociálně slabších rodin, a proto se jim děti posmívaly. Začalo to tím, že když byl například někdo hůř oblečen, protože na to ti rodiče neměli, aby mu koupili lepší oblečení, tak se mu všichni smáli. A když se později ještě ukázalo, že je třeba dyslektik a nešlo mu čtení, tak se mu při čtení každý hned posmíval, dělal si z něho srandu, že neumí číst a tak dále. Někteří z nich si to však nenechali líbit a slovně se bránili. U někoho to pomohlo, s některými se děti začaly i bavit, ale u těch ostatních šlo vidět, že se s nimi ostatní bavit nechtějí, a naopak si z nich začali dělat ještě větší srandu. Přišlo nám směšný už jen to, že se ten dotyčný ozval. Pokračovalo to posmíváním v tělocviku, když dotyčnému nešel například skok přes kozu. Poté následovaly naschvály jako například nastrouhaná křídla v jídle."

2) Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal, respektive co jste nedělal/a?
„Byla jsem spíš jen přihlížející, ale našly se i momenty, kdy jsem se šikanovanému posmívala nebo jsem ostatním v šikaně pomáhala. Například jsem jim radila co udělat a podobně, sice jsem to sama neudělala, ale vymyslela jsem, co bychom šikanovaným mohli udělat.

Hlavně, že se všichni smáli těm dotyčným. Nikdy jsem se šikanovaného nezastala, neřekla jsem nikdy nic nahlas, i když mi to někdy bylo třeba nepříjemný, ale prostě jsem se ho nezastala."

3) Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy pomyslel/a? A co si o tom myslíte dnes?
„Tehdy mi to bylo svým způsobem jedno, nedokázala jsem si ani trochu představit, co šikanovaná osoba může prožívat, jak se může cítit. Bylo mi to prostě jedno a toho dotyčného mi líto nebylo. Až postupem času, kdy jsem přešla na vyšší školu, tak vlastně tam jsem se stala svým způsobem také šikanovaná a v tu chvíli jsem začala chápat, co musely prožívat ty děti na základní škole. A až tam jsem si uvědomila, že nic z toho nebylo správné, ať to byla sranda nebo to bylo myšleno jakkoliv, prostě to nebylo dobře. Ty děti si z toho nemohly odnést nic dobrého a podle mého názoru si to ti slabší jedinci s sebou mohou nést celý život.
Když si na to dneska vzpomenu, tak se cítím špatně a byla bych nejradši, kdyby se to nestalo."

4) Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?
„Tehdy jsem se necítila špatně, ale ani nevím, jestli mi to dělalo radost, byla jsem jen ráda, že patřím k dětem, co šikanované nebyly. Že jsem se řadila do té skupiny, se kterými se všichni bavili. Nikdo si to nezasloužil, ale kolikrát mi těch dětí nebylo ani líto. V té době jsme to prostě brali jen jako srandu.

Když si na to dnes vzpomenu, cítím vinu a přemýšlím nad tím, jestli se těm šikanovaným daří alespoň teď lípa a doufám, že si na mě ani nevzpomenou. Když si to na vzpomenu, tak se hrozně stydím a nechci, aby si na to ty lidi pamatovali. Zatím jsem se s těmi lidmi nesetkala a ani nechci. Pokud se s nimi však přeci jen setkám, tak se jim omluvím.“

5) Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?

„Myslím si, že by vinu měl cítit každý, kdo se na šikaně podílel, ať už to bylo jen posmívání nebo i činy. Proč? Protože to není správný, jsou prostě lidé, co se tím ani nezabývají, jen nad tím mávnou rukou, ale jsou i lidé, co to nesou hodně špatně a můžou si třeba kvůli tomu i ubližovat. Já sama osobně cítím obrovskou vinu, a když si na to vzpomenu, tak mi z toho není dobře. Šikanovaní nemohli za to, že jsou ze sociálně slabších rodin, a někteří prostě toužili jenom po tom, aby se s ostatními mohli normálně bavit a my jsme jim to kolikrát ani defacto nedovolili, protože jsme to prostě nechtěli.“

1.3. Přepis rozhovoru č. 3
Tazatel: Veronika Kadlecová
Respondent: Jaroslav
Věk: 26 let

1) Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?
„Šikana začala vznikat jako reakce na chování nově příchozího spolužáka, který se neuměl možná i nechtěl zařadit do stávajícího kolektivu. Naproti tomu začal dělat problémy ostatním spolužákům, například všechny pomlouval, práskal na ně učitelům a podobně. Ze začátku šlo jen o slovní nadávky, posmívání, a poté to přešlo i k fyzické šikaně. Nebylo to však nic brutálního, jen občasné postrkování, ale nic se mu nikdy nestalo. Dalo by se říct, že šikanovala celá třída, resp. šikanovala partička asi tří lidí a zbytek třídy tomu přihlížel."

2) Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal, respektive co jste nedělal/a?
„Já osobně jsem žádnou konkrétní roli nehrál. Ale asi bych se zařadil spíš do role takového přihlížejícího, který to jen sledoval a posmíval se společně s ostatními. Byli jsme spíše taková skupina proti němu, takže každý, kdo proti němu něco měl, tak se připojil. Ten kluk štval všechny, takže se ho ani nikdo nezastal a ani nikdo nikdy nic nenahlásil. Kdyby se choval jinak, nikdy by se to nestalo. Takže to každý bral jako normální věc a tato šikana skončila společně a ukončením základní školy."

3) Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy pomyslel/a? A co si o tom myslíte dnes?
„Co jsem si o tom pomyslel? Myslel jsem si, že si to zasloužil. Celé si to dělal sám, kdyby se nechoval, tak jak se choval, nikdy by se mu nic nestalo. Mohl si za to tedy sám. Vím, že šikana není správná a ani to není dlouhodobé řešení, ale jako dítě to berete trochu jinak. Byla to naše jediná obrana, a jak říkám, jak se choval on k nám, tak jsme se chovali k němu.

