Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Zkušenost s odmítáním vrstevníky v průběhu dětství a dospívání (očima mladých dospělých)

Vypracovala: Adéla Novotná
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Zkušenost s odmítáním vrstevníky v průběhu dětství a dospívání (očima mladých dospělých) jsem vypracoval(a) 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 ..... ……..

Adéla Novotná

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph.D., za odborné vedení mé bakalářské práce, trpělivost a ochotu a cenné připomínky při psaní mé práce. Dále bych ráda poděkovala mým respondentům, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům za podporu.

Abstrakt

Název práce: Zkušenost s odmítáním vrstevníky v průběhu dětství a dospívání (očima mladých dospělých)
Autor práce: Adéla Novotná
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.
Počet stránek:71

Tématem bakalářské práce jsou zkušenosti mladistvých s odmítáním vrstevníky. Práce se dělí na 2 části, část teoretickou a část empirickou. Teoretická část se zabývá prevalencí vrstevnického odmítání, dále tím, jaké jsou důvody, formy a důsledky odmítání. Dále je zde věnovaná pozornost otázce, proč jsou účinky odmítání pro děti tak znepokojující a v neposlední řadě také rozdílům ve vnímání odmítnutí. Empirická část se věnuje rozboru rozhovorů s mladými dospělými, kteří si v minulosti prošli vyčleněním z kolektivu. Je zde věnovaná pozornost především dopadům na jedince a jejich prožívání a také tomu, co jedinci považovali za důvody svého odmítání a jaké chování ze strany vrstevníků vnímali jako odmítavé. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a dále byla podrobena analýze pomocí techniky tematického kódování. Rozbor výpovědí mladých dospělých umožnil popsat, jak tuto zkušenost vnímají odstupem času a jaký na ně tato zkušenost měla vliv. Tito jedinci popsali zkušenost s odmítnutím jako velice náročnou situaci v jejich životě, která značně ovlivnila jejich pozdější nazírání na ostatní. Z výsledku dále vyplývá, že nejčastější formou odmítání bylo ignorování, které trvalo velice dlouhou dobu, což mělo negativní dopad na jejich sebevědomí. Odmítaní jedinci za důvod svého odmítání nejčastěji považovali svoje slabší sociální schopnosti, což mělo za následek velice obtížné navazování kontaktů a úzkost ve skupinách. Tyto následky trvají dodnes. Není tedy pochyb, že je tento fenomén opravdu velice závažný a měla by mu být věnovaná patřičná pozornost.

Klíčová slova: odmítání, vrstevníci, prožívání

Abstract

Thesis Title: Experience of peer rejection during childhood and adolescence (through the eyes of young adults)
Thesis Author: Adéla Novotná
Thesis Supervisor: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.
Number of pages: 71

The theme of this Bachelor Thesis is Adolescents' experiences with peer rejection. The Thesis is divided into 2 parts, a theoretical part and an empirical part. The theoretical part describes the prevalence of peer rejection, the reasons, forms and consequences of rejection. Further, attention is given to the question of Why the effects of rejection are so disturbing for children and last but not least to differences in perceptions of rejection. The empirical part is devoted to the analysis of interviews with young adults who have experienced exclusion from the collective. In particular, attention is given to the impact on individuals and their experiences, as well as what individuals perceived as the reasons for their rejection and what behaviours they perceived as rejectionist from peers. The data were collected through semi-structured interviews and further analysed using thematic coding techniques. The analysis of the young adults' accounts enabled a description of how they perceived this experience over time and how this experience affected them. These individuals described the experience of rejection as a very difficult situation in their lives which greatly affected their later views of others. The results also shows that the most common form of rejection was being ignored, which lasted for a very long time, which had a negative impact on their self-esteem. Rejected individuals most often considered their weaker social skills as the reason for their rejection, resulted in very difficult contacts and anxiety in groups. These consequences persist to this day. There is therefore no doubt that this phenomenon is very serious and should be given due attention.

Keywords: rejection, peers, experiencing

Obsah

Úvod **8**

TEORETICKÁ ČÁST **10**

1. Definice **11**

2. Historie zkoumání **12**

3. Prevalence vrstevnického odmítání **12**

4. Důvody odmítání **13**

4.1. Gender *13*

4.2. Agrese a sociální odtažitost *13*

4.2.1. Odmítnutí a osamělost u agresivních dětí *15*

4.3. Fyzický vzhled a genderová neshoda *15*

5. Formy odmítání **16**

5.1. Vyloučení a ukončení interakce *17*

5.2. Odepření přístupu *18*

5.3. Agrese *19*

5.4. Dominance *21*

5.5. Morální nesouhlas *21*

5.6. Zahrnující třetí stranu *21*

6. Důsledky odmítání **22**

6.1. Důsledky v socioemocionální oblasti a v oblasti fungování jedince *22*

6.2. Přátelství *23*

6.3. Vzdělávání *23*

7. Proč jsou účinky odmítání pro děti tak znepokojující? **23**

8. Jiné sociální souvislosti: Rodiče a učitelé **24**

9. Rozdíly ve vnímání odmítnutí **25**

10. Odmítání vrstevníky jako traumatizující událost **27**

11. Stres, zvládání a přizpůsobení *28*

11.1. Strategie zvládání interpersonálního stresu a jejich souvislost s přizpůsobením *28*

11.2. Vyrovnání se s viktimizací vrstevníky *28*

11.3. Sociometrická pozice, vrstevnický stres a zvládání *29*

EMPIRICKÁ ČÁST **32**

12. Metodologie výzkumu **32**

12.1. Výzkumný cíl práce *32*

12.2. Výzkumné otázky ... 32

13. Popis zvoleného metodologického rámce a metod ... 32

13.1. Zvolený typ výzkumu ... 32

14. Výzkumný vzorek ... 33

14.1. Strategie výběru vzorku ... 33

14.2. Popis výzkumného vzorku ... 33

15. Metoda sběru dat ... 34

16. Analýza dat ... 34

17. Etické otázky ... 35

18. Výsledky ... 35

18.1. Co respondenti považovali za důvody svého odmítání ze strany vrstevníků? ... 35
18.1.1. Shrnutí ... 36

18.2. VO2: Jaké chování ze strany vrstevníků vnímali respondenti jako odmítavé? ... 36
18.2.1. Shrnutí: ... 39

18.3. VO3: Jaké mělo odmítání vrstevníky na respondenty dopad? ... 40
18.3.1. Shrnutí: ... 41

18.4. VO4: Co respondenti prožívali v době, kdy byli odmítáni vrstevníky? ... 41
18.4.1. Shrnutí: ... 43

19. Diskuze ... 43

20. Limity výzkumu ... 45

Závěr ... 46

Seznam použitých zdrojů a literatury ... 48

Seznam příloh ... 56

Seznam zkratek ... 56

Úvod

Vrstevnická skupina je důležitou součástí života pro každého z nás, a to především v období dětství a dospívání. Nejčastější vrstevnickou skupinou je školní třída, ve které děti tráví velkou část svého dne. Vrstevnické skupiny se také vytváří mimo školu a jsou to nejrůzněji zaměřené „party“, které spojuje zájem, místo bydliště, nebo pohlaví.

Zkušenost s nějakou formou odmítnutí vrstevníky má každý rok více a více dětí a dospívajících. Důvody mohou být nejrůznější.
Odmítnuté děti se v důsledku této zkušenosti mohou potýkat s nízkým sebevědomím, sebevražedným chováním, kriminálním chováním nebo s užíváním drog (Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006).

Důvodů pro výběr tématu „Zkušenost s odmítáním vrstevníky v průběhu dětství a dospívání (očima mladých dospělých)“je mnoho. Jedním z nich je aktuálnost tématu. V mém okolí jsem zaznamenala v poslední době poměrně hodně případů, kdy se moji známí a přátelé setkali, ať už v minulosti nebo v současnosti, s odmítnutím v kolektivu. Myslím si, že větší povědomí o tomto tématu nejen mezi výzkumníky, ale i mezi širokou veřejností by odmítaným jedincům pomohlo.
Dalším důvodem je nedostatek literatury v této oblasti, a to přesto, že se děti a dospívající s odmítnutím v kolektivu setkávají poměrně často. Mezi zahraniční literaturou existují sice studie, které sahají až do 80. let, ale v české literatuře jsou spíše kvantitativní studie, a proto bych touto prací ráda výzkum rozšířila i o kvalitativní.

Tato práce si klade za cíl zmapovat zkušenosti mladých dospělých s odmítáním vrstevníky, které zažívali v minulosti.

Ve své práci bych se ráda pokusila odpovědět tyto výzkumné otázky:
VO1.: Co respondenti považovali za důvody svého odmítání ze strany vrstevníků?
VO2.: Jaké chování ze strany vrstevníků vnímali respondenti jako odmítavé?
VO3.: Jaké mělo odmítání vrstevníky na respondenty dopad?
VO4.: Co respondenti prožívali v době, kdy byli odmítáni vrstevníky?

Bakalářská práce se dělí na 2 hlavní části, část teoretickou a část empirickou.
Teoretická část je členěna do 12 hlavních kapitol. Teoretická část se zabývá vymezením vrstevnického odmítání, historií zkoumání, jeho prevalencí a měřením, dále charakteristikami odmítaných dětí a také tím, jaké jsou důvody a formy odmítání vrstevníky. V neposlední řadě jsou v práci rozebrány strategie vyrovnávání se s odmítnutím a dopady na jejich psychiku a následný vývoj.

V empirické části analyzuji rozhovory se 4 mladými dospělými, kteří v minulosti zažili odmítání vrstevníky. Následně se pokusím zodpovědět již zmíněné výzkumné otázky. V této části jsou dále popsány metody, které byly při výzkumu použity a jakým způsobem jsem s nimi pracovala, způsob sběru dat a charakteristika výzkumného vzorku. V závěru jsou uvedené výsledky, ke kterým jsem se ve svém výzkumu dobrala.

TEORETICKÁ ČÁST

Všechny děti mají vrozenou potřebu někam patřit a prožívat blízké a obohacující vztahy s ostatními, včetně vytváření a udržování dobrých vztahů s ostatními dětmi (jejich vrstevníky; Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2000; Zimmer-Gembeck, 2016)

Děti jsou vnitřně motivovány k tomu, aby byly součástí nějaké sociální skupiny, která je pro ně smysluplná a naplňuje jejich afiliační potřeby a aby vytvářely blízká přátelství. Právě toto skupinové začlenění a přátelství s ostatními pomáhá utvářet pocit bezpečí a sounáležitosti.

Ne všechny děti jsou však přijímány každým a když zažijí odmítnutí od ostatních dětí nebo skupiny vrstevníků, může to mít značný dopad na jejich emocionální a sociální fungování.

Odmítnutí vrstevníky může být subjektivní zkušeností, která odráží pocity nedostatku přijetí ostatními, nebo příslušnosti ke skupině vrstevníků. Tato zkušenost bývá obvykle velmi stresující a může způsobovat distres (Zimmer-Gembeck, 2016).

1. Definice

Na rozdíl od popularity, která udává míru zvýhodňování svými vrstevníky, je sociální odmítání vrstevníky definováno jako vyhýbaní se jednomu členovi většinou ostatních členů skupiny (Townsend, McCracken & Wilton, 1988). Verma a Kingsley (1993) tvrdili, že odmítnuté dítě je dítě, které slouží jako obětní beránek skupiny (objekt aktivní šikany, zneužívání a ostrakizace) a je nenáviděno svými vrstevníky. Jiní autoři navrhli, že sociální odmítnutí vrstevníky by mělo být zvažováno v rámci kontinua sociálního aktivního chování od úplného začlenění k úplnému vyloučení (Leary, 2001, dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006). Asher, Rose a Gabriel (2001) rozdělili sociální odmítnutí do šesti různých kategorií, o kterých budu ještě blíže hovořit v následujících kapitolách. Jsou to: (a) exkomunikace a zastavení všech vztahů – opuštění, odmítání pozvánek, ignorování a odstranění; (b) zamezení přístupu – k přátelům, hře, hračkám a důležitým informacím; (c) agrese – verbální nebo fyzická agrese vůči odmítnutému dítěti nebo ničení majetku dítěte; (d) panovačnost – přikazuje nebo panovačně odporuje slovům odmítnutého dítěte; (e) etický vzdor – obviňování dítěte z negativních věcí, které se staly nebo se stanou, a výroky o odsouzení; a (f) zapojení třetí strany – informování dospělých o nevhodném chování dítěte, podpora těch, kteří dítě odmítají, nebo předání negativní zprávy týkající se dítěte třetí straně.

Definice a měření se liší podle toho, jaký přístup je v konkrétní studii nebo programu přijat.

Při posuzování odmítnutí vrstevníky je také důležité si uvědomit, že vnímání dítěte, že je odmítáno, nemusí být vždy zcela v souladu s výpovědí jeho spolužáků. V důsledku toho je potřeba vždy zvážit multireportový přístup, který může ukázat na signifikantní rozdíly (Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020).

Odmítání vrstevníky můžeme také odlišit od jiných projevů nepřátelství spolužáků, jako je „friendlessness“ (bezpřátelství) a šikana. Friendlessness je obvykle definováno absencí opětovaného přátelství (Fink, Begeer, Peterson, Slaughter & de Rosnay, 2015), spíše než popularitou jako takovou. Na šikanu by se pak dalo pohlížet jako na behaviorální vyjádření odporu a odmítnutí. Ti, co jsou šikanováni, jsou často cílem fyzické a verbální agrese od spolužáků (Salmivalli & Isaacs, 2005). V pedagogickém slovníku je uvedena

definice následující: „*Fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď v dyádě, nebo ve skupině*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 238). Kolář ve své publikaci definuje šikanu trochu jinak: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*“ (Kolář, 2001, s. 27).

2. Historie zkoumání

První výzkumy na téma zkušenosti dětí s odmítáním vrstevníky byly vytvořeny v 80. letech 20. století. Tyto výzkumy jsou důležité pro pochopení pozdějšího sociálního a emocionálního rozvoje dětí a dospívajících. Práce Duffyové a jejích kolegů (2020), ve které autoři shrnují dosavadní informace a výzkumy na toto téma, byla použita jako základ mnoha programů, většinou zaměřených na školu, ale i na rodinu, které pomáhají dětem pochopit sociální vztahy a naučit je dovednostem potřebným k emočnímu, sociálnímu a akademickému prospívání.