To samé si o tom myslím dnes. Když se nad tím zamyslím, opět mě nenapadá jiný způsob, jak se má dítě na základní škole bránit než takhle. Dobře, možná to mělo zůstat jen na verbální rovině, ale ani tak toho nelituji"

4) Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes, když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?
„Cítil jsem, že to, co jsme dělali, bylo zapotřebí. Beru to tak, že prostě potřeboval dostat lekci. Neměl jsem z toho kdovíjakou radost, ale jak už jsem řekl, byla to naše jediná obrana. Necítil jsem lítost ani jsem s ním nesoucítil.

Dnes cítím asi to samé. I když to je už pěkných pár let, ten kluk si to prostě zasloužil. Opět nemůžu říct, že cítím lítost, ale ani z toho nejsem kdovíjak nadšený. Už to je dávno, takže mi to je jedno."

5) Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?
„Když o tom přemýšlím, tak podle mého názoru za to má nést vinu on sám. Kdyby se tehdy nechoval jako pitomec, nic by se nestalo. Já osobně vinu necítím a ani nevím, proč bych ji měl cítit. Podle mě jsem neudělal nic špatného a dnes bych

jednal stejně. Nejsem ten typ člověka, co se nechá zneužívat a nechá na sebe bezdůvodně žalovat.“

1.4. Přepis rozhovoru č. 4

Tazatel: Veronika Kadlecová
Respondent: Jana
Věk: 22 let

1) Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?

„Tento případ šikany trval několik let. Na druhý stupeň ZŠ jsem nastoupila do jiné školy a moje nejlepší kamarádka chodila do vyššího ročníku, proto jsem se začala kamarádit i s jejími spolužáky. Ve třídě měli kluka jménem Lukáš, který byl jiný než ostatní, byl prostě zvláštní. Tak moc chtěl patřit do té "lepší" party, až se stal terčem šikany. Lukáš se snažil být pro ostatní zajímavý. Chtěl nějak zaujmout a získat si obdiv, proto kradl, sháněl cigarety a alkohol. Když byl ale potom průšvih, všechno práskl a svedl na spolužáky. Tím si vysloužil nenávist ostatních. Od toho se vyvíjel nátlak ostatních. Nejdříve mu brali svačinu, potom dostal několikrát na budku, všichni ho uráželi a nadávali mu. Tak to fungovalo až do deváté třídy, kdy Lukáš začal vyhrožovat, že se zabije. V této chvíli se do toho už vložila učitelka a začala šikanu řešit přes výchovného poradce a psychology."

2) Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal/a, respektive co jste nedělal/a?

„Já osobně jsem se nikdy do přímého šikanování nezapojila, ale většinu času jsem přihlížela a nikdy nikomu nic neřekla. Sice jsem byla z jiné třídy, ale toto šikanování se dělo většinou o přestávce nebo po škole. Co si vzpomínám, tak jsem nikdy nic nenahlásila, i když jsem věděla, co se děje. Nepřišlo mi to totiž jako nic hrozného a brala to jako reakci na to, jak se on choval k ostatním."

3) Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy pomyslel/a? A co si o tom myslíte dnes?

„Upřímně řečeno, jsem nad tím moc nepřemýšlela. Tehdy jsem to totiž nebrala jako nějaký špatný čin, brala jsem to tak, že si to za své chování zasloužil. Protože kdyby se nechoval jako vůl, tak by se to nejspíš nestalo.

Dnes vím, že Lukáš není úplně po psychické stránce v pořádku a neuvědomoval si svoje chování, které bylo hlavní příčinou jeho šikanování. Tohle ale každý pochopí až ve vyšším věku a určitě to vědět tenkrát, tak by se proti němu neobrátilo tolik lidí včetně mě. Asi jsem se měla zachovat jinak a zastat se ho nebo to alespoň nahlásit, ale jako dítě to vidíte trochu jinak, ale hlavně jsem neměla ty informace, co mám teď."

4) Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes, když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?

„Na to, co jsem cítila, si už přesně moc nepamatuji. Vím, že mi to bylo nepříjemné, ale nějak jsem to neřešila. Vím, že to není omluva, ale byla jsem malá a ani nepřemýšlela nad tím, jak bych měla zasáhnout. Také jsem byla trochu zmatená z Lukášova chování. Pořád jsem si říkala, proč to svádí na ostatní, když to udělal on?

Dnes se cítím provinile, protože jsem měla možnost tuto situaci řešit a neřešila jsem ji tak, jak si žádala. Měla jsem to někomu hned říct a ne jen přihlížet. Když si na to vzpomenu, tak se trochu i stydím, že jsem neudělala nic, co by mu pomohlo."

5) Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?

„Nevím, zda bych to nazvala přímo vinou, ale stydět by se měli úplně všichni, kteří se toho účastnili. Když to shrnu, tak Lukáš se určitě nechoval dobře, a kdyby se na jeho problémy přišlo dřív, tahle situace by vůbec nenastala. Bohužel za to ale nemohl. Takže nemyslím si, že by měl někdo cítit úplně vinu, ale stud určitě. Já osobně tedy vinu necítím, ale mrzí mě, že jsem nezakročila.“

1.5. Přepis rozhovoru č. 5
Tazatel: Veronika Kadlecová
Respondent: Kryštof
Věk: 25

1) Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?
„Šikana začala vznikla v šesté třídě po nástupu na vyšší stupeň ZŠ. Setkával jsem se šikanou spíše psychickou, kdy psychicky silnější byli nadřazenější než ostatní. Časem se rozvinula i šikana fyzická, protože těm lidem to posilovalo jejich ego, které si zvedali na slabších. Bylo to hlavně o postavení ve třídě. Takový příklad potravního řetězce. Bylo to jako v americkém filmu. V podstatě. Ti, co sportovali a byli nějak populární, tak se vozili po těch méně oblíbených. Začalo to různými posměšky, slabším se dávaly různé přezdívky, dělaly se jim různé naschvály a vyústilo to situacemi, kdy jsme po šikanovaných házeli různé předměty."

2) Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal, respektive co jste nedělal/a?
„Postupem času jsem se ocitl na obou stranách barikády. Jednou jsem byl šikanovaný já a podruhé jsem šikanoval. Nicméně většinu času jsem jen beze slova přihlížel a škodolibě se smál, jelikož když se to vezme kolem a kolem, mě se vlastně taky nikdy nikdo nezastal, a tak jsem to všem spíše přál a bavil se tím, že trpí někdo jiný, někdo, kdo je mi upřímně úplně jedno. Jediný člověk, kterému bych pomohl, byl můj dobrý kamarád, který byl ale populární, takže moji pomoc nikdy nepotřeboval. Takže jsem každý den jen sledoval, jak ti slabší trpí a říkal si, že je dobře, že nejsem na jejich místě. Byla to taková atrapa římského kolosea. Nikdy jsem tedy nezasáhl a jen všechno sledoval z povzdáli."

3) Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy pomyslel/a? A co si o tom myslíte dnes?
„Tehdy jsem to asi nebral jako projev šikany. Spíš jako hru. Nepřišlo mi to nějak odlišný od věcí, které jsem znal z filmů, vyprávění apod. Prostě to patřilo ke každodennímu životu. Samozřejmě, když se na to kouknu teď s odstupem času, tak je mi jasný, že se jednalo o šikanu, ale v tu chvíli to prostě tak neberete, je to prostě něco, co se děje v pozadí a vy se tomu občas zasměješ. A upřímně, dost věcem z toho se směju dodnes, beru to tak, že si to stejně většina z nich zasloužila."

4) Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?
„Co jsem cítil? Já nevím. Lhostejnost, prokládanou občasnou radostí a pocitem občasného zadostiučinění, když byl šikanovaný někdo, koho jsem neměl rád. Nebo když se povedl opravdu dobrý kanadský fór. Takže asi tak, jak jsem říkal. V tu chvíli mi to prostě nepřipadalo jako projev šikany. A když se za tím ohlédnu zpátky, tak se toho v podstatě moc nezměnilo. Sice už vnímám, že to byla šikana, ale to nic nemění na faktu, že to určitým lidem opravdu ze srdce přeju a opravdu se tomu zasměju ještě dnes."

5) Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?

„To je těžký. Kdo by za to měl cítit vinu. Já si myslím, že pokavaď si ty lidi myslí, že vlastně nikoho nešikanovali, resp. že k šikaně nedocházelo, nevidím jediný relevantní důvod, proč by měli cítit vinu. Podle mě to určitým lidem za prvé ani nedojde, a když ano, tak se jich nenajde moc, kteří by se trýznili kvůli něčemu, co se stalo už před lety. Takže asi tak.

A jestli cítím vinu já osobně? Ne, necítím, protože věřím tomu, že lidi, který se se šikanou zvládli nějak vyrovnat, to posílilo, a ve většině případů to tak i funguje. Jasně, občas to někdo neunese, ale takhle to prostě chodí všude a člověk by měl mít ostrý lokty.“

2. Kódování odpovědí respondentů

Otázka č. 1: Můžete popsat, co se tehdy ve škole odehrálo, jak šikana začala vznikat a jak se vyvíjela?

Kategorie	Podkategorie	Přímá citace
Označení doby vzniku	2. stupeň ZŠ	Šikana, kterou jsem zažila na základce, začala na druhém stupni… (Adéla) Na druhý stupeň ZŠ jsem nastoupila do jiné školy a moje nejlepší kamarádka chodila do vyššího ročníku, proto jsem se začala kamarádit i s jejími spolužáky. (Jana) Šikana začala vznikat v šesté třídě po nástupu na vyšší stupeň ZŠ. (Kryštof)
Šikana jako součást skupinové dynamiky	Puberta – vznik part	… kdy se v naší třídě začali vytvářet party. (Adéla) V tomto věku je parta pro vás velmi důležitá. (Adéla) Neuměl se a možná i nechtěl zařadit do stávajícího kolektivu. (Jaroslav)
Šikana jako reakce na nového žáka		Šikana začala vznikat jako reakce na chování nově příchozího spolužáka… (Jaroslav)
Slabé místo oběti	Zneužití věkové zvláštnosti puberty	Když jste v tom věku, v jakém jsme byli, tak si to berete velmi osobně a může vás to dost zničit. (Adéla)
	Příslušnost k sociálně slabé rodině	Tahle šikana se děla dětem, které byly převážně ze sociálně slabších rodin, a proto se jim děti posmívaly. (Rozárka)
	Handicap oběti	A když se později ještě ukázalo, že je třeba dyslektik a nešlo mu čtení, tak se mu při čtení každý hned posmíval, dělal si z něho srandu, že neumí číst a tak dále. (Rozárka) Pokračovalo to posmíváním v tělocviku, když dotyčnému nešel například skok přes kozu. (Rozárka)
	Narušování skupinové soudržnosti proti učitelům	Naproti tomu začal dělat problémy ostatním spolužákům, například všechny pomlouval, práskal na ně učitelům a podobně. (Jaroslav)
	Charakterové vlastnosti oběti	Lukáš se snažil být pro ostatní zajímavý. Chtěl nějak zaujmout a získat si obdiv, proto kradl, sháněl cigarety a alkohol. Když byl ale potom průšvih, všechno práskl a svedl na spolužáky. Tím si vysloužil nenávist ostatních. Od toho se vyvíjel nátlak ostatních. (Jana)
Zdroj šikany	Vůdkyně party	Paradoxně byste si řekli, že parta bude třeba šikanovat někoho, kdo v jejich partě není, ale bylo to právě naopak. V partě, kde jsem se na nějakou dobu ocitla já, se šikanovali členové mezi sebou. (Adéla)
	Silné jádro	Dalo by se říct, že šikanovala celá třída, resp. šikanovala partička asi tří lidí a zbytek třídy tomu