Zajímavé je, že navzdory své poměrně dlouhé historii se relativně málo behaviorálních výzkumů, které se zabývaly odmítáním vrstevníky zaměřilo na to, jak vrstevníci ve skutečnosti zacházejí s odmítnutými dětmi. V důsledku toho bychom potřebovali vědět mnohem více o tom, jak sociometricky měřené odmítání souvisí se zjevným odmítajícím chováním. Sociometrické odmítnutí je obvykle operacionalizováno jako sociometrické skóre podstatně pod průměrem skupiny. Dalo by se namítnout, že i když některé děti dostávají relativně nízké hodnocení od vrstevníků v sociometrickém měření, jejich každodenní zkušenosti nemusí být nutně negativní. K tomuto závěru je zapotřebí více přímých důkazů. Zvláště užitečné by bylo přímé pozorování každodenních zkušeností dětí s jejich vrstevníky (Asher, Rose & Gabriel, 2001), o kterém budu hovořit v následujících kapitolách.

3. Prevalence vrstevnického odmítání

Výzkumy Dodgeho (2003) ukázaly, že děti jsou schopny vnímat odmítání vrstevníky už ve školce a že 11-16 % dětí a mladistvých zažilo odmítání vrstevníky, anebo spolužáky.

Toto odmítání by se dalo považovat za **"chronické"** a to z toho důvodu, že až 45 % osob charakterizovaných jako odmítnutých v jakémkoliv časovém bodě má tendenci zůstat v odmítnuté kategorii po významnou část svého života (Leary, Twenge & Quinlivan, 2006).

Výsledky výzkumu Lev-Wiesela a kolegů (2006) dokonce ukázaly, že asi jedna třetina účastníků výzkumu uvedla, že během dospívání zažila odmítání vrstevníky. Někteří odmítání vnímali dokonce jako nejtraumatičtější událost v jejich životě.

4. Důvody odmítání

4.1. Gender

Existují genderové rozdíly v odmítání spolužáky. Ve studiích ze Severní Ameriky, Evropy a Austrálie chlapci (ve srovnání s dívkami) hlásili vyšší míru odmítání v dětství i dospívání. Například v průřezových studiích (Zimmer-Gembeck et al., 2013) a ve všech třech vlnách longitudinální studie (Sentse, Prinzie & Salmivalli, 2016) chlapci buď hlásili, nebo byli nominováni jako osoby s vyšší úrovní vzájemného odmítání než jejich dívčí protějšky.

Ačkoli demografické charakteristiky, jako je pohlaví, etnická příslušnost a příjem domácnosti, mohou být spojeny s tím, že je někdo v některých skupinách dětí více či méně oblíben, následující text se zaměřuje na některé chování, která bylo identifikováno jako rizikový faktor nebo koreluje s odmítnutím ze strany vrstevníků během dětství a dospívání?

4.2. Agrese a sociální odtažitost

Až 50 % odmítaných dětí se projevuje agresivně. Toto agresivní chování je očividné již v předškolním věku. **Agresivní chování může být důvodem, proč je jedinec odmítán** (Ladd & Troop-Gordon, 2003) **a odmítnutí může vést k agresivnějšímu chování** (Nesdale & Duffy, 2011). **Agresivita dětí může být příčinou odmítnutí, ale může být také reakcí na odmítnutí ostatními.**

Jak jsem již zmínila, společný výskyt agrese a odmítání je evidentní u chlapců i dívek již v předškolním věku (Wood, Cowan & Baker, 2002) a pokračuje po celou základní

a střední školu (Parkhurst & Asher, 1992). Tato agresivita se nemusí nutně projevovat zjevnou formou, jako je fyzické napadání spolužáků, či ničení hraček, ale patří sem i vztahová agrese, která se projevuje poškozováním vztahů ostatních, například jako roznášení pomluv o ostatních dětech. Vztahově agresivně se projevují spíše dívky, než chlapci (Zimmer-Gembeck, Hunter & Pronk, 2007).

Dalším důvodem odmítání je **sociálně stažené** (společensky odtažité; socially withdrawn) chování. Sociální stažení neboli upřednostňování osamělého chování v přítomnosti vrstevníků, se týká řady dětí označovaných za stydlivé, uzavřené, nebo ostražité. Právě u těchto dětí bylo zjištěno, že je jejich vrstevníci často odmítají. V metaanalytické studii, která klasifikovala děti jako sociometricky odmítané – opomíjené - kontroverzní - průměrné - oblíbené byly ty, které byly zařazeny do odmítnuté skupiny výrazně sociálně/společensky odtažité než v jakékoliv další skupině (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993, dle Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020).

Sociálně stažené – odmítnuté a sociálně stažené – neodmítnuté děti lze také rozlišovat podle podobných charakteristik. Parkhurst a Asher (1992) podobně shledali agresivní odmítnuté děti za méně spolupracující a méně důvěryhodné než děti, které byly agresivní – kontroverzní nebo agresivní – průměrné. Submisivní odmítnuté děti se odlišovaly od submisivních - průměrných a submisivních - opomíjených podle jejich větší pravděpodobnosti zahájení bojů a neschopnosti přijmout škádlení (teasing). Když to shrneme, tyto a další studie (např. Crick, 1996; Newcomb et al., 1993, dle Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020) zdůrazňují, že v určitém sociálním chování existuje variabilita i mezi dětmi, které jsou agresivní nebo uzavřené, což může lépe vysvětlit, proč jsou jedni více oblíbeni než druzí. Konkrétně děti, které projevují více druhů negativního chování při současné absenci pozitivního (prosociálního) chování, jsou ty, které jejich vrstevníci s největší pravděpodobností odmítnou.

Některé výzkumy také ukazují, že může být rozdíl mezi jednotlivými národy a školami a tento rozdíl se opírá o společenské **normy chování**. Pokud normy podporují **zdrženlivost nebo ostýchavost**, děti, které jsou tiché nebo uzavřenější zažívají vrstevnické odmítnutí s menší pravděpodobností (Chen, DeSouza & Wang, 2006, dle Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020). Asijské národy obecně ostýchavost podporují více než západní společnosti.

Vzhledem k důležitosti norem a složitosti sociálních vztahů obecně není úplně překvapivé, že některé děti, které jsou agresivní nebo sociálně uzavřené, **nejsou** svými vrstevníky odmítány. Zdá se, že ti, kdo jsou odmítnuti, se vyznačují dalšími obtížemi v chování. Jedna studie (Volling, MacKinnon-Lewis, Rabiner & Baradaran, 1993) například zjistila, že agresivní – odmítnuté děti ve srovnání s agresivními – neodmítanými dětmi reagovaly na provokaci vrstevníků hůře a měly větší potíže s dodržováním norem ve třídě a se sociálním chováním.

4.2.1. Odmítnutí a osamělost u agresivních dětí

Ačkoli je větší osamělost odmítnutých dětí zřejmá v mnoha studiích, tato osamělost je v rámci skupiny odmítnutých dětí poměrně variabilní (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990, dle Asher, Rose & Gabriel, 2001). Tato variabilita může být způsobena tím, jak odmítnuté děti zjevné odmítnutí zvládají. Například odmítnuté děti, které se chovají agresivně, uvádějí méně osamělosti než děti, které jsou uzavřené nebo submisivní (Boivin, Thomassin & Alain, 1989, dle Asher, Rose & Gabriel, 2001; Parkhurst & Asher, 1992, dle Asher, Rose & Gabriel, 2001). Je možné, že důvod, proč jsou agresivní odmítané děti méně osamělé je styl, jakým jsou tito jedinci odmítány. Pravděpodobně agresivní odmítané děti nejsou odmítány tolik otevřeně, jako například agresivní uzavřené děti, a to z toho důvodu, že děti mohou mít strach zacházet s agresivním dítětem příliš negativně.

Kromě agresivity a jiného nepřijatelného chování hraje při odmítání vrstevníky významnou roli i vzhled.

4.3. Fyzický vzhled a genderová neshoda

Fyzický vzhled a genderová neshoda jsou dalšími důvody, proč mohou být děti svými vrstevníky více odmítány nebo uráženy. Například v jedné studii fyzického vzhledu (Lunde, Frisén & Hwang, 2006, dle Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020) dívky a chlapci, kteří byli méně spokojeni se svým vzhledem a váhou, byli svými vrstevníky častěji vylučovány. Kvalitativní výzkum také odhalil, že mladí lidé si velmi dobře uvědomují váhu a vzhled a chápou, že tyto parametry jsou důležité pro postavení mezi vrstevníky (včetně toho, že jsou důležité spíše pro přijetí než pro odmítnutí; Carey, Donaghue & Broderick, 2010). Jiný výzkum, který se netýká přímého odmítnutí

vrstevníků, ale stejně tak podporuje roli vzhledu při odmítání vrstevníky říká, že děti s nadváhou jsou mnohem častěji uráženy a kritizovány svými vrstevníky než děti bez nadváhy, což naznačuje, že jsou také více odmítány (Hayden-Wade et al., 2005). Podobně bylo urážení kvůli vzhledu zvýšeno u dětí (a dospívajících), které se vnímaly jako méně atraktivní, nebo byly více nespokojené se svým tělem a svým celkovým vzhledem (Webb & Zimmer-Gembeck, 2014). Ve studii na švédských 10ti letých dětech ty, které se cítily „příliš tlusté“, byly častěji obětí svých vrstevníků ve srovnání s jinými dětmi (Frisén & Anneheden, 2014).

Termín genderová neshoda se týká zobrazování aktivit, vlastností nebo vzhledu, které nejsou vnímány jako genderově stereotypní nebo normativní (Lippa, 2002, dle Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020). Ukazuje se, že genderová neshoda má na odmítání vrstevníků vliv. Ty děti, u kterých se uvádí, že jsou „genderově nevyhovující“, zažívají více negativního chování od vrstevníků, včetně odmítání a viktimizace již ve velmi mladém věku. (Toomey, Ryan, Diaz, Card & Russell, 2010). I malé děti očekávají chování na základě pohlaví a jsou negativnější vůči vrstevníkům, kteří toto chování nevykazují (Carver, Egan & Perry, 2004).

5. Formy odmítání

Asher se svými kolegy (2001) vytvořil taxonomii 32 druhů odmítání v 6 hlavních kategoriích na základě velmi rozsáhlého výzkumu vytvořeného pomocí nahrávek a analýzy obsahu konverzací dětí v méně formálních a méně kontrolovaných kontextech školy včetně dětského hřiště, školní jídelny a hodin tělesné výchovy.

Děti vykazovaly veliké množství různých forem odmítání a jako nejčastější se ukázala verbální agrese a fyzická agrese (Asher, Rose & Gabriel, 2001). Některé odmítavé chování bylo explicitní a zjevné. Děti například hlasitě napomenuly jiné dítě, aby sedělo nebo nesedělo u konkrétního stolu u oběda, veřejně ho urážely a přesvědčovaly ostatní děti, aby ho nenechaly sedět s nimi. Jiné odmítavé chování bylo jemnější, mírné a někdy nejednoznačné. Odmítavé chování může být také veřejné nebo soukromé. Dítě například o přestávce urazilo vrstevníka před ostatními dětmi. Jiné odmítavé chování však mělo za svědka pouze výzkumníka. Odmítnutí se také lišilo z hlediska trvání, některé bylo

rychlé a bylo provedeno pouze jednou. Dítě například prošlo kolem jiného dítěte, udeřilo ho pěstí do zad, řeklo něco zlého a pak jen pokračovalo v chůzi. Jiná odmítnutí trvala déle. Navíc se odmítavé chování lišilo v míře vynalézavosti. Některé odmítavé chování bylo standardní, jako je bití nebo pokřikování nadávek, jiné bylo méně časté. Děti si například předávaly pomluvy od jiných dětí a opakovaly formu odmítnutí, kterou dítě zažívalo v minulosti.

Odmítnutí se navíc lišilo v míře závažnosti. Několik faktorů diskutovaných výše souvisí se závažností odmítnutí. Například odmítnutí, která byla explicitní a zjevná, veřejná a déletrvající, pravděpodobně pociťovaly odmítnuté děti obzvláště krutě. Odmítnutí jsou definována široce z hlediska závažnosti odmítnutí. Některá chování, která autoři popisují (např. bití), jsou jasně odmítavé. Jiné (např. odmítnutí dát dítěti kousnout sendviče) je méně závažné, a proto více nejednoznačné. V práci Learyho a jeho kolegů (1998) zavedli konstrukt vztahové devalvace, který pojmenovává vnímání jednotlivce, že partner ve vztahu si neváží jejich vzájemného vztahu ve stejném rozsahu jako on nebo ona. Když kamarád odmítne dát dítěti kousnout sendvič, dítě by si mohlo myslet, že kamarád raději riskuje zranění jeho citů, než aby se podělil o malý kousek sendviče.

5.1. Vyloučení a ukončení interakce

Všech šest typů odmítnutí v této kategorii zahrnuje vyloučení dítěte ze skupiny vrstevníků nebo ukončení interakce s dítětem. Toto chování má dát dítěti najevo, že není přijímáno druhou osobou nebo skupinou (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Opuštění – První typ odmítnutí v této kategorii zahrnuje ukončení interakce s dítětem, které si pravděpodobně nepřeje, aby byla interakce ukončena.

Odmítnutí nabídky – Toto odmítnutí znamená, že dítě odmítá nabídku jiného dítěte, například nabídku ke hře, nabídku pomoci…

Posílání pryč – Při tomto typu odmítnutí je dítěti přímo řečeno, aby opustilo skupinu vrstevníků, nebo je neverbálně odháněno.

Vyjádření nepřátelství – Tato forma odmítnutí spočívá v tom, že dítě přímo říká vrstevníkovi, že ho nemá rádo, nebo že spolu nejsou kamarádi.

Ignorování – K tomuto typu odmítnutí dochází, když jedno dítě záměrně ignoruje komentáře nebo chování jiného dítěte.

Ignorování obsahu – Tento typ odmítání spočívá v tom, že jedno dítě ignoruje obsah sdělení jiného dítěte.

5.2. Odepření přístupu

Děti jsou na sobě často závislé, pokud jde o přístup k různým typům zdrojů ve škole. Děti jsou například závislé na svých vrstevnících, pokud jde o společnost a sdílený přístup ke zdrojům, jako je sportovní vybavení. Děti také spoléhají na pomoc svých vrstevníků, například když mají potíže s úkolem nebo když si zapomněly nějaké potřebné pomůcky Spolužáci také mohou poskytnout důležité informace, například zda si děti mohou o přestávce hrát na prolézačce nebo podrobnosti o tom, co spolužák kvůli absenci zameškal. Hlavní formou odmítnutí je odmítnutí přístupu k těmto důležitým zdrojům. V této kategorii je identifikovaných osm typů odmítnutí (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Odepření přístupu k sobě nebo k sobě a svým přátelům – Děti mohou odepřít vrstevníkům přístup k sobě a svým kamarádům mnoha způsoby. Mohou například odmítnout, aby se vrstevník připojil ke hře nebo se s nimi procházel po hřišti, nebo se mu mohou pokusit zabránit, aby se připojil k jejich týmu v hodině tělesné výchovy.