		přihlížel. (Jaroslav)
	Výše postavení ve třídě	Bylo to hlavně o postavení ve třídě. Takový příklad potravního řetězce. Bylo to jako v americkém filmu. V podstatě. Ti, co sportovali a byli nějak populární, tak se vozili po těch méně oblíbených... (Kryštof)
Účel účasti na šikaně	Získání sympatií vůdkyně	Většinou proto, aby získali sympatie té nejvíc cool holky v partě. Pokud tato holka řekla, že někdo z naší party je v neoblibě, tak se podle toho všichni museli začít chovat… Jen proto, že to prostě ta naše, jak jí do teď soukromě říkám – včelí královna– řekla. (Adéla)
	Posílení vlastního ega šikanérů	protože těm lidem to posilovalo jejich ego, které si zvedali na slabších. (Kryštof)
Metody psychické šikany	Exkluze oběti	Dotyčného člověka jsme odřízli od party… (Adéla)
	Pomluvy	…pomlouvali jsme se ho… Pomlouvala ji…(Adéla)
	Výsměch	… vysmívali jsme se mu… (Adéla) …posmívání. (Jaroslav) Začalo to různými posměšky, slabším se dávaly různé přezdívky (Kryštof) Hlavně, že se všichni smáli těm dotyčným. (Rozárka)
	Ignorování	… ale zároveň jsme ho i ignorovali,... ignorovala ji a tak. (Adéla)
	Nadávky	Ze začátku šlo jen o slovní nadávky… (Jaroslav) a nadávali mu … (Jana)
	Urážky	Všichni ho uráželi… (Jana)
	Naschvály	… dělaly se jim různé naschvály (Kryštof)
Metody materiální šikany		Poté následovaly naschvály jako například nastrouhaná křída v jídle. (Rozárka) Nejdříve mu brali svačinu… (Jana)
Metody fyzické šikany	„Postrkování“	Nebylo to však nic brutálního, jen občasné postrkování, ale nic se mu nikdy nestalo. (Jaroslav) …potom dostal několikrát na budku… (Jana)
	Házení předmětů	…vyústilo to situacemi, kdy jsme po šikanovaných házeli různé předměty (Kryštof)
	Konstatování fyzické šikany	Časem se rozvinula i šikana fyzická, (Kryštof)
Důsledky pro oběť a jejich projevy	Osamělost	Přijdete si sami… (Adéla)
	Smutek	Brečíte… (Adéla)
	Vyhýbání se škole	nechcete jít do školy. (Adéla)
Obranné mechanismy oběti	Účinné	Někteří z nich si to však nenechali líbit a slovně se bránili. U někoho to pomohlo, s některými se začaly děti i bavit… (Rozárka) Tak to fungovalo až do deváté třídy, kdy Lukáš začal vyhrožovat, že se zabije. V této chvíli se do toho už vložila učitelka a začala šikanu řešit přes výchovného

		poradce a psychology. (Jana)
	Neúčinné – projev šikany přihlížejících	…ale u těch ostatních šlo vidět, že se s nimi ostatní bavit nechtějí a naopak si z nich začali dělat ještě větší srandu. Přišlo nám směšný už jen to, že se ten dotyčný ozval. (Rozárka)
Proces vzniku a rozvoje šikany	Začátek-posměch	Šikana začala jako různé posmívání dětem… (Rozárka) Začalo to tím, že když byl například někdo hůř oblečen, protože na to ti rodiče neměli, aby mu koupili lepší oblečení, tak se mu všichni smáli. (Rozárka)
	Vyústění-naschvály	… vyústila v naschvály. (Rozárka)
Vymezení doby trvání šikany		Tento případ šikany trval několik let. (Jana)
Charakterové vlastnosti agresora	Psychická odolnost	Setkával jsem se šikanou spíše psychickou, kdy psychicky silnější byli nadřazenější než ostatní. (Kryštof)

Otázka č. 2: Jakou roli jste hrál/a v tomto procesu Vy sám/a? Jak jste se šikany účastnil/a, co jste dělal, respektive co jste nedělal/a?

Kategorie	Podkategorie	Přímá citace
Role v procesu šikany	Přihlížející	Ale asi bych se zařadil spíš do role takového přihlížejícího, který to jen sledoval… (Jaroslav) Byla jsem spíš jen přihlížející… (Rozárka) Já osobně jsem se nikdy do přímého šikanování nezapojila… (Jana) Nicméně většinu času jsem jen beze slova přihlížel… (Kryštof)
	Spoluagresor	… posmíval jsem se společně s ostatními (Jaroslav) … našly se i momenty, kdy jsem se šikanovanému posmívala nebo jsem ostatním v šikaně pomáhala. (Rozárka) Jak jsem se účastnila-no..v podstatě jsem dělala to, co ostatní… Prostě jsem jen sklopila oči a dělala to co ostatní. (Adéla) a škodolibě se smál, jelikož když se to vezme kolem a kolem, mě se vlastně taky nikdy nikdo nezastal, a tak jsem to všem spíše přál a bavil se tím, že trpí někdo jiný… (Kryštof)
	Nejasná hranice mezi agresorem a mlčící většinou	Byli jsme spíše taková skupina proti němu, takže každý, kdo proti němu něco měl, tak se připojil. (Jaroslav) Postupem času jsem se ocitl na obou stranách barikády. Jednou jsem byl šikanovaný já a podruhé jsem šikanoval. (Kryštof)

	„Šedá eminence“ agresora	Například jsem jim radila, co udělat a podobně, sice jsem to sama neudělala, ale vymyslela jsem, co bychom šikanovaným mohli udělat. (Rozárka)
	Neurčitá role	Já osobně jsem žádnou konkrétní roli nehrál. (Jaroslav)
Důvod účasti v mlčící většině	Součást party	No..byla jsem součástí party, ale nikdy jsem nějak nevynikala. Spíš jsem se vezla s partou. Byla jsem ráda, že jsem někam patřila a že nejsem bez kamarádů. (Adéla) Ale neměla jsem tu odvahu něco říct, protože jsem věděla, že bych byla další. Jelikož mít kamarády na základce anebo být sama, to je pro vás v tom určitém věku hodně důležité. Chcete někam patřit. Ať to stojí, co to stojí. (Adéla)
	Problémy se začleněním do party v minulosti	Jelikož na základce jsem sama měla ze začátku problém se nějak začlenit a byla jsem taková ta, které si nikdo moc nevšímá, tak jsem byla ráda, že teď nějakou tu partu mám a nějaké ty „kamarády“. (Adéla) Postupem času jsem se ocitl na obou stranách barikády. Jednou jsem byl šikanovaný já a podruhé jsem šikanoval. (Kryštof) jelikož když se to vezme kolem a kolem, mě se vlastně taky nikdy nikdo nezastal… (Kryštof)
	Falešné kamarádství	I když my jsme vlastně kamarádi nikdy v podstatě nebyli. (Adéla)
	Zbabělost (nedostatek statečnosti)	I když se mi to třeba někdy nelíbilo, protože jsem s dotyčnou osobou, kterou vyloučili, vycházela třeba docela dobře a brala jsem ji jako kamarádku. Jenomže jsem nikdy nebyla tak statečná, abych řekla, že takhle to dál nejde. (Adéla)
	Obava o přeřazení do role oběti	Bylo lepší si nikoho nerozházet. Protože kdybyste nedělali to, co se očekávalo, tak jste to pak mohli být vy, koho vykopnou. (Adéla)
	Svalování viny na oběť	Ten kluk štval všechny, takže se ho ani nikdo nezastal a ani nikdo nikdy nic nenahlásil. Kdyby se choval jinak, nikdy by se to nestalo. Takže to každý bral jako normální věc a tato šikana skončila společně s ukončením základní školy. (Jaroslav) Většinu času jsem přihlížela a nikdy nikomu nic neřekla. Nepřišlo mi to totiž jako nic hrozného a brala to jako reakci na to, jak se on choval k ostatním. (Jana)
Aktivity mlčící většiny	Nezastání se oběti	Nikdy jsem se šikanovaného nezastala, neřekla jsem nikdy nic nahlas, i když mi to někdy bylo třeba nepříjemný, ale prostě jsem se ho nezastala. (Rozárka)
	Odmítání empatie, absence soucitu s obětí	…tak jsem to všem spíše přál a bavil se tím, že trpí někdo jiný, někdo, kdo je mi upřímně úplně jedno… Jediný člověk, kterému bych pomohl, byl můj dobrý

		kamarád, který byl ale populární, takže moji pomoc nikdy nepotřeboval...(Kryštof) Takže jsem každý den jen sledoval, jak ti slabší trpí a říkal si, že je dobře, že nejsem na jejich místě. Nikdy jsem tedy nezasáhl a jen všechno sledoval z povzdálí. (Kryštof)

Otázka č. 3: Můžete co nejpodrobněji popsat, co jste si o tom všem tehdy myslel/a? A co si o tom myslíte dnes?

Kategorie	Podkategorie	Přímá citace
Vztah k oběti	Nesympatie k oběti	Někdy jsem byla ráda, protože mě třeba ta určitá osoba štvala a stála mi v cestě v tom, abych byla jedna z větších oblíbenkyní té naší včelí královny. (Adéla)
	Absence soucitu s obětí	Tehdy mi to bylo svým způsobem jedno, nedokázala jsem si ani trochu představit, co šikanovaná osoba může prožívat, jak se může cítit. Bylo mi to prostě jedno a toho dotyčného mi líto nebylo. (Rozárka)
Vyhodnocení z morálního hlediska	Vnímání nespravedlnosti šikany	Ovšem někdy jsem cítila nespravedlivost nad tím, co se v této partě dělo. A mnohdy nepochopení. Protože někdy mi přišlo, že nelibost padla na člověka, který si to ani nezasloužil, protože nic neudělal. Ale měl tu smůlu, jelikož to padlo zrovna na něj. (Adéla)
	Svalování viny na oběť	Myslel jsem si, že si to zasloužil. Celé si to dělal sám, kdyby se nechoval tak, jak se choval, nikdy by se mu nic nestalo. Mohl si za to tedy sám… a jak říkám, jak se choval on k nám, tak jsme se chovali k němu (Jaroslav) Tehdy jsem to totiž nebrala jako nějaký špatný čin, brala jsem to tak, že si to za své chování zasloužil. Protože kdyby se nechoval jako vůl, tak by se to nejspíš nestalo. (Jana) …beru to tak, že si to stejně většina z nich zasloužila. (Kryštof)
	Svalování viny na špatné vzory	Tehdy jsem to asi nebral jako projev šikany. Spíš jako hru. Nepřišlo mi to nějak odlišný od věcí, které jsem znal z filmů, vyprávění apod. Prostě to patřilo ke každodennímu životu. (Kryštof)
	Odmítání osobní zodpovědnosti	Samozřejmě, když se na to kouknu teď s odstupem času, tak je mi jasný, že se jednalo o šikanu, ale v tu chvíli to prostě tak neberete, je to prostě něco, co se děje v pozadí a vy se tomu občas zasmějete. A upřímně, dost věcem z toho se směju dodnes... (Kryštof) Tehdy jsem to asi nebral jako projev šikany. Spíš jako hru. (Kryštof)