Odepření přístupu ostatním – Tento typ odmítnutí zahrnuje odepření přístupu vrstevníků ke třetímu dítěti.

Odepření přístupu ke zdrojům – Děti mají přístup k fyzickým zdrojům, které mohou vyžadovat jejich vrstevníci. Tento typ odmítnutí zahrnuje odmítnutí umožnit vrstevníkovi přístup k požadovanému předmětu a často k němu docházelo při obědě, když děti požádaly ostatní o „vzorky“ jejich obědů.

Odnášení předmětu nebo zbavení místa – Děti také odmítají své vrstevníky tím, že odebírají prostředky dětem, které je již mají, nebo jim zabírají místa, kde se děti nacházejí, jako například zaujímání jejich místa na oběd nebo jejich místo na houpačkách.

Přidělování méně žádoucího zdroje nebo pozice – Dalším typem odmítnutí je dát vrstevníkovi předmět nižší hodnoty, než jaký dostávají ostatní děti, například dát dítěti jedinou rozlomenou sušenku nebo přiřadit dítěti "méněcennou" pozici ve hře nebo skupině.

Odepření přístupu k informacím – Tento typ odmítnutí zahrnuje odepření informací dítěti, které o ně má zájem.

Odepření přístupu k pomoci – Tento typ odmítnutí zahrnuje odmítnutí pomoci dítěti, které pomoc potřebuje. Děti se mohou během dne setkat s obtížnými úkoly, jako obtížné řešení matematického problému, příliš mnoho věcí, které si nesou, nebo ztráta domácího úkolu. V takových případech by mohli využít pomoci od vrstevníků.

Odmítnutí vyhovět – Při tomto typu odmítnutí odmítající odmítá vrstevníkovi přístup ke své spolupráci. Odmítnutí vyhovět žádosti je odmítnutím, pokud je žádost přiměřená. Tudíž neexistuje jasný důvod, proč dítě odmítá vyhovět žádosti a odmítnutí je učiněno nepřátelským tónem hlasu. Tato odmítnutí se často zdají mírnější, když jsou čtena v přepisu, než když jsou viděna na videokazetě nebo osobně, protože nepřátelství tónu hlasu nelze přepisem snadno vyjádřit.

5.3. Agrese

Agrese je jedním z mála typů odmítání, kterému je věnována značná pozornost v literatuře o vztazích s vrstevníky. Studie agrese se obecně zaměřovaly na fyzickou agresi a verbální agresi, jako jsou nadávky a urážky, a v poslední době na agresi vztahovou (přehled viz Coie & Dodge, 1998). V pozorováních autorů nabývala agrese různých forem včetně typů dříve studovaných a několika, kterým se v minulých výzkumech nevěnovala velká pozornost. Bylo identifikováno devět různých forem odmítnutí v rámci širší kategorie agrese (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Fyzická agrese – První typ odmítnutí znamená, že dítě fyzicky napadne jiné dítě. Hrubá hra doprovázená pozitivními účinky (děti se ze srandy perou, ale je to hra pro obě strany – na konci hry se všichni zasmějí) nebyla považována za odmítnutí.

Házení věcí – Dalším typem agrese je házení předmětu po dítěti (papír, mikina, jídlo), které, i když je nepříjemné, je nepravděpodobné, že by ve skutečnosti způsobilo nějaké fyzické zranění.

Poškozování majetku dítěte – Tento typ odmítnutí znamená, že dítě úmyslně poškodí majetek, který patří vrstevníkovi, například zlomí tužku jiného dítěte nebo počmárá jeho domácí úkol.

Agrese gesty – Další typ odmítnutí zahrnuje jakýkoli typ nepřátelského gesta. To může zahrnovat například zatřesení pěstí nebo ukázání prostředníčku dítěti.

Verbální agrese – Tento typ odmítnutí obsahuje nadávky a jiné slovní urážky. Zahrnuje urážení vlastností jiného dítěte, jako je jeho vzhled, chování, majetek, nápady, řeč nebo schopnosti.

Urážení přátel a příbuzných – Tento typ odmítání zahrnuje urážení a nadávání na přátele a členy rodiny.

Zesměšňování a vysmívání – V tomto typu odmítnutí se děti vysmívají charakteristikám vrstevníků. Tento typ odmítnutí je zcela odlišný od verbální agrese v tom, že urážky jsou pronášeny sarkastickým nebo vtipným způsobem, který má pobavit ostatní děti, které mohou být svědky odmítnutí. Například některé případy zesměšňování nebo posměchu zahrnují to, že dítě napodobuje verbální nebo neverbální chování dítěte.

Připomínání/ opakování minulosti – Zde děti odmítají dítě pro něco, co dítě udělalo v minulosti, spíše než pro aktuální čin. Charakteristickým rysem této kategorie je, že dítě se v současnosti nezapojilo do žádné akce, která by vyvolala odmítnutí.

Averzivní zvuky – Posledním typem agrese je, že děti provádějí nepříjemné vokalizace (nikoli slova) zaměřené na jiné dítě.

5.4. Dominance

Tato kategorie zahrnuje dva typy odmítnutí, kterého se dopouštějí děti, které se snaží přimět vrstevníka, aby se podřídil jejich požadavkům nebo souhlasil s jejich názory (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Přikazování – Dítěti je nařizováno, aby něco udělalo, nebo aby něco přestalo dělat. Děti často říkají vrstevníkům, aby něco udělali nebo neudělali, aniž by je odmítali. Pokud však mluví nepřátelským hlasem a zjevně se snaží ovládnout situaci a vrstevníka, jedná se o odmítavé chování.

Odporování – Při tomto typu odmítnutí dítě říká vrstevníkovi, že něco, co vrstevník řekl, nebylo správné. Aby bylo toto chování odmítavé, je opět důležitý kontext. Tón hlasu dítěte musí být nepřátelský nebo naštvaný.

5.5. Morální nesouhlas

Tato kategorie obsahuje tři podtypy a zahrnuje odmítavé chování, které má odmítnutému dítěti vyjádřit, že chování dítěte je nepřijatelné, způsobí někomu škodu nebo povede k zaslouženému negativnímu následku pro dítě (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Morální nesouhlas – V této kategorii jedno dítě říká druhému, že slova nebo chování dítěte jsou morálně nepřijatelné.

Obviňování – Ve druhém typu odmítnutí v této kategorii jedno dítě obviňuje druhé z něčeho negativního, co se stalo nebo by se mohlo stát buď obviňujícímu dítěti, obviňovanému dítěti nebo třetí straně.

Předpovídání negativního výsledku – V posledním typu odmítnutí v této kategorii odmítající dítě předpovídá, že výsledkem jednání nebo prohlášení jiného dítěte bude negativní výsledek.

5.6. Zahrnující třetí stranu

Každý ze čtyř typů odmítnutí v této kategorii zahrnuje přivedení jednoho nebo více lidí do situace (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Ohlášení autoritě – Tento typ odmítání spočívá v tom, že jedno dítě řekne dospělému o nevhodnosti chování odmítaného.

Chválení odmítnutí – V tomto typu odmítnutí dítě chválí nebo jinak podporuje odmítnutí jiného dítěte někým třetím.

Předávání negativní zprávy – V tomto typu odmítnutí jedno dítě slouží jako posel negativního prohlášení jiného dítěte.

Odmítání třetí stranou – Zde dítě říká negativní poznámky o dítěti, které říká třetí osobě, ale je jasně vidět, že je dítě, o kterém poznámky jsou, má slyšet.

6. Důsledky odmítání

Velké množství výzkumu na téma odmítání vrstevníky hovoří o poměrně vážných dopadech na osobnost dítěte či dospívajícího. Mezi tyto důsledky patří **špatné přizpůsobení** (např. Buhs & Ladd, 2001 dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006), **nízké sebevědomí** (Storch, Brassard & Masia, 2003, dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006), **sebevražedné chování** (Paulson & Everall, 2001), **kriminální chování** (Miller - Johnson, Coie, Gremaud, Maumary-Gremaud, Lochman & Terry, 1999), **užívání drog** (Reinherz, Giaconia, Hauf, Wasserman & Paradis, 2000) a v neposlední řadě také **nedostatek sociálních dovedností** (Seng, 2001, dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006).

Dále bylo několika výzkumy zjištěno, že už jen samotná hrozba a strach z odmítnutí a sociální ostrakizace přispívá k rozvoji deprese a k sebevražedným myšlenkám u dospívajících (DiFilippo & Overholser, 2000; Kistner, Balthazor, Risi & Burton, 1999; Laible, Carlo & Raffaelli, 2000).

6.1. Důsledky v socioemocionální oblasti a v oblasti fungování jedince

Výzkum Fergusona a Zimmer-Gembecka (2014) ukázal, že odmítané děti mají větší problémy v mezilidském fungování, mají více emočních obtíží, jsou více úzkostné a, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, mohou trpět depresemi a osamělostí.

6.2. Přátelství

Dodge a jeho kolegové (2003) ve svém výzkumu uvedli, že odmítané děti hodnotily svá přátelství hůře a byly celkově méně spokojené se svými interpersonálními vztahy. Dále se tyto děti mnohem častěji ocitaly v hádkách se svými přáteli a častěji se verbální i fyzicky napadaly. Toto tvrzení potvrzuje i výzkumné zjištění Zimmer-Gembecka a jeho kolegů (2013).

6.3. Vzdělávání

Negativní důsledky odmítání vrstevníky se také týkají **vzdělávání**. Odmítnuté děti vykazují mnohem horší výsledky ve škole a velice málo se angažují v třídním kolektivu. Mimo jiné taky velice často předčasně ukončují školní docházku (Ladd, Herald-Brown & Reiser, 2008). Toto tvrzení se také vyskytuje ve výzkumu Ladda a Burgesse (2001), ve kterém autoři hovoří o tom, že odmítnuté děti mají velice často problémy nejen se spolužáky, ale i s učiteli a mívají časté problémy s pozorností.

7. Proč jsou účinky odmítání pro děti tak znepokojující?

Odmítnutí vrstevníky může omezit příležitosti pro pozitivní sociální interakce a pro sociální interakce vůbec. Odmítaní jedinci neumí vyjednávat a chybí jim možnost sdílení svých každodenních starostí a radostí. **Chronické odmítání může také vyvolat pocit, že ostatní jsou nepřátelští a posílit zkreslené přesvědčení dětí o nedostupnosti podpory od ostatních, což ohrožuje jejich schopnost hledat podporu v případě potřeby** (dokonce i u učitelů nebo rodičů), nebo vyvolává nadměrný hněv a agresi vůči ostatním (Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020).

Dopady odmítání na uvažování dětí o sociálních vztazích může pomoci vysvětlit, proč je odmítnutí spojeno s funkčním deficitem jako např. se zvýšenou agresivitu nebo sociálním stažením nebo se snížením studijních výsledků. Zde jsou nabídnuty dvě teorie, které tyto souvislosti vysvětlují.

Podle Cricka a Dodge (1994**)** může být jakýkoli jeden nebo více z následujících 5 kroků zpracování sociálních informací ovlivněn zkušenostmi s odmítnutím ze strany vrstevníků: (1) kódování narážek- jak jedinec vnímá narážky, je k nim pozorný a soustředí se na ně, (2) interpretace narážek- integrace narážky s „databází“ narážek, které jedinec zná, (3) proces vyhledávání odpovědi- generování odpovědi a použití pravidel jedince pro

tvorbu odpovědi, (4) proces rozhodnutí o reakci- představení možných důsledků, vyhodnocení výsledků, zpětná vazba pro tvorbu reakce a výběr reakce a (5) proces upřesnění- samoregulace. Z těchto bodů vyplývá mnoho empirických důkazů, které podporují myšlenku, že zkušenost jedince s odmítáním vrstevníky vede velice snadno k nepřátelskému pohledu na ostatní lidi a zaujatosti vůči nim (Dodge et al., 2003, dle Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020).

Druhou teorií je **teorie citlivosti na odmítnutí** (Downey & Feldman, 1996; Feldman & Downey, 1994). Ta nám ukazuje, že jedinci, kteří zažili odmítání, nebo stále zažívají, mají tendenci odmítnutí očekávat a pohotově na něj reagovat (jsou na něj citliví). Tato teorie uvádí, že právě opakovaná zkušenost s odmítnutím vrstevníky je primární příčinou citlivosti k odmítnutí. Mnohé výzkumy toto potvrzují, například výzkum McLachlana, Zimmer-Gembecka a McGregora (2010) s dětmi a dospívajícími potvrdil, že existuje souvislost mezi odmítnutím vrstevníky a zvýšenou citlivostí na odmítnutí a citlivostí na odmítnutí a horším emocionálním přizpůsobením.

8. Jiné sociální souvislosti: Rodiče a učitelé

Platí, že negativní zkušenosti s vrstevníky mají vliv na vývoj jedince, a to i po zohlednění jiných socializačních kontextů, jako je například rodina. Děti se vyvíjejí na základě několika vztahů, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Pokud vezmeme v úvahu vztahy s rodiči nebo i učiteli, pokud jsou pozitivní, ochrání děti od negativních forem odmítání vrstevníky. Pokud jsou negativní, často se negativní chování ze strany spolužáků přidruží (Ferguson & Zimmer-Gembeck, 2014; Ladd & Burgess, 2001; Sentse et al., 2010). Sandstrom a Coie (1999) se ve svém výzkumu zabývali tím, jak podpora matky může tlumit negativní dopady odmítání vrstevníky. Zjistili, že pokud se matky zajímají o kamarády svých dětí, zlepší se jejich sociální postavení ve třídě, a to i poté, co byly jejich děti až do čtvrté třídy odmítané. Studie také ukazují, že akceptace rodiči může tlumit citlivost vůči odmítnutí vrstevníky tváří v tvář (McLachlan et al., 2010) a že existence pozitivního vztahu mezi rodičem a dítětem (například vysoká vřelost a intimita) může oslabit vztah mezi vrstevnickou zátěží (například kritika nebo konflikty s vrstevníky) a příznaky deprese (Hazel, Oppenheimer, Technow, Young & Hankin, 2014, dle Duffy, Gardner & Zimmer-Gembeck, 2020).