	Odsouzení loajality vůči agresorovi	Není správný dělat to, co vám někdo řekne, abyste dělali. My jsme v podstatě dělali to, co po nás chtěla ta vůdkyně party. (Adéla)
Zapojení kritického úsudku	Absence skupinové reflexe mlčící většiny	U nás v partě se nikdo moc neptal proč. (Adéla)
	Absence reflexe člena mlčící většiny	Upřímně řečeno, jsem nad tím moc nepřemýšlela. (Jana)
	Vlastní kritická reflexe jednotlivce	Já jsem se ptala většinou uvnitř sebe. Proč to vůbec děláme. A že se mi to moc nelíbí. (Adéla)
Současný názor	Kritika tehdejšího způsobu myšlení	Myslím si, že to byla naprostá blbost. (Adéla)
	Kritika tehdejšího jednání skupiny	Doopravdy si myslím, že tak, jak fungovala naše parta, tak tak by neměla fungovat žádná parta. (Adéla)
	Soucit s oběťmi	A ty lidi, co jsme odstřihli, na tom doopravdy nebyli dobře. Ono se to nezdá, ale v tomto věku jste na to velmi citlivý. V podstatě to byla taková psychická šikana.“ (Adéla)
	Korektivní zkušenost v roli oběti	Až postupem času, kdy jsem přešla na vyšší školu, tak vlastně tam jsem se stala svým způsobem také šikanovaná a v tu chvíli jsem začala chápat, co musely prožívat ty děti na základní škole. A až tam jsem uvědomila, že nic z toho nebylo správné, ať to byla sranda nebo to bylo myšleno jakkoliv, prostě to nebylo dobře. (Rozárka)
	Hodnocení důsledků šikany pro oběť	Ty děti si z toho nemohly odnést nic dobrého a podle mého názoru si to ty slabší jedinci s sebou mohou nést celý život. (Rozárka)
	Nemožnost odčinit vinu	…a byla bych nejradši, kdyby se to nestalo. (Rozárka)
	Důvody odmítání vlastní viny	Vím, že šikana není správná a ani to není dlouhodobé řešení, ale jako dítě to berete trochu jinak. (Jaroslav) Byla to naše jediná obrana…(Jaroslav) To samé si o tom myslím dnes. Když se nad tím zamyslím, opět mě nenapadá jiný způsob, jak se má dítě na základní škole bránit než takhle. (Jaroslav)
	Chybějící představa nenásilné obrany	Dobře, možná to mělo zůstat jen na verbální rovině… (Jaroslav)
	Přítomná představa nenásilné obrany	Asi jsem se měla zachovat jinak a zastat se ho nebo to alespoň nahlásit… (Jana)
	Absence pocitu lítosti	Dobře, možná to mělo zůstat jen na verbální rovině, ale ani tak toho nelituji. (Jaroslav)
	Chybějící informace v době	Dnes vím, že Lukáš není úplně po psychické stránce v pořádku a neuvědomoval si svoje chování,

	šikany	které bylo hlavní příčinou jeho šikanování. Tohle ale každý pochopí až ve vyšším věku a určitě to vědět tenkrát, tak by se proti němu neobrátilo tolik lidí včetně mě…ale jako dítě to vidíte trochu jinak, ale hlavně jsem neměla ty informace, co mám teď. (Jana)
	Pocit viny charakterizovaný jako emoce	Když si na to dneska vzpomenu tak se cítím špatně a byla bych nejradši, kdyby se to nestalo. (Rozárka)
	Charakteristika vlastní viny	Šikanovaní nemohli za to, že jsou ze sociálně slabších rodin a někteří prostě toužili jenom po tom, aby se s ostatními mohli normálně bavit a my jsme jim to kolikrát ani defacto nedovolili, protože jsme to prostě nechtěli. (Rozárka)

Otázka č. 4: Můžete co nejpodrobněji popsat, co všechno jste tehdy cítil/a? Co cítíte dnes, když si vzpomene na to, co se tehdy dělo?

Kategorie	Podkategorie	Přímá citace
Vztah k oběti	Negativní – nesympatie	Když jsem toho člověka moc nemusela, tak jsem byla i celkem ráda, že není v naší partě. Takže jsem cítila asi radost. (Adéla) Lhostejnost, prokládanou občasnou radostí a pocitem občasného zadostiučinění, když byl šikanovaný někdo, koho jsem neměl rád. (Kryštof)
	Pozitivní – vnímání nespravedlnosti	Ale pak, když vykopla třeba někoho bez důvodu, tak jsem pociťovala nespravedlnost, která za tím stála. (Adéla)
Specifičnost situace šikany		Ono je to složitý, takhle vysvětlovat tu situaci. To by člověk musel zažít. (Adéla)
	„Dobrý pocit“ v průběhu šikany	Nebo když se povedl opravdu dobrý kanadský fór. (Kryštof)
	Nepříjemný pocit v průběhu šikany	Vím, že mi to bylo nepříjemné, ale nějak jsem to neřešila. (Jana)
	Potřeba vyhnout se vyloučení a bolesti	…byla jsem jen ráda, že patřím k dětem, co šikanované nebyly. Že jsem se řadila do té skupiny, se kterými se všichni bavili. (Rozárka)
Hodnocení z hlediska současnosti	Změna postoje směrem ke kritice vlastního jednání: rozumová kritika „mlčení“	Když se nad tím zamyslím teď, tak si říkám, jak jsem mohla být, tak pitomá. Že jsem měla vyjádřit svůj názor, když se mi něco nelíbilo. Když někoho vykopli z naší party a užívali si, jak je ten člověk z toho špatný. Teď bych se zachovala jinak. Protože teď už vím, že takhle přátelství, které jsem tak hledala, nevypadá, a že tohle bylo doopravdy disfunkční. Teď už vím, jak to má vypadat. (Adéla) Měla jsem to někomu hned říct a ne jen přihlížet. (Jana)
	Změna názoru na	V tu chvíli mi to prostě nepřipadalo jako projev