Přestože existuje mnoho výzkumů, které podporují tvrzení, že pozitivní vztahy s rodiči a učiteli mohou tlumit dopad odmítnutí na děti, objevily se i výzkumy, které toto tvrzení nepodpořily. Například výzkum Sentseho a jeho kolegů (2010) ukázal, že akceptace rodiči nezabránila negativním účinkům odmítnutí vrstevníky, ačkoli akceptace vrstevníky tlumila negativní účinky odmítnutí rodiči.

9. Rozdíly ve vnímání odmítnutí

V kapitole o agresivitě odmítaných dětí jsem již hovořila o větší osamělosti odmítnutých dětí a o variabilitě v míře této osamělosti. Variabilita v osamělosti odmítnutých dětí může být také způsobena jinými faktory, než je míra otevřeného odmítání. V této kapitole jsou nabídnuty hypotézy o dalších zdrojích individuálních rozdílů v emocionálních reakcích dětí na odmítnutí vrstevníky. Ve velice rozsáhlém výzkumu Ashera, Rose a Gabriela (2001) si všimli toho, že některé děti, které byly odmítnuty, pokračovaly ve svém dni naprosto nerušeně, jako by je odmítnutí nikterak neznepokojilo. Naopak jiné děti stejné odmítnutí naprosto vyvedlo z míry. Výzkumníci se domnívali, že tato tendence odmítnutého dítěte emocionálně „trpět“ souvisí s osmi faktory.

Prvním z nich je již zmiňovaná **citlivost na odmítnutí**. Právě děti citlivé na odmítnutí budou nejednoznačné chování interpretovat jako odmítavé.

Druhým faktorem, který by mohl ovlivnit závažnost dopadu odmítnutí na děti, je **důslednost**, se kterou k odmítnutí dochází. Výzkum ukazuje, že děti, které jsou opakovaně odmítány v průběhu školních let, vykazují vyšší míru osamělosti než děti, které jsou odmítány pouze v jednom školním roce (Renshaw & Brown, 1993).

Identita toho, kdo odmítá, může zmírnit dopad odmítnutí na emocionální pohodu dětí. Při pozorování výzkumníci zjistili, že některé děti, které byly nejlepšími přáteli nebo dokonce sourozenci se přesto dokázali navzájem odmítat, někdy až krutě (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Čtvrtým faktorem, který může ovlivnit účinky odmítavého chování na pohodu dětí, je to, zda mají děti **sociální podporu.** Přátelství plní v životě dětí mnoho důležitých funkcí. Pokud má odmítaný jedinec někoho, komu se můžeš svěřit a s kým může situaci probrat, může mu to ve zvládnutí situace pomoci.

Pátým faktorem, je to, zda má dítě **tendenci o této zkušenosti s odmítnutím přemýšlet**. K odmítnutí docházelo v pozorováních Ashera a jeho kolegů (2001) poměrně často, dokonce i oblíbené a společenský kompetentní dítě se pravděpodobně zcela nevyhnulo nějaké formě odmítnutí. Některé děti po odmítnutí mohou o odmítnutí přemýšlet i několik dní nebo týdnů poté. Bylo zjištěno že přemítání o rozrušujících událostech, souvisí s depresí (např. Nolen-Hoeksema, Parker & Larson, 1994).

Šestý faktor ovlivňující dopady odmítavého chování zahrnuje **typ přisuzování, které dítě připisuje chování odmítače.** Děti, které soustavně vidí příčinu odmítání v sobě (například jako reakci na něco, co udělaly nebo řekly) trpí více než děti, které přisuzují odmítavé chování osobnosti toho, kdo odmítá. To je v souladu s výzkumy souvislostí atribučního stylu a emočního stavu jedince (např. Weiner, 1979).

Další dva faktory, které by mohly zmírnit, jak vážně odmítnutí ovlivňuje emocionální pohodu dětí, naznačuje výzkum motivace k úspěchu provedený Dweckem a Erdleyem (1993). Ve výzkumu zjistili, že děti můžeme rozdělit na dvě hlavní kategorie. Do první kategorie patří děti, které si myslí, že svou osobnost nebo schopnosti nemohu změnit. Do druhé kategorie patří ty děti, které si naopak myslí, že svoji osobnost a schopnosti změnit můžou. Děti, které si myslí, že se nemohu změnit, mají tendenci chápat odmítání jiného dítěte jako potvrzení vlastních trvalých rysů. Chápou tedy odmítnutí ze strany vrstevníkům jako důkaz, že jsou a vždy budou nesympatičtí. Toto přesvědčení by mohlo zesílit emocionální důsledky zážitku odmítnutí (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Posledním faktorem, který by mohl zmírnit vliv odmítnutí na pocit pohody, je to, **zda se děti chovají způsobem, který prohlubuje odmítnutí, nebo způsobem, který ukončí nebo alespoň ztlumí necitlivost nebo trvání odmítnutí**. Děti, které se v reakci na odmítavé chování cítí nepřiměřeně rozzlobené nebo rozrušené, mohou epizodu odmítnutí pravděpodobně zhoršit (Asher, Rose & Gabriel, 2001). Bylo také zjištěno, že některé děti považuji pomstu za ideální řešení konfliktní situace se spolužáky (Erdley & Asher, 1996; Lochman, Wayland & White, 1993) nebo dokonce i s přáteli (Rose & Asher, 1999). Děti, které hledají pomstu v reakci na relativně mírné odmítnutí, budou mít pravděpodobně stále problematičtější interakce s vrstevníky (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Zatímco některé děti mohou zhoršit odmítnutí v důsledku příliš agresivní reakce, jiné děti mohou odmítnutí zhoršit, protože **nejsou ochotny stát si za svým**. Ve výzkumu byly pozorovány děti, které na odmítnutí reagovaly zoufalými pokusy získat souhlas odmítajících dětí. Opakované prožívání tohoto typu ponižování může mít na vývoj dětí horší dopad, než kdyby se smířily s tím, že je někteří vrstevníci nemají rádi nebo je z kolektivu vyloučí (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

Zdálo se, že jiné vzorce chování spíše zmírnily zkušenosti s odmítnutím. Když byla odmítnutí mírná nebo nejednoznačná nebo se odehrávala mezi přáteli, ignorování odmítnutí bylo někdy účinné. Děti také mohly účinně čelit odmítnutí tím, že na ně reagovaly s humorem (Asher, Rose & Gabriel, 2001).

10. Odmítání vrstevníky jako traumatizující událost

„Traumatická událost je neočekávaná událost, která zahrnuje skutečnou nebo hrozící smrt nebo vážné fyzické nebo psychické zranění osoby, jako odpověď oběť zažívá intenzivní strach, bezmoc nebo hrůzu“ (Americká psychiatrická asociace, 1994, dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006). Noyman (1995, dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006) později k definici přidal, že traumatické události zahrnují také ty situace, které ohrožují základní potřeby jedince, jako je bezpečí, sebeúcta a sociální postavení. McFarlane a Papay (1992) také navrhli, že traumatická událost může být katalyzátorem rozvoje buď deprese, nebo posttraumatické stresové poruchy (PTSD), která se skládá ze tří stavů: opětovného prožívání události prostřednictvím vtíravých myšlenek, nočních můr nebo flashbacků, vyhýbání se faktorům spojených s událostí a emoční otupělost a zvýšené vzrušení jako je hypervigilance a podrážděnost.

Studie Lev-Wiesela, Nuttmana-Schwartze a Sternberga (2006) si kladla za cíl prozkoumat, do jaké míry je zkušenost s odmítnutím vrstevníky během adolescentní fáze retrospektivně vnímána mladými dospělými jako traumatická událost a do jaké míry má dlouhodobé negativní psychologické dopady. Výsledky ukázaly, že asi třetina účastníků výzkumu zažila odmítnutí vrstevníky a považovala to za svou nejextrémnější traumatickou událost. Toto zjištění je v souladu se studií nedávno provedenou v Izraeli, ve které 36 % žáků školy zažilo sociální odmítnutí nebo vyloučení ve školním prostředí

(Rolider, Lapidot & Levy, 2001, dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006). Podle autorů by právě proto mělo být sociální odmítnutí vrstevníky považováno za traumatickou událost (Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006).

Deprese je některými výzkumníky považována za sekundární výsledek PTSD a za reakci na PTSD (Breslau et al., 1997, 2000). Vzhledem k tomu, že k odmítnutí vrstevníky došlo ve výzkumu Lev-Wiesela a jeho kolegů (2006), asi 10 let před sběrem dat, dalo by se předpokládat, že posttraumatická stresová porucha byla zpočátku důsledkem odmítnutí, ale postupem času se proměnila v depresi (Storch, Brassard & Masia, 2003, dle Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz & Sternberg, 2006).

11. Stres, zvládání a přizpůsobení

11.1. Strategie zvládání interpersonálního stresu a jejich souvislost s přizpůsobením

Mezilidský stres se objevil jako základní předmět zkoumání v souvislosti s vrstevnickým odmítáním v mnoha studiích. Například Causey a Dubow (1992) zkoumali souvislost mezi dětskými strategiemi vyrovnávání se s hádkou s vrstevníky a přizpůsobením. Výsledky naznačovaly pozitivní vztah mezi hledáním sociální podpory a sebeúctou, negativní vztah mezi externalizovaným zvládáním a sebeúctou a pozitivní vztah mezi internalizovaným zvládáním a úzkostí, což obecně podporuje představu, že přístup nebo strategie zaměření na problém jsou adaptivnější než strategie vyhýbání se nebo zaměření na emoce. Toto zjištění podpořil i výzkum Compase, Malcarna a Fondacara (1988), kteří také hodnotili reakce dětí na zvládání interpersonálního stresoru, který si děti samy vybraly. V tomto případě bylo zvládání zaměřené na emoce negativně spojeno s přizpůsobením, což bylo v souladu s vlastní výpovědí i s výpovědí matek těchto dětí.

11.2. Vyrovnání se s viktimizací vrstevníky

Pojem viktimizace znamená podle L. Čírtkové *„proces poškozování a způsobování újmy, čímž se fakticky z jedince stává oběť trestného činu“* (Čírtková, 2006, s. 203).

Viktimizaci většinou představuje soubor mnoha stresujících událostí, které bývají nepředvídatelné a je velice těžké se s nimi rozumově vypořádat (Čírtková, 2006).

Bijttebier a Vertommen (1998) zkoumali odmítání a zvládání na žácích čtvrtého až šestého ročníku. U dívek byla vyšší míra odmítání vrstevníky spojena s větším používáním internalizačních (např. na emoce zaměřených) strategií zvládání. U chlapců byla viktimizace pozitivně spojena jak se sociální podporou, tak se strategiemi internalizace.

Jaký vliv mají copingové strategie na přizpůsobení dětí zkoumali Kochenderfer-Ladd a Skinner (2002, dle Sandstorm, 2004). V jejich výzkumu byly strategie zaměřené na problém spojeny s pozitivním přizpůsobením, ale pouze u neviktimizovaných dětí. Mezi viktimizovanými dětmi byly spojeny se zvýšenou mírou nepřizpůsobení. Za zmínku stojí, že účinnost konkrétních copingových strategií se také zřejmě lišila v závislosti na pohlaví. Například viktimizované dívky těžily z využití hledání podpory, zatímco viktimizovaní chlapci nikoli.

11.3. Sociometrická pozice, vrstevnický stres a zvládání

Přestože předchozí studie zkoumaly preferované metody dětí pro zvládání stresorů souvisejících s vrstevníky (tj. mezilidské konflikty, viktimizace ze strany vrstevníků), nezabývaly se mírou, do jaké se strategie zvládání dětí liší v závislosti na jejich skutečné sociální historii. Dosud pouze dvě studie zkoumaly souvislost mezi sociálním postavením dětí ve skupině vrstevníků a jejich copingovou strategií (Sandstorm, 2004).

Fabes a Eisenberg (1992, dle Sandstorm, 2004) zkoumali souvislost mezi sociální kompetencí malých dětí a jejich reakcemi souvisejícími s hněvem na provokaci vrstevníky. Výsledky naznačily důležité rozdíly v reakcích na zvládání jako funkci sociální historie. Konkrétně sociálně kompetentní a oblíbené děti zvládaly mezilidský hněv způsoby, které byly relativně přímé, aktivní a neagresivní. Méně kompetentní děti na druhou stranu častěji reagovaly agresivně nebo se spoléhaly na nepřímé strategie (např. ventilování emocí, vyhledání pomoci dospělých).

Druhá studie spojuje strategie dospívajících pro zvládání problémů souvisejících s vrstevníky s jejich skutečným sociálním postavením mezi vrstevníky. Bowker et al.

(2000, dle Sandstorm, 2004) zkoumali společné účinky sociální akceptace a stylu chování (agresivní vs. uzavřený) na strategie adolescentů při zvládání stresorů souvisejících s vrstevníky. Výsledky naznačují, že agresivní/nepopulární chlapci a dívky měli tendenci spoléhat se na agresivní strategie, zatímco agresivní/populární dívky používaly zvládání více zaměřené na problém. Odtažití chlapci a dívky, bez ohledu na úroveň jejich společenského přijetí, používali relativně vysokou úroveň zvládání zaměřeného na emoce a nízkou úroveň zvládání zaměřeného na problém.

Jedním z omezení předchozích výzkumů bylo přílišné spoléhání se na sebehodnotící metody při hodnocení zvládání či přizpůsobení. Sandstorm (2004) ve svém výzkumu při hodnocení přizpůsobení dětí použil názory z více zdrojů (dítě, rodiče, spolužáci), aby předešel možnému zkreslení. Ve výzkumu předpokládal, že pohlaví by mohlo hrát roli v procesech spojujících používání copingových strategií a přizpůsobení. Rostoucí počet výzkumů naznačuje, že dívky uvádějí více úzkosti než chlapci v reakci na negativní zkušenosti s vrstevníky, jako je právě jejich odmítnutí (Crick, 1995; Galen & Underwood, 1997; Sandstrom, Cillessen & Eisenhower, 2003). Ve výzkumu byla potvrzena hypotéza, že způsob, jakým se děti vyrovnávají s každodenními zkušenostmi s odmítnutím, významně souvisí s jejich socioemocionálním přizpůsobením, a to i po zohlednění skutečné míry sociálního přijetí.