	situaci šikany bez kritiky vlastního jednání	šikany… Sice už vnímám, že to byla šikana, ale to nic nemění na faktu, že to určitým lidem opravdu ze srdce přeju. (Kryštof)
	Kritika vlastního jednání: chybějící empatie	Nikdo si to nezasloužil, ale kolikrát mi těch dětí nebylo ani líto. (Rozárka)
	Nezměněný postoj	Necítil jsem lítost ani jsem s ním nesoucítil. Dnes cítím asi to samé… Opět nemůžu říct, že cítím lítost, ale ani z toho nejsem kdovíjak nadšený. (Jaroslav) A když se za tím ohlédnu zpátky, tak se toho v podstatě moc nezměnilo. Sice už vnímám, že to byla šikana, ale to nic nemění na faktu, že to určitým lidem opravdu ze srdce přeju a opravdu se tomu zasměju ještě dnes. (Kryštof)
	Falešné přátelství v šikaně x podstata skutečného přátelství	Jak si najít kamarády, kteří za něco stojí a který nejsou jen na oko. (Adéla)
	Přiznání pocitu viny	Když si na to dnes vzpomenu, cítím vinu a přemýšlím nad tím, jestli se těm šikanovaným daří alespoň teď líp a doufám, že si na mě ani nevzpomenou. (Rozárka) Dnes se cítím provinile, protože jsem měla možnost tuto situaci řešit a neřešila jsem ji tak, jak si žádala. (Jana)
	Pocit studu	Když si to na vzpomenu, tak se hrozně stydím a nechci, aby si na to ty lidi pamatovali. (Rozárka) Když si na to vzpomenu, tak se trochu i stydím, že jsem neudělala nic, co by mu pomohlo. (Jana)
Techniky sebeospravedl-nění	Psychická potřeba přijetí vrstevníky	Ale tehdy jsem to nevěděla a zoufale jsem toužila po partě. A to pak člověk pár věcí asi přehlídne. (Adéla)
	Argumentace časovou vzdáleností od události	Už to je dávno, takže mi to je jedno. (Jaroslav) Na to, co jsem cítila, si už přesně moc nepamatuji. (Jana)
	Argumentace věkovou nezralostí	Vím, že to není omluva, ale byla jsem malá a ani nepřemýšlela nad tím, jak bych měla zasáhnout. (Jana)
Techniky vyrovnání se s vinou	Omluva	Zatím jsem se s těmi lidmi nesetkala a ani nechci. Pokud se s nimi však přeci jen setkám, tak se jim omluvím. (Rozárka)
	Popření viny	Cítil jsem, že to, co jsme dělali, bylo zapotřebí. Beru to tak, že prostě potřeboval dostat lekci. Neměl jsem z toho kdovíjakou radost, ale jak už jsem řekl, byla to naše jediná obrana. (Jaroslav) Sice už vnímám, že to byla šikana, ale to nic nemění na faktu, že to určitým lidem opravdu ze

		srdce přeju. (Kryštof)
	Svalování viny na oběť	I když to je už pěkných pár let, ten kluk si to prostě zasloužil. (Jaroslav) Také jsem byla trochu zmatená z Lukášova chování. Pořád jsem si říkala, proč to svádí na ostatní, když to udělal on? (Jana)

Otázka č. 5: Kdo by podle vás měl za to, co se tehdy dělo, cítit vinu? Proč? Cítíte vinu Vy sám/a? Proč?

Kategorie	Podkategorie	Přímá citace
Viník šikany	Šikanér	No nejvíc asi ta holka, která to celé vedla a která byla vždy ta, která řekla, co máme dělat. (Adéla)
	Oběť	Podle mého názoru za to má nést vinu on sám. Kdyby se tehdy nechoval jako pitomec, nic by se nestalo. (Jaroslav)
	Každý, kdo se podílel	Myslím si, že by vinu měl cítit každý, kdo se na šikaně podílel, ať už to bylo jen posmívání nebo i činy. (Rozárka)
	Nikdo	…nemyslím si, že by měl někdo cítit úplně vinu, ale stud určitě. (Jana) To je těžký. Kdo by za to měl cítit vinu. Já si myslím, že pokavaď si ty lidi myslí, že vlastně nikoho nešikanovali, resp. že k šikaně nedocházelo, nevidím jediný relevantní důvod, proč by měli cítit vinu. (Kryštof)
Důvody viny šikanéra	Vědomé jednání	Protože věděla, že my ji nějakým způsobem budeme poslouchat. (Adéla)
	Vychutnání moci	A ta si to psychické týrání doslova užívala. (Adéla)
Vina člena mlčící většiny	Konstatování viny	A jestli cítím vinu? Nejspíš ano. (Adéla) Já sama osobně cítím obrovskou vinu, a když si na to vzpomenu, tak mi z toho není dobře. (Rozárka)
	Charakteristika vlastní viny	Měla jsem se tehdy zachovat líp a člověku, kterého neprávem vykopli z naší party, pomoct. (Adéla)
	Empatie s obětí	…aby se necítil tak sám. (Adéla)
	Absence a odmítání pocitu viny	Já osobně vinu necítím a ani nevím, proč bych ji měl cítit. (Jaroslav) Podle mě jsem neudělal nic špatného a dnes bych jednal stejně. Nejsem ten typ člověka, co se nechá zneužívat a nechá na sebe bezdůvodně žalovat. (Jaroslav) Já osobně tedy vinu necítím, ale mrzí mě, že jsem nezakročila. (Jana) Já si myslím, že pokavaď si ty lidi myslí, že vlastně nikoho nešikanovali, resp. že k šikaně nedocházelo, nevidím jediný relevantní důvod,