Přestože literatura o stresu a zvládání stresu často rozděluje dětské strategie do dvou širokých kategorií zvládání zaměřeného na problém versus emoce, několik výzkumníků tvrdilo, že takové dichotomické schéma je příliš zjednodušující a omezující na to, aby zachytilo rozmanitost zvládání dětí v různých situacích (např. Compas a kol., 2001; Patterson & McCubbin, 1987). Výsledky studie Sandstorma (2004) jsou v souladu s tímto argumentem. Spíše, než potvrzení dvoufaktorového modelu empiricky odvozené kategorie tohoto výzkumu představují čtyři široké (a relativně nezávislé) metody vyrovnávání se s negativními zkušenostmi s vrstevníky. Reakce založené na **popírání** zahrnují různé sebeochranné strategie pro minimalizování bolestivých dopadů prožitků odmítnutí. **Přemítavé reakce** naproti tomu zahrnují různé reflektivní strategie, ve kterých jsou negativní zkušenosti vrstevníků opakovaně rozebírány a přehodnocovány. **Agresivní reakce** zahrnují řadu odvetných strategií, ve kterých je odpovědnost za problémy s vrstevníky externalizována. A konečně, **aktivní reakce** zahrnují rozmanitý soubor záměrných, prosociálních strategií pro řešení konfliktů s vrstevníky.

V souvislosti s těmito čtyřmi metodami vyrovnávání se s negativními zkušenostmi s vrstevníky jsou zajímavé asociace mezi zvládáním a přizpůsobením. Ve výzkumu zjistili, že **zvládání založené na opakovaném přemítání** pozitivně souvisí s internalizačními příznaky. Děti, které uváděly, že na negativní setkání s vrstevníky reagovaly vnitřním přehodnocováním zkušeností, izolací, obavami nebo přáními, také uváděly vyšší celkovou úroveň deprese a sociální úzkosti. Zajímavé je, že **agresivní zvládání** bylo pozitivně spojeno s vyšší úrovní internalizačních problémů i po kontrole skutečného vrstevnického statusu. Děti, které uváděly tendenci reagovat na zážitky odmítnutí externalizací viny a snahou pomstít se pachateli, vykazovaly častější výskyt depresivních a sociálně úzkostných příznaků. Tyto děti však nezískaly vyšší skóre v hodnocení agresivity ze strany vrstevníků.

Souhrnně lze říci, že výsledky studie Sandstorma (2004) naznačují, že strategie dětí pro zvládání každodenních zkušeností s odmítnutím jsou teoreticky významným způsobem spojeny s jejich celkovým přizpůsobením. V několika případech byly reakce dětí na zvládání odmítnutí významně spojeny s přizpůsobením i po kontrole úrovně sociálního přijetí.

EMPIRICKÁ ČÁST

12. Metodologie výzkumu

12.1. Výzkumný cíl práce

Lze očekávat, že zkušenost s odmítáním vrstevníky v mladém věku mohou poznamenat vývoj jedince na dlouhou dobu. Tato část práce si klade za cíl zmapovat zkušenosti mladých dospělých s odmítáním vrstevníky, které zažívali v minulosti.

12.2. Výzkumné otázky

V rámci výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky, při jejichž formulování jsem vycházela z cíle výzkumu a na základě kterých byly kladeny otázky při rozhovorech.

VO1.: Co respondenti považovali za důvody svého odmítání ze strany vrstevníků?

VO2.: Jaké chování ze strany vrstevníků vnímali respondenti jako odmítavé?

VO3.: Jaké mělo odmítání vrstevníky na respondenty dopad?

VO4.: Co respondenti prožívali v době, kdy byli odmítáni vrstevníky?

13. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

13.1. Zvolený typ výzkumu

MacDonald (cit. Podle Bridges, 2003, dle Švaříček a kol., 2007) prohlásil, že kvalitativní výzkum je beletrie psaná pod přísahou. Jenže *co je přísaha a k čemu jsme jako badatelé tedy zavázáni?* V metodologických úvahách o kvalitativním výzkumu je důležité si vždy uvědomit kdo provádí výzkum a jaká jsou jeho výchozí stanoviska, co je účel jeho výzkumu a jak prováděl analýzu dat. Až poté můžeme posuzovat kvalitu daného výzkumu.

Vymezení kvalitativního výzkumu se liší podle různých kritérií.

Někteří autoři vymezují kvalitativní výzkum na základě použitých metod. Dalo by se tedy říct, že kvalitativní výzkum používá rozhovor, oproti tomu kvantitativní výzkum používá pro sběr dat dotazník (Payne, Paynová, 2004, dle Švaříček a kol., 2007).

Další možností, jak vymezit kvalitativní výzkum je podle usuzování. Takto formulované definice vycházejí z toho, že kvalitativní metodologie je založená na indukci, kdežto

kvantitativní metoda je deduktivní, nebo také logicko – deduktivní (Clark, 2000, dle Švaříček a kol., 2007).

Podstatou kvalitativního výzkumu je široký sběr dat, aniž bychom si předem stanovily hypotézy a projekt není závislý na žádné teorii. Cílem je do hloubky prozkoumat široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Jak jsem již zmínila výzkum je induktivní a až teprve po nasbírání dostatečného množství dat můžeme začít hledat nějaké pravidelnosti (Švaříček a kol., 2007). Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11, dle Švaříček a kol., 2007) se metody kvalitativního přístupu „*využívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.*“

Ve svém výzkumu jsem použila **biografický design**.

14. Výzkumný vzorek

14.1. Strategie výběru vzorku

Respondenty jsem s ohledem na téma práce vybrala metodou záměrného výběru. Přes email, sociální sítě nebo osobně jsem oslovila jednotlivé potenciální účastníky výzkumu a nabídla jim možnost spolupráce na mé práci. Potenciální účastníci byli vybráni podle několika kritérií, kterými byly:

- Účastník výzkumu v minulosti zažíval odmítání vrstevníky
- Účastník výzkumu je ve věku 18-27 let

14.2. Popis výzkumného vzorku

Výzkumný soubor je složen ze 4 osob, konkrétně 2 žen a 2 mužů, kteří v minulosti zažili odmítnutí od vrstevníků. 3 respondenti měli tuto fázi života již za sebou. 1 respondent se s odmítáním potýká bohužel ještě stále.

Jméno respondenta	Věk respondenta	Vzdělání respondenta	Odmítán/a od – do
Tadeáš	27	Střední s maturitou	MŠ – konec ZŠ
Johanka	21	Studuje VŠ	MŠ – konec ZŠ
Aneta	18	Studuje gymnázium	5. třída ZŠ – nyní (SŠ)
Jiří	22	Střední s maturitou	MŠ – konec ZŠ

15. Metoda sběru dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu jsem si vybrala proto, že mi přišlo vhodné mít rozhovor trochu připravený a mít připravené alespoň základní otázky, které byly vytvořeny na základě výzkumných otázek, abych na ně byla následně schopná odpovědět. Dalším důvodem bylo to, že jsem toto téma vnímala jako něco, o čem by respondenti raději vyprávěli trochu volněji a měli prostor, než aby jen odpovídali na moje konkrétní, stručné otázky.

Rozhovory probíhaly na místě, které si respondenti sami zvolili. Dva rozhovory jsem realizovala osobně, tedy tváří v tvář a další dva probíhaly v online prostředí. Důvodem byla velká vzdálenost mezi mnou a respondentem a také časové možnosti.

Všechny rozhovory trvaly zhruba 30 minut a byly nahrávány na diktafon od samého počátku našeho kontaktu. Všechny rozhovory jsem následně převedla do textové podoby pomocí doslovné transkripce. Do transkripce jsem zaznamenávala i projevené emoce jako pláč a smích, různé pomlky v projevu a podobné nápadnosti.

16. Analýza dat

Analýza dal byla provedena v programu Atlas.ti pomocí otevřeného kódování. Okódované rozhovory jsem sdružila do několika základních kategorií, které jsem využila při vytváření výsledků výzkumu. Pro vytváření výsledků a jejich následnou interpretaci jsem použila metodu tematického kódování.

Seznamy kódů a kategorií jsou uvedeny v přílohách.

17. Etické otázky

Při rozhovorech byly dodrženy etické zásady, se kterými jsem respondenty seznámila na začátku rozhovoru. Účastníci výzkumu byli informováni o ochraně jejich soukromí pomocí informovaného souhlasu, který podepsali na začátku našeho rozhovoru. V informovaném souhlase byli respondenti obeznámeni s anonymitou výzkumu, s možností kdykoliv od rozhovoru odstoupit, případně neodpovídat na otázky, na které nechtějí odpovídat. Dále byli seznámeni s cílem mé práce a s možností získání výsledků výzkumu.

Informovaný souhlas je přiložen v přílohách.

18. Výsledky

V této kapitole se věnuji zodpovězení výzkumných otázek pomocí metody tematického kódování. Z rozhovorů jsem získala celkem 17 kategorií, mezi ty nejdůležitější a nejobsáhlejší kategorie, které jsou zároveň v úzkém vztahu k mým výzkumným otázkám, patří: důvody odmítání, prožívání v době odmítání, strategie, odmítavé chování a důsledky odmítání.

18.1. Co respondenti považovali za důvody svého odmítání ze strany vrstevníků?

Tadeáš zmiňuje, že důvodem, proč si myslí, že byl odmítaný, bylo to, že neuměl moc porozumět vrstevnické skupině, sociálním situacím ve třídě a sociálním situacím celkově. Podle něj neměl absolutně žádnou schopnost nadhledu a byl jeho slovy „sociálně neschopný“. Dále zmiňuje, že dalším možným důvodem mohl být jeho velice dobrý prospěch ve škole a oblíbenost u autorit, tudíž učitelů, což mu mohli spolužáci závidět. **Tadeáš** jako jediný hovořil o odmítání a jeho důvodech i trochu pozitivně. Řekl „*Takže tam to pro mě znamenalo to, že jsem sice outsider, ale zároveň možná trochu výjimečnej nebo jinej, jako v dobrým slova smyslu*“. Zmínil, že na jednu stranu si připadal, že je lepší než ostatní a občas ani neměl potřebu se s ostatními bavit, protože mu připadali hloupí. Na druhou stranu ale občas chtěl a nevěděl jak. **Tadeáš** také hovořil o traumatu z dětství, které si samozřejmě nepamatuje, ale které by mohlo být tím spouštěčem, kvůli kterému neuměl navazovat kontakty. Vyprávěl, že si není jistý, jestli se takový už narodil a měl

k tomu tudíž nějaké vrozené predispozice, anebo jestli by to nemohlo být právě trauma z dětství, což ale nechtěl dále rozebírat.

Velice podobně o důvodech odmítání hovořil i **Jiří**. **Jiří** stejně jako Tadeáš zmínil, že často uvažuje, jestli příčinami jeho problémů v mezilidských interakcích nemůže být nějaké vytěsněné trauma, anebo se takový už narodil. Říkal, že byl takový „outsider". Ale mimo to, že byl outsider, prý dodnes nezjistil, co bylo tou příčinnou odmítání a proč v této odmítané roli zůstával po tak dlouhou dobu svého života.

Aneta stejně jako předešlí respondenti říkala, že nebyla moc sociálně schopná a neuměla se tak dobře orientovat ve vztazích ve třídě. **Aneta** se zmínila, že byla docela agresivní. Agresivně se projevovat začala potom, co si z ní spolužáci začali dělat legraci, což už byl počátek nějaké ostrakizace. Jenže její agresivita se začala stupňovat a začalo jí „odmítat víc a víc lidí", včetně jejích kamarádek. Říká, že si myslí, že ta agresivita byla nejprve důvod odmítání pro mnoho lidí, ale později vlastně následek toho, že byla odmítaná. **Aneta** také zmínila své přehnané reagování jako možný důvod svého odmítání. Přehnaně reagovala nejen na negativní podněty, ale i na pozitivní, což mohlo být pro některé lidi v jejím okolí nepříjemné. Jako příklad přehnaného reagování na pozitivní podněty uvedla situaci, kdy má z něčeho radost a chová se až nepřiměřeně radostně.

O důvodech odmítání mluvila i **Johanka**. **Johanka** řekla, že byla outsider a navazování kontaktů pro ni nikdy nebylo lehké. Dále se zmínila, že důvod jejího odmítání spatřuje v navštěvování jiné školky.: *„No a pak prostě jako mě tam taky vlastně šikanovali vlastně, od mala jsem neměla nikoho, s kým bych se znala, protože se všichni většinou už znali z té školky, nebo prostě že jsou maminky kamarádi, takže se i ty děti kamarádily a já jsem tam vlastně jakoby neznala nikoho z té školky, protože jsem chodila do jakoby úplně do jiný školky, než jakoby byla ta spádová k tý škole."*

18.1.1. Shrnutí

Většina důvodů, proč si respondenti myslí, že byli odmítáni, jsou negativní. Konkrétními důvody je neporozumění sociálním situacím a skupině, sociální neschopnost, přehnané reagování a určitá forma „outsiderství". Ale vyskytlo se i protikladné vysvětlení odmítání; výjimečnost daného jedince (výjimečnost v pozitivním slova smyslu).

18.2. VO2: Jaké chování ze strany vrstevníků vnímali respondenti jako odmítavé?

U této otázky můžeme vidět velice zajímavé a poměrně veliké rozdíly ve výpovědích jednotlivých respondentů.

Tadeáš zmiňoval, že z největší části zažíval odmítání od vrstevníků ve formě ignorování. Dále vzpomenul, že byl z větší části odmítán dívkami: „*...já jsem to měl asi spíš z větší částí s holkama to odmítání, že s těma jsem nebyl vůbec schopnej se bavit a oni .. měl jsem pocit, že spousta z nich mnou jako úplně pohrdá, jako že jsem úplnej loser zbytečnej a tak.“* Při tělocviku **Tadeáš** zažíval úplně opačné zkušenosti; byl dobrý sportovec, a tak byl, podle jeho slov *„dokonce žádanej“*.

Jiří, stejně jako Tadeáš, hovořil především o ignorování ze strany vrstevníků a o tom, že si s ním nikdy nikdo nechtěl hrát. Dále se zmínil, že byl jednou dokonce zmlácen od spolužáků, ale stalo se to jen jednou asi ve druhé třídě základní školy.

Aneta o svém odmítání hovořila už o trochu jinak. Stejně jako předešlí respondenti zmiňovala především ignorování. Nikdo se s ní nechtěl bavit. Dále ale také mluvila o tom, že se jí ve třídě i často posmívali, uráželi ji kvůli jejímu vzhledu, nadávali jí a schovávali jí její osobní věci. Také se zmínila o tom, že do ní i občas různě „štouchali“, když šla kolem, například po chodbě. Opět bych ráda uvedla příklad: *„potom vlastně jakoby na tý myslím 3. zkoušce už to tak nějak začalo, že do mě začali jako šťouchat a celkově tak nějak se začali smát a pak jsem začala slyšet, že na mě mají nějaký řeči že třeba že jsem jako hnusná a jak mi to nejde a tady ty věci a ono se to vlastně jakoby postupem času takhle vždycky navyšovalo že mi vlastně potom nakonec i schovávali věci a takovýdle nepříjemnosti, to bylo to šťouchání, posmívání se a pak ještě to schovávání těch věcí ale u tady toho to nekončilo…“*Aneta dále hovořilo o tom, že se tyto problémy přesunuly z kroužku, kde to začalo, na její základní školu. Důvodem bylo, že ty děti, kteří s ní chodily na kroužek, s ní chodily i do školy.

I **Johanka** se zmínila, že se s ní ve třídě nikdo moc nebavil. Jako jediná ale mluvila o šikaně, dokonce o „tvrdé šikaně“, přestože šikanu zažili i někteří ostatní respondenti. Důvodem by mohlo být, že ostatní respondenti si možná nechtěli sami sobě přiznat, že se již jednalo o šikanu. Důvod tohoto rozdílu spatřuji především v rozdílných osobnostech mých respondentů. Zmiňovala bití a ubližování, o kterém se ještě krátce zmíním ve výzkumné otázce číslo 4. **Johanky** vyprávění začíná již ve školce, kde ji kamarádi shodili z houpačky a ona si zlomila ruku. Pokračovalo to na základní škole, ke které jsem již uvedla ukázku v předešlé otázce. Na základní školu přišla z jiné školky než ostatní děti, jelikož se tedy všechny děti už znali, s ní se nikdo neměl zájem kamarádit. Dále vyprávěla, že moc nechodila do družiny, protože měla hodně kroužků, a když už tam

náhodou byla: *„tak tam jsem taky zažila takovou dost tvrdou šikanu, že prostě se mě tam snažili jako všemožně mlátit a takovýhle věci, shazovat mě na lavici, na stoly, takže jsem byla často na chirurgii no (smích). Věrnej návštěvník lékařského domu (smích).“* Ptala jsem se jí, jestli s to nějak ve třídě řešilo, jestli to bylo dlouhodobé. Odpověděla: *„No jako jo no, bylo to dlouhodobý, bylo to od první do pátý třídy že a ono se to jako mělo řešit že jo, protože to byly jako docela problémy, jako že jsem měla třeba i otřes mozku, nebo jako díru v hlavě že jo zašívanou, takže to se jako muselo řešit, ale jako prostě řešilo se to tak, že mamka přišla do školy, to říct ředitelce, ta to řekla třídní, jako kdyby o tom nevěděla, ona o tom věděla že jo, ale prostě nechtěla to řešit, ona byla taková starší. No a ono se to vlastně řešilo tak, že jako školní psycholožku si tam vzali do té třídy a že nás jako pozorovala a při tom vyučování. A závěr z toho byl vlastně jako takovej, že při tom vyučování mě jako nijak nemlátili nebo nešikanovali a takže vlastně jsem si to já vymyslela. Takže já jsem prostě měla smůlu, protože to oni jako nedělali při tom vyučování, což je prostě nesmysl, protože tě prostě jako asi nebudou tě šikanovat a mlátit při vyučování, když je tam učitel, že jo a učí se matematika třeba. To jako nedává moc žádnou logiku.“* A následně přišel další příběh o bití.: *„No (smích), to bylo takový vtipný no. Prostě jsme byli asi prostě ve čtvrtý třídě, prostě malý děti, že jo a měli jsme prostě před pracovníma činnostma a měli jsme prostě mít nějaký balónky. A já jsem prostě že jo měla nějaký balónky a snažila jsem se nějak začlenit do tý společnosti, prostě nějak do tý třídy, takže jsem si jich vzala víc, jsem prostě jako koupila balónky pro celou třídu a prostě jsem si jakože myslela, že když jim dám balónky tak to bude všechno dobrý.* (Zde Johanka pravděpodobně nevědomě používá strategii pro získání obliby a přátel). *Ale jeden kluk se tam prostě nějak jsme se tam prostě přetahovali o ten balónek no aaa.. tak jakože myslím, že si ho i vzal nakonec a pak prostě a pak se mnou prostě fláknul na lavici, prostě mě jako odstrčil a já jsem spadla a takhle jsem si narazila do rohu lavice vlastně takhle o hlavu no. Takže (úsměv až skoro smích) potom jsme pracovní činnost neměli nakonec protože jsem rovnou jela na chirurgii že jo.“* V tomto textu si pravděpodobně nejde nevšimnout **Johanky** nadužívání slova „prostě“. Zaujalo mne to natolik, že jsem se v textu zaměřila na to, kolikrát toto slovo použila a kolikrát ho použili ostatní respondenti v porovnání s **Johankou**. V přílohách lze nalézt názornou ukázku. Mikuláštík (2010) ve své publikaci zmiňuje, že slovní vatu (prostě, jako, jakoby…) lidé používají, například když si člověk není jistý, nebo potřebuje čas na zformulování toho, co chce vyjádřit, nebo nechce váháním ztratit slovo. Mimo jiné zmiňuje, že tyto slova působí

neprofesionálně a můžou nudit, strhávat pozornost a dodávat dojem nejistoty, nerozhodnosti, neznalosti, snahy se něčemu vyhnout nebo dokonce neupřímnosti.

Proč to zde uvádím. **Johanku** znám už déle a v normální konverzaci se takto nevyjadřuje. Za dobu, co jí znám, jsem vypozorovala, že se takto vyjadřuje, když si není úplně jistá, nebo neví, co říct. Z tohoto důvodu mám trochu pochybnosti o pravdivosti jejího vyprávění.

Ráda bych tu přidala ještě jednu ukázku z textu, opět o bití spolužáky.: *„A … my jsme šli jako dřív, než to bylo plánovaný, ale stejně si jako na nás viděli, protože všude je to průhledný jako u nás ve městě, takže prostě to bylo tak, že si tam na nás počkali a stejně nás oba dva zmlátili že jo.*

Já: Když říkáš zmlátili, tak mohla by si to trochu víc specifikovat, trochu víc přiblížit tu situaci. Jako jak moc..

Resp.: No předtím nás jako povalili na zem a potom tam do tebe čutali, než si prostě neležela bezhybně na zemi, než šel nějaký dospělej a začal na ně křičet že jo. Do tý doby než prostě, já nevím, jestli si museli něco řešit, nějaký svoje frustrace nebo takhle.“

Johanku šikana pronásledovala i na jinou školu, kam šla od 6. ročníku základní školy. Je důležité zmínit, že důvod přestupu na jinou školu nebyla šikana (šla na konzervatoř). Zmínila, že si její noví spolužáci zjistili informace o ní od jejích předešlých spolužáků a následně jí ubližovali stejně jako na té minulé škole. Dodala, že jí šikanovali i kvůli její víře, protože byla křesťansky založená (jako jediná ve třídě). Opět bych ráda uvedla ukázku: *„Takže vlastně potom jako říkali, že když teda bůh existuje tak že jakoby oni mě vlastně poslali na parapet, my jsme byli v nějakým ve druhým patře nebo ve třetím, mě poslali na parapet a jako jestli bůh existuje, takže jakoby nepoletím dolu, když mě shodí.“*

Johanka zde hovoří o situacích a vzpomínkách, které by byly pro většinovou společnost velice těžké a traumatizující. Přesto o nich hovoří bez emocí, které by se v této situaci daly očekávat a často dokonce s humorem. Důvodem by mohla být například disociace v rámci PTSD.

18.2.1. Shrnutí:

Nejčastější formou odmítání byla ignorace, tu zmínili všichni respondenti. Dále bylo zmíněno pohrdání, posmívání, šťouchání a schovávání věcí. V neposlední řadě fyzické napadání a ubližování, o kterém velice detailně hovořila především Johanka.

18.3. VO3: Jaké mělo odmítání vrstevníky na respondenty dopad?

Všichni moji respondenti se zmínili o velkém množství změn v jejich životech a v jejich chování. Někteří hovořili i o různých obranných mechanismech a strategiích, které si v průběhu odmítání vytvořili. O některých bodech jsou zmínky i v dalších otázkách, například v otázce o prožívání, protože spolu tyto témata úzce souvisí.

Tadeáš začal být více obezřetný a nedůvěřivý vůči lidem a obtížně navazoval kontakty. Mimo jiné začal pociťovat velikou úzkost ve skupinách.

Jiří mluvil v této souvislosti o strategiích, které si vybudoval, a to konkrétně o dvou fázích, akutní a dlouhodobé. O akutní fázi hovořil v souvislosti s vyplavováním hormonů a o dlouhodobé v souvislosti s řadou komplexů, v podobě poruch, které si sám přiřknul: *„…je toho strašně moc, je toho dost a zažívám to dodnes, takže se s tím snažím docela bojovat teď. Určitě vím že to moje tělo a mozek aktuálně… hypofýza pracují trošku jinak než předtím, ten kortizol, adrenalin je vylučován jinak a vyučovaný nadmíru v situacích, kdy by asi neměl… určitě neměl. Takže například když jsem v nějaký větší skupině neznámých lidí, tak vidím, jak mám rozšířené zorničky, jak se mi vyplavuje kortizol, takže to jsem schopný registrovat. Takže to je taková ta akutní fáze a pak je taková ta dlouhodobá fáze, kdy jsem si vytvořil řadu komplexů, ať už je to moje porucha disociální, paranoidní, trošku nějaký paranoidní náznaky anebo narcismus, poměrně rozšířený a ještě do toho určitě pasivní agresivitu. To jsou určitě znaky, který já právě přiděluju tomuhle problému z dětství.“* **Jiřího** jsem se snažila na tyto jeho psychické obtíže doptat. Ptala jsem se, jestli své potíže někdy řešil s nějakým odborníkem, psychologem, či psychiatrem. Řekl, že ne, protože si své problémy radši nechává pro sebe a nemá potřebu se s nimi někde „*chlubit*“. V tomto případě nemůžeme **Jiřího** výpověď brát jako fakt, ale jen jako jeho domněnku, která není ničím podložená. Nicméně při rozhovoru s **Jiřím** jsem neměla jediné podezření, že by jakoukoliv zmíněnou poruchou trpěl. Dalším faktem je, že lidé s poruchou osobnosti si svou poruchu velice často nepřipouští a ze svých problémů viní okolí, a proto se zdá neobvyklé, že by byl **Jiří** bez jakékoliv odborné konzultace schopný takto přesně říci, čím trpí.

Aneta se zmínila, že začala používat jako takový obranný mechanismus již zmíněnou agresivitu, která se později přetransformovala na pasivitu. Dále hovořila o jisté chladnosti, kterou pravděpodobně vyzařovala: „*…že si naopak přijdu, že jsem prostě až taková studená pro to okolí. Že takhle je vlastně vůbec nepřinutím si se mnou povídat*

no… já sice chci je přinutit, aby jsme se spolu bavili. Ale jako zároveň chci, aby si se mnou povídali, ale zároveň to moje chování je úplně opačný.

Já: jakože je k sobě vlastně nepustíš?

Resp.: no přesně!, že je k sobě prostě nepustím no.“

Johanka jediné co vzpomenula, bylo, že měla veliký problém navázat jakýkoliv kontakt. Nicméně uvedla, že s tím měla problém už od malička, co si pamatuje, takže je těžké říci, jestli je to následek nebo spíš příčina odmítání.

18.3.1. Shrnutí:

Respondenti vnímali jako dopad prožitků odmítání především obtížné navazování kontaktů, úzkost ve skupinách, agresivitu a psychické obtíže.

18.4. VO4: Co respondenti prožívali v době, kdy byli odmítáni vrstevníky?

Opět bych začala **Tadeášem,** který své prožívání v době odmítání popsal velmi bohatě. Tadeáš vzpomínal na to, že byl v té době velice nejistý a nedůvěřivý a měl strach, že cokoliv, co udělá, povede k dalšímu a dalšímu vylučování z kolektivu. Měl veliký strach z vystupování před třídou, dělalo mu problém se před třídou jakkoliv projevit. Byl velice často nervózní a ve stresu. Dále mluvil o tom, že byl nešťastný, protože chtěl být součástí té třídní skupiny, ale nevěděl, jak navázat kontakty a zdráhal se. Byl opatrný v každodenních situacích a míval hluboký pocit nespravedlnosti, méněcennosti a podceňoval se. **Tadeáš**, stejně jako ostatní respondenti zmínil, že kvůli odmítání, které ve třídě zažíval, na sobě hledal chyby. Jako své chyby **Tadeáš** označil to, že zbytečně moc přemýšlel, že byl velice často nervózní a že se v některých situacích styděl.

Jiří o svém prožívání říká podobně jako Tadeáš, že byl hodně pesimistický a nedůvěřivý vůči všemu a všem. **Jiří** se také hodně podceňoval, říká: „*Já jsem to bral tak, že všichni jsou lepší než já, že všichni jsou jiný, odlišný než já, ale v pozitivním směru pro ně. Já jsem byl horší než oni, takže jsem vnímal, že všichni jsou důležitější, lepší, oblíbenější než já, takže jsem k nim měl i nějaký respekt poté. ať to byl kdokoli.“* Měl velikou touhu po uznání, které se mu nedostávalo, což pro něj bylo značně frustrující. Vzpomíná, že opravdu velice „*trpěl*“. **Jiří** jako jediný hovořil o psychických obtížích, kterýma začal trpět právě na základní škole v době, kdy byl odmítán. Hovořil o „*velice častých úzkostech“*, dále se zmínil, že začal trpět „*disociální poruchou a paranoidní poruchou. Rozvinul se u něj narcismus a byl pasivně agresivní“*. Jak jsem již zmínila v předešlé

otázce, Jiří mi na dotaz ohledně odborné péče řekl: „*Pro mě bylo velice ponižující se chlubit, nebo chlubit… někomu se svěřovat s tím, že jsem šikanovaný nebo neoblíbený a tak dále tak to pro mě bylo velice nepříjemné to někomu sdělovat, takže jsem si to nechával všechno pro sebe.“* Jiří říká, že mu tyto potíže aktuálně dost pomáhají v jeho výkonu. Zmínil se o tom, že poruchy dnes nechce řešit, protože je díky nim mnohem více motivovaný ve své práci. Sice prý ví, že je to nezdravá motivace, protože je to podle něj „*komplex*“, ale pomáhá mu. **Jiří** řekl: „*ale já díky tomu, že žárlím na ostatní, že chci všem něco dokázat, že jsem lepší… tak můj výkon je zatím vepředu.“*

Aneta mluvila v souvislosti se svým prožíváním o agresivitě, o které jsem již psala v první otázce. I **Aneta** zmínila mnoho chyb, které na sobě hledala a stále ještě hledá v tomto období. Zmínila, že měla pocit, že si všechno příliš bere, že se neumí ovládat a příliš emotivně reaguje na podněty z okolí. Byla a je hodně pasivní, především ve třídě a začala mít strach z lidí obecně. **Aneta** zmínila, že se občas sama sebe snažila přesvědčit o tom, že se s ní nikdo ve třídě nekamarádí jen proto, že jsou ti lidé úplně jiní a stejně by si s nimi neměla co říct. Nicméně hledání viny na sobě a z toho plynoucí pocity úzkosti byly vždy silnější než tato její snaha o přehodnocení.