		proč by měli cítit vinu. (Kryštof) Ne, necítím, protože věřím tomu, že lidi, který se se šikanou zvládli nějak vyrovnat, to posílilo, a ve většině případů to tak i funguje. Jasně, občas to někdo neunese, ale takhle to prostě chodí všude a člověk by měl mít ostrý lokty. (Kryštof)
Důvody nepociťování viny	Náhrada pocitu viny studem	Nevím, zda bych to nazvala přímo vinou, ale stydět by se měli úplně všichni, kteří se toho účastnili. (Jana)
	Víra v posílení	…věřím tomu, že lidi, který se se šikanou zvládli nějak vyrovnat, to posílilo 2a ve většině případů to tak i funguje. (Kryštof) …takhle to prostě chodí všude a člověk by měl mít ostrý lokty. (Kryštof)
	Šikana je normální jev	…takhle to prostě chodí všude. (Kryštof)
	Morální ospravedlnění	Podle mě jsem neudělal nic špatného a dnes bych jednal stejně. Nejsem ten typ člověka, co se nechá zneužívat a nechá na sebe bezdůvodně žalovat. (Jaroslav)
	Pochybování o inteligenci	Podle mě to určitým lidem za prvé ani nedojde… (Kryštof)
	Časová vzdálenost	…a když ano, tak se jich nenajde moc, kteří by se trýznili kvůli něčemu, co se stalo už před lety. Takže asi tak. (Kryštof)
Možnost nápravy?	Rezignace	Ale teď už s tím nic nenadělám. (Adéla)
	Větší informovanost	Když to shrnu, tak Lukáš se určitě nechoval dobře, a kdyby se na jeho problémy přišlo dřív, tahle situace by vůbec nenastala. Bohužel za to ale nemohl. (Jana)
Morální hledisko založené na důsledcích pro oběť	Bagatelizace důsledků viny pro oběť	Protože to není správný, jsou prostě lidé, co se tím ani nezabývají, jen nad tím mávnou rukou… (Rozárka)
	Vědomí negativních důsledků pro další život oběti	… ale jsou i lidé, co to nesou hodně špatně a můžou si třeba kvůli tomu i ubližovat. (Rozárka)

Jazykové zvláštnosti ve vyjadřování respondentů

Metafory		Bylo to hlavně o postavení ve třídě. Takový příklad potravního řetězce. (Kryštof) Byla to taková atrapa římského kolosea. (Kryštof)

		Jen proto, že to prostě ta naše, jak jí do teď soukromě říkám – včelí královna– řekla. (Adéla) …potom dostal několikrát na budku… (Jana)
Jazykové prostředky zlehčující obsah sdělení	Ale tehdy jsem to nevěděla a zoufale jsem toužila po partě. A to pak člověk **pár věci asi** přehlídne. (Adéla) Dnes cítím **asi** to samé. (Jaroslav) …ale ani z toho **nejsem kdovíjak nadšený**. (Jaroslav) Když si na to vzpomenu tak **se trochu i** stydím, že jsem neudělala nic, co by mu pomohlo. (Jana) A jestli cítím vinu? **Nejspíš** ano. (Adéla)	

ABSTRAKT

KADLECOVÁ, Veronika. *Školní žákovská šikana a problém mlčící většiny*. České Budějovice 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová

Klíčová slova: šikana, šikana ve společnosti, šikana ve školní třídě, účastníci školní šikany, mlčící většina, malá sociální skupina, skupinová dynamika, patologie skupiny, morální vývoj, emoční vývoj, vrstevnické skupiny

Bakalářská práce se zabývá vysvětlením pojmů šikana, šikana a násilí ve společnosti, šikana ve školní třídě na druhém stupni ZŠ, dále se zabývá účastníky školní šikany a především mlčící většinou. Nakonec se zaměřuje na malou sociální skupinu a skupinovou dynamiku, charakteristiku žáka druhého stupně se zaměřením na morální a emoční vývoj.

Cílem bakalářské práce je pomocí rozhovorů diferencovaně popsat současné postoje účastníků šikany v minulosti. Vzhledem k cíli je využit kvalitativní výzkum za pomocí metody kódování.

ABSTRACT

School pupil bullying and the problem of the silent majority

Key words: bullying, bullying in society, bullying in the classroom, school bullying, silent majority, small social group, group dynamics, group pathology, moral development, emotional development, peer group

The bachelor thesis deals with the explanation of the terms bullying, bullying and violence in society, bullying in the school class at the second level of elementary school, as well as the participants of school bullying and above all the silent majority. Finally, it focuses on a small social group and group dynamics, the characteristics of a second-degree student with a focus on moral and emotional development.

The aim of the bachelor thesis is to describe the current attitudes of bullying participants in the past by means of interviews. The qualitative research using the coding method is used.