Výpověď **Johanky** o jejím prožívání v době odmítání mě velice překvapila. **Johanka** jako jediná v souvislosti s tématem odmítání vrstevníky hovořila o „šikaně“, což je výraz, který předešlí respondenti za celou dobu rozhovoru nepoužili ani jednou. **Johanka** také jako jediná zmiňovala fyzická zranění od spolužáků, bití a ubližování (rozseknutá hlava, zlomená ruka..). Z výpovědi Johanky to vypadá, že zažila trochu jinou formu „odmítání“, než moji ostatní respondenti. Přesto, když jsem se jí zeptala na její pocity a myšlenky v tomto období, řekla mi pouze: „*že jsem prostě byla jako hodně smutná no*“. Na otázku, jestli na sobě hledala nějaké chyby, odpověděla: „*No, nevím, asi moc ne. Ale jako já jsem byla hodně, jako prakticky v tý škole jsem byla v podstatě jen dopoledne a pak jsem měla svoje kroužky že jo*.“ Opět **Johanka** jako jediná hovořila o obviňování, které se jí dostávalo od ostatních za to, jaká je a za co ona může. **Johance** prý fyzickou šikanu nikdo nevěřil. Říkala, že měla i takové úrazy, že musela několikrát na chirurgii na šití, když jsem se podivovala, jak je možné, že jí nikdo nevěřil, tak mi odpověděla: „*no oni mě řekli, že jako prostě jsem si to způsobila sama, že jsem třeba prostě… že jsem se chovala tak špatně, že jsem si to já vlastně způsobila sama. Třeba když jsem jakoby, když mě prostě shodili na lavici, tak jsem si to vlastně způsobila sama, že jsem vlastně pak musela jet na chirurgii.“* **Johanka** při vyprávění o těchto úrazech, které považuji za opravdu závažné, vůbec nevypadala, že by to na ní mělo nějaký psychický dopad. U vyprávění se často

i smála- *„…takže jsem byla často na chirurgii no (smích). Věrnej návštěvník lékařského domu (smích).“* Jak jsem již zmínila, důvodem by mohla být například disociace v rámci PTSD.

18.4.1. Shrnutí:

Všichni respondenti odmítání prožívali negativně. Často se u nich objevovala nejistota a nedůvěra v sebe sama i v ostatní lidi, pocity nejistoty a nespravedlnosti, smutek, pláč i strach. Respondenti na sobě hledali chyby, kvůli kterým nebyli v kolektivu přijímáni.

19. Diskuze

Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat zkušenosti mladých dospělých s odmítáním vrstevníky, které zažívali v minulosti.

V této kapitole bych ráda shrnula výsledky a porovnala je s literaturou, která se tímto tématem zabývá.

Z výsledků vyplývá, že respondenti jako důvod svého odmítání považovali své slabé sociální dovednosti, stydlivost a celkově zvláštní chování, které v kolektivu není příliš uznávané. Zároveň ale zmiňovali, že vlastně pořádně neví, co byly ty konkrétní důvody jejich odmítání. Zmíněné důvody jsou jejich předpoklady, jak by to asi mohlo být.

Většina respondentů určitou formu vyloučení zažila již v mateřské školce a vylučování pokračovalo po dlouhou dobu jejich života, což je souladu s výzkumem Learyho, Twenge a Quinlivana (2006), ve kterém bylo zjištěno totéž. Konkrétně bylo uvedeno, že až 45 % dětí charakterizovaných jako odmítnutých v jakémkoliv věku má tendenci v této kategorii zůstat po významnou část svého života.

Podobně bychom se mohli podívat na výzkum Gumpela a Ish-Shalom (2003). Ve výzkumu je uvedeno, že 64 % respondentů bylo odmítáno po dobu delší dvou let. Konkrétně 53 % respondentů uvedlo izolaci 2-5 let a 11 % respondentů uvedlo déle než 5 let. Moji respondenti byli odmítání v průměru dokonce 11 let.

Ve stejném výzkumu autoři rozdělují mírné a silné odmítání a rozdíly tohoto odmítání v závislosti na pohlaví. Pro silné odmítání chlapců byla charakteristická agresivita. Pro mírné odmítání chlapců byla charakteristická plachost. Do kategorie mírného odmítání bych podle charakteristik této skupiny, kterou autoři uvádí zařadila i Tadeáše a Jiřího. Tadeášovo chování velice koreluje s chováním, které výzkumníci označili jako

„plachost“, stejně tak chování Jiřího. U žen se nerozlišovalo mezi těmi, které byly charakterizovány jako plaché či agresivní, ale mezi těmi, které uváděly krátkodobé či dlouhodobé odmítání. Byla nalezena pozitivní korelace mezi délkou odmítání a mírou plachosti. Tuto korelaci jsem u svých respondentech nezaznamenala. Naopak se mi více plachá jevila Aneta, která uváděla o něco kratší období, ve které byla odmítaná. Vysvětluji si to tím, že Aneta se v odmítnuté kategorii vyskytuje stále, což může být poměrně důležitý faktor, který považuji i jako jeden z limitů mé práce, který je blíže popsán v následující kapitole.

Dalším faktem plynoucím z výzkumu Gumpela a Ish-Shalom (2003), které koreluje s mým výzkumným vzorkem je období, ve kterém byli respondenti odmítáni. Ve výzkumu je uveden graf, který je přiložen v přílohách, který velice hezky ukazuje kdy odmítání začalo, kdy skončilo a kdy bylo nejvíce frekventované. Výzkumníci uvádí, že začátek odmítání byl u některých respondentů již v mateřské školce, pokračovalo na základní, kde bylo odmítání nejsilnější a končilo na počátku střední školy. Toto je v souladu s mým výzkumem. 3 ze 4 respondentů odmítání uvádělo od mateřské školky až po konec základní školy.

Leary, Twenge a Quinlivan (2006) ve svém výzkumu zkoumali především agresivitu odmítaných dětí a její souvislosti. O agresivitě se jako jediná zmínila Aneta. Konkrétně hovořila o tom, že byla pravděpodobně agresivní, a tak byla odmítaná, tudíž svou agresivitu považuje za příčinu, dále ale zmiňuje, že po tom, co byla dále a dále odmítána, začala být více agresivní, což je tedy následek.

To, že respondenti měli zkušenost s vyloučením již v mateřské školce, ovlivnilo jejich vztah ke škole a ke spolužákům. Měli strach do školy chodit, ve škole měli strach se projevovat, a tak se raději neprojevovali a nezapojovali. Podobné zjištění se objevilo ve výzkumu Buhse, Ladda a Heralda (2006). V jejich výzkumu došli k obdobným výsledkům s jediným rozdílem a to je zhoršení školního prospěchu jako následek odmítání. Zhoršení školního prospěchu u mých respondentů hlásil pouze jeden respondent (konkrétně Aneta, která jako jediná začala být odmítaná až v páté třídě základní školy), ostatní se vyjádřili, že jejich školní prospěch s tím neměl nic společného a brali to jako 2 různé faktory. Vysvětlení by mohlo být takové, že ti, kteří byli odmítání již od školky na to byli „zvyklí“. Pro Anetu to mohl být větší šok a větší změna, a proto jí to přineslo větší obtíže ve škole, konkrétně v jejím prospěchu.

Ráda bych ještě zmínila výzkum Van Prooijena, Van den Bose a Wilkeho (2004). Výzkumníci zde rozdělili strategie zvládání negativních zkušeností s vrstevníky do 4

kategorií. První kategorií jsou reakce založené na popírání, které poměrně využíval Tadeáš. Konkrétně zmínil to, že důvodem, proč se se s ním nikdo nechce kamarádit je to, že jsou jeho spolužáci hloupější, a tak si s nimi nemá co říct. Dále si to vysvětlovat tak, že je výjimečný. Aneta naopak využívala agresivní strategie. Ty jsou založené na odvetných strategiích a na přenášení agrese na druhé. Aneta zmiňovala, že byla více agresivní, a to nejen na ty, kteří ji vylučovali, ale i na ostatní lidi ve svém okolí.

Předposlední studií, na kterou bych chtěla reagovat je výzkumná studie Lev-Wiesel, Nuttman-Schwartz a Sternberga (2006). Ve výzkumu zjistili, že zkušenost s odmítnutím vrstevníky může vést k rozvoji PTSD. Toto zjištění je v souladu s mým předpokladem o Johance a jejím neosobním vnímáním této zkušenosti.

Posední studií, která upoutala mou pozornost, a to z toho důvodu, že její výsledky nejsou v souladu s mými, je studie Ashera, Rose & Gabriela (2001). Autoři uvádí, že nejčastějšími projevy odmítání byla verbální a fyzická agrese. Moji respondenti jako nejčastější důvod odmítání uváděli ignorování. Vysvětluji si to metodou, která byla zvolena pro výzkum. Výzkum Ashera a jeho kolegů (2001) byl proveden pozorováním dětí a jejich nahráváním. Použili tedy audiovizuální záznamy. Při této metodě, dle mého názoru, je obtížné zachytit formu odmítání jako je ignorování. Já jsem ve výzkumu použila metodu rozhovoru, ve kterém se forma odmítání jako je ignorování objeví snadněji. Respondenti tuto formu odmítání sami uváděli ve svých výpovědích.

Práce se pokouší přispět k porozumění danému tématu skrze kvalitativní přístup. Práce by mohla být přínosná pro děti a dospívající, kteří si nějakou takovou zkušeností prošli, nebo procházejí. Mohlo by jim pomoci vědomí, že v tom nejsou sami. Dále by práce mohla být užitečná pro všechny rodiče, kteří mají dítě ve školce či na základní škole, aby si uvědomili, že s takovou zkušeností se mohou potýkat i jejich děti. Mohli by tak být pozornější, a tak by mohli předejít větším problémům svých dětí. V neposlední řadě by práce mohla být určena i pro učitele ve školkách a školách, kteří s dětmi tráví velikou část jejich dne, protože právě oni by mohli svou pozorností a péčí pomoci předejít nebo vyřešit odmítání nějakého žáka ve třídě.

20. Limity výzkumu

Výzkum má několik limitů. Jedním z limitů teoretické části práce je **malý počet českých zdrojů,** ze kterých jsem mohla čerpat. Za limit to považuji z toho důvodu, že výzkumy, ze kterých čerpám, byly dělány především na americké populaci, která se může značně odlišovat v některých parametrech od té české, na které je proveden můj výzkum. Mohlo by tak dojít k nesrovnalostem vyplívajících z těchto odlišných populací.

Za další limit považuji **prostředí**, ve kterém probíhaly rozhovory. První dva rozhovory probíhaly tváří v tvář, což považuji za tu lepší variantu, ale probíhaly na veřejném místě. Místo si respondenti vybírali sami, což bych ráda zmínila, ale důvod výběru veřejného místa byla dle mého názoru nemožnost rozhovor uskutečnit jinde. Ani jeden z mých respondentů nebydlí sám, a tak by pravděpodobně neměli soukromí u sebe doma, a tak vybrali veřejné místo, kde se cítí komfortně. Veřejné místo podle mě není ideální na rozhovor o takto osobních věcech, a tak si myslím, že pro ně mohlo být nepříjemné se o něčem bavit. Další dva rozhovory probíhaly online. Důvodem byl nedostatek času na obou stranách, veliká vzdálenost, ve které jsme od sebe bydleli a v neposlední řadě také strach z pandemie covid-19.

Dalším limitem mé práce je **nekonzistentní složení vzorku**, což považuji asi za největší limit mé práce. Dva respondenty bych označila spíše jako oběti šikany než jako odmítané osoby. Toto mohlo zkreslit výsledky. Konkrétně by to mohlo vést k různým výsledkům v prožívání jedinců a v důsledcích na jejich osobnost.

Co se týká složení vzorku, spatřuji zde ještě jeden limit mé práce. Konkrétně to, že jeden **respondent se s odmítáním ještě stále potýká**, ale ostatní již ne. Tato skutečnost mohla vést k tomu, že respondent, pro kterého je situace stále aktuální a nemá od zkušenosti dostatečný odstup, by mohl různé věci vidět jinak, než kdyby měl odstup, a to jak časový, tak emocionální.

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkušenosti mladých dospělých s odmítáním vrstevníky, které zažívali v minulosti. Snažila jsem se zachytit, co respondenti považovali za důvody svého odmítání a vyloučení vrstevníky z kolektivu, jaké chování ze strany vrstevníků považovali za odmítavé, jaký dopad mělo odmítání na jejich osobnost a co prožívali v době, kdy byli odmítáni.

Z výsledků vyplívá že, vnímání zkušenosti odmítnutí vrstevníky je pro jedince velice náročnou, často až traumatizující událostí. Tato zkušenost a její dopady jedince doprovází po značnou část života a dodnes ovlivňují jejich životy v některých oblastech, především oblast sociálního života.

Jedinci, kteří jsou konstantně vylučovány z různých kolektivů po dlouhou dobu jejich života trpí velice nízkým sebevědomím a mají strach ve společnosti z navazování kontaktů a z vystupování na veřejnosti. Často začnou být v důsledku toho sociálně stažené a straní se jakémukoliv kontaktu v kolektivu. Přemýšlení o sobě a o svých chybách jim zabírá velikou část dne a jedinci se v důsledku toho dostávají až do úzkostných stavů. Tito jedinci si často nevědomě vytváří všemožné strategie, pomocí kterých se snaží situaci zvládat.

Dále se zdá, že odmítání vrstevníky je jen kousek od šikany, a tudíž že odmítání může být snadno nahrazeno fyzickými ataky.

Teoretická část čtenáře seznamuje s obecnými charakteristikami odmítání, s historií a prevalencí vrstevnického odmítání, s důvody a důsledky odmítání a s formami odmítání, které se můžou v kolektivu objevit.

Empirická část se snaží odpovědět na to, jak tuto zkušenost odmítnutí v kolektivu zpětně vnímají mladí dospělí. K dosažení tohoto cíle byl zvolen kvalitativní výzkum, konkrétně biografický design. Data byla sesbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi mladými dospělými a následně vyhodnocena pomocí otevřeného kódování. Kódy byly seskupeny do několika kategorií, na základě kterých jsou vytvořeny výsledky.

Tato práce by se dala rozšířit o další výzkumy, které by tuto mohli obohatit v různých směrech. Jednou z možností je provedení výzkumu s populací obsahující jak respondenty aktuálně se potýkající s odmítáním, tak respondenty, kteří mají tuto zkušenost za sebou a následně výsledky porovnat. Dále by byl zajímavý výzkum, který by zahrnoval multireportový přístup výzkumníka. Zde by se dalo jako výzkumný vzorek použít odmítané jedince a například jejich spolužáky. V neposlední řadě by mi přišel zajímavý kvantitativní výzkum, v podobě dotazování se široké veřejnosti na toto téma a na povědomí a zkušenosti s ním.

Psaní této práce mě velice obohatilo o zajímavé informace a namotivovalo k další výzkumné činnosti. Uvědomila jsem si, že je to téma, kterému se v české literatuře nevěnuje tolik pozornosti, kolik by si jí zasloužilo, a to bych velice ráda do budoucna alespoň trochu změnila.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Adler, A. (1954). Understanding human nature. Greenwich, CT: Fawcett.

Adler, A. (1964). Social interest. New York: Putnam.

Asher, S. R., Rose, A. J., & Gabriel, S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 105–142). Oxford University Press.

Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. British Journal of Educational Psychology, 68, 387–394. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01299.x

Breslau, N., Davis, G. E., Peterson, E. L., & Schultz, L. R. (1997). Psychiatric sequelae of posttraumatic stress disorder in women. Archives of General Psychiatry, 54, 81–87. DOI: 10.1001/archpsyc.1997.01830130087016

Breslau, N., Davis, G. C., Peterson, E. L., & Schultz, L. R. (2000). A second look at comorbidity in victims of trauma: The posttraumatic stress disorder–major depression connection. Biological Psychiatry, 48, 902–909. DOI: 10.1016/S0006-3223(00)00933-1

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1–13. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1

Carey, R., Donaghue, N., & Broderick, P. (2010). What you look like is such a big factor: Interviews with adolescent girls about the appearance culture in an all-girls 'school. *Feminism & Psychology*, *21*, 299–316. doi: 10.1177/0959353510369893

Carver, P. R., Egan, S. K., & Perry, D. G. (2004). Children who question their heterosexuality. *Developmental Psychology*, *40*, 43–53. doi:10.1037/0012-1649.40.1.43

Causey, D., & Dubow, E. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. Journal of Clinical Child Psychology, 21, 47–59. doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_8

Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(3), 405–411. doi.org /10.1037/0022-006X.56.3.405

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. Psychological Bulletin, 127, 87–127. doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74–101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74

Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress and provocation type. Development and Psychopathology, 7, 313–322. doi.org/10.1017/S0954579400006520

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*, 2317–2327. doi:10.2307/1131625

Čírtková, L. (2006). *Policejní psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 309 s. ISBN 80- 86898-73-3.

DiFilippo, J. M. & Overholser, J. C. (2000). Suicidal ideation in adolescent psychiatric inpatients as associated with depression and attachment relationships. Journal of Clinical Child Psychology, 29, 155–166. doi:10.1207/S15374424jccp2902_2

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettite, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, *74*, 374–393. doi:10.1111/1467-8624.7402004

Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 1327–1343. doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327

Duffy, A. L., Gardner, A. A., & Zimmer-Gembeck, M. J (2020). Peer Rejection and Dislike. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development.* doi:10.1002/9781119171492.wecad191

Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. Child Development, 64(3), 863–878. https://doi.org/10.2307/1131223

Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. Child Development, 67(4), 1329–1344. https://doi.org/10.2307/1131703

Feldman, S., & Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult behavior. *Development and Psychopathology*, *6*, 231–247. doi:10.1017/S0954579400005976

Ferguson, S., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Associations of parental and peer rejection with preadolescents 'loneliness: Emotional sensitivities as mediators. *Journal of Relationships Research*, *5*, 1–11. doi:10.1017/jrr.2014.9

Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & de Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*, 1–17. doi:10.1111/bjdp.12060

Frisén, A., & Anneheden, L. (2014). Changes in 10-year-old children's body esteem: A time-lag study between 2000 and 2010. *Scandinavian Journal of Psychology*, *55*, 123–129.

Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). Developmental investigation of social aggression among children. Developmental Psychology, 33, 589–600. doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589

Gumpel, T. P. & Ish-Shalom, K. V. (2003). How do young adults remember their childhood social status? A retrospective analysis of peer-rejection in child- hood and

adolescence, and protective factors predictive of its remission. Social Psychology of Education, 6, 129–157. doi: 10.1023/a:1023298408822

Hayden-Wade, H. A., Stein, R. I., Ghaderi, A., Saelens, B. E., Zabinski, M. E., & Wilfley, D. E. (2005). Prevalence, characteristics, and correlates of teasing experiences among overweight children vs. non-overweight peers. *Obesity Research*, *13*, 1381–1392.

Kistner, J., Balthazor, M., Risi, S., & Burton, C. (1999). Predicting dysphoria in adolescence from actual and perceived peer acceptance in childhood. Journal of Clinical Child Psychology, 28, 94–104. doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_8

Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování* (1st ed.). Portál.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment. *Child Development*, *72*, 1579–1601. doi:10.1111/1467-8624.00366

Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*, *79*, 1001–1015. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01172.x

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. Journal of Youth and Adolescence, 29, 45–49. doi: 10.1023/A:1005169004882

Leary, M. R., Springer, C., Negel, L., Ansell, E., & Evans, K. (1998). The causes, phenomenology, and consequences of hurt feelings. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(5), 1225–1237. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1225

Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, *10*, 111–132. doi:10.1207/s15327957pspr1002_2

Lev-Wiesel, R., Nuttman-Schwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer Rejection During Adolescence: Psychological Long-Term Effects—A Brief Report. Journal of Loss and Trauma, 11(2), 131- 142.

Lochman, J. E., Wayland, K. K., & White, K. J. (1993). Social goals: Relationship to adolescent adjustment and to social problem solving. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*(2), 135–151. https://doi.org/10.1007/BF00911312

Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4 ed.). Portál.

McFarlane, A. C. & Papay, P. (1992). Multiple diagnosis in posttraumatic stress disorder in the victims of natural disaster. Journal of Nervous and Mental Disease, 180, 498–504. doi.org/10.1097/00005053-199208000-00004

McLachlan, J., Zimmer-Gembeck, M. J., & McGregor, L. (2010). Rejection sensitivity in childhood and early adolescence: Peer rejection and protective effects of parents and friends. Journal of Relationships Research, 1, 31–40. doi:10.1375/jrr.1.1.31

Mikuláštík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi* (2. vydání). Grada. https://www.bookport.cz/e-kniha/komunikacni-dovednosti-v-praxi-844833/

Nesdale, D., & Duffy, A. (2011). Social identity, peer group rejection, and young children's reactive, displaced, and proactive aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, *29*, 823–841. doi:10.1111/j.2044-835X.2010.02012.x

Nolen-Hoeksema, S., Parker, L. E., & Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. Journal of Personality and Social Psychology, 67(1), 92–104. doi: /10.1037/0022-3514.67.1.92

Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, *28*, 231–241. doi:10.1037/0012-1649.28.2.231

Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors. Conceptualization and measurement. Journal of Adolescence, 10, 163–186. doi: /10.1016/S0140-1971(87)80086-6

Paulson, B. L. & Everall, R. D. (2001). The teen suicide research project. Alberta Journal of Educational Research, 47, 91–94.

Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Hauf, A. M. C., Wasserman, M. S., & Paradis, A. D. (2000). General and specific childhood risk factors for depression and drug disorders in early adulthood. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39, 223–231. doi.org/10.1097/00004583-200002000-00023

Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. Developmental Psychology, 35(1), 69–79. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.69

Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, *76*, 1161–1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1

Sandstrom, M. J. (2004). Pitfalls of the peer world: How children cope with common rejection experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(1), 67-81. doi:http://dx.doi.org/10.1023/B:JACP.0000007581.95080.8b

Sandstrom, M. J., Cillessen, A. H. N., & Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences: Impact on social and emotional adjustment. Social Development, 12, 530–550. doi.org/10.1111/1467-9507.00247

Sentse, M., Lindenberg, S., Omvle, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). Rejection and acceptance across contexts: Parents and peers as risks and buffers for early adolescent psychopathology—The TRAILS study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 119–130. doi:10.1007/s10802-009-9351-z

Sentse, M., Prinzie, P., & Salmivalli, C. (2016). Testing the direction of longitudinal paths between victimization, peer rejection, and different types of internalizing problems in

adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *45*(5), 1013–1023. doi.org/10.1007/s10802-016-0216-y

Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. Child Development, 65(6), 1723–1743. https://doi.org/10.2307/1131290

Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., & Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 46, 1580–1589. doi:10.1037/a0020705

Townsend, M. A. R., McCracken, H. E., & Wilton, K. M. (1988). Popularity and intimacy as determinates of psychological well-being in adolescent friendships. Journal of Early Adolescence, 8, 421–436. https://doi.org/10.1177/0272431688084008

Van Prooijen, J. W., Van den Bos, K., & Wilke, H. A. M. (2004). Group Belongingness and Procedural Justice: Social Inclusion and Exclusion by Peers Affects the Psychology of Voice. Journal of Personality and Social Psychology, 87(1), 66–79. doi:10.1037/0022-3514.87.1.66

Verma V. & Kingsley J. (1993). How and Why Children Hate: A Study of Concious and Unconsious Sources. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.

Volling, B. L., MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, *5*, 459–483. doi:10.1017/S0954579400004521

Webb, H., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). The role of friends and peers in adolescent body dissatisfaction: A review and critique of 15 years of research. *Journal of Research on Adolescence*, *24*, 564–590. doi:10.1111/jora.1208

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71(1), 3–25. https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3

Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, *163*, 72–88. doi:10.1080/00221320209597969

Zimmer-Gembeck, M. J., Hunter, T. A., & Pronk, R. (2007). A model of behaviors, peer relations and depression: Perceived social acceptance as a mediator and the divergence of perceptions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*, 273–283.

Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B., & Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: Associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of Adolescence*, *36*, 1237–1246. doi:10.1016/j.adolescence.2013.10.002

Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Peer rejection, victimization, and relational self-system processes in adolescence: Toward a transactional model of stress, coping, and developing sensitivities. *Child Development Perspectives*, *10*, 122–127. doi:10.1111/cdep.12174

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas
Příloha 2: Seznam kategorií kódů
Příloha 3: Seznam kódů
Příloha 4: Vývoj odmítání v průběhu různých úrovní vzdělávání
Příloha 5: Nadužívání slova "prostě" Johankou
Příloha 6: Rozhovor s Tomášem
Příloha 7: Rozhovor s Johankou

Seznam zkratek

PTSD – posttraumatická stresová porucha

Informovaný souhlas s využitím informací z rozhovoru zaznamenaného pro účel zpracování bakalářské práce s názvem

Zkušenost s odmítáním vrstevníky v období dětství a dospívání z pohledu mladých dospělých

Já:……

Souhlasím se zaznamenáním rozhovoru a využitím získaných informací o mé osobě za účelem zpracování bakalářské práce

Byl/a jsem informovaná, že mám:

- Právo na informace
- Právo na soukromí a důvěryhodnost (ochrana dat)
- Právo odstoupit z výzkumu
- Právo na získání výsledků výzkumu

Byl/a jsem seznámen/a s cílem a záměrem závěrečné bakalářské práce a úpravou osobních údajů tak, aby byla zajištěna má anonymita.

V: .....

Příloha 1: Informovaný souhlas

autority	4
chyby na sobě	2
dobří kamarádi	5
důsledky odmítání	33
důvody odmítání	13
jasná vzpomínka	1
nepřesné vybabení si	1
odmítavé chování	9
potřeby	3
přemýšlení o ostatních	3
prožívání v době omítání	28
šikana	1
současný stav	6
střední škola	1
vybudované strategie	1
výkon ve škole	1
začátek, průběh a konec o.	3

Příloha 2: Seznam kategorií kódů

agrese	2	0	důsledky odmítá...	3
aktuální situace	3	0	současný stav	1
chladnost	1	0	důsledky odmítání	1
chyby na sobě	9	0	chyby na sobě,...	2
distancování od ostatních	1	0	důsledky odmítání	1
dobří kamarádi	4	0	dobří kamarádi	1
družina	1	0		0
důvody odmítání	1	0	důvody odmítání	1
důvody outsiderství	2	0		0
formování osobnosti	1	0		0
hloupí spolužáci	1	0	přemýšlení o ost...	1
hra na psa	1	0		0
ignorování	3	0	odmítavé chová...	2
introvert	2	0		0
já jsem fajn	1	0	chyby na sobě	1
jak mě ostatní vnímali	1	0	prožívání v době...	1
jasná vzpomínka	7	0	jasná vzpomínka	1
jeden dobrý kamarád	1	0	dobří kamarádi	1
kamarádka ze školky	1	0	dobří kamarádi	1
konec odmítání	3	0	začátek, průběh...	1
líbíla se mu kamarádka, která si vybrala j...	1	0		0
moje volba	1	0		0
nebyla potřeba bavit se	1	0		0
nedůvěra autorit	2	0	autority	1
nedůvěřivost	1	0	důsledky odmítá...	2
negativní hodnocení svého projevu	1	0	důsledky odmítání	1
nejistost	2	0	důsledky odmítá...	2
neporozumnění skupině	1	0	důsledky odmítá...	2
neporozumnění sociálním situacím	1	0	důsledky odmítá...	2
nepřesné vybabení si	3	0	nepřesné vybab...	1
nervozita	1	0	důsledky odmítá...	2
neschopnost nadhledu	1	0	důvody odmítání	1
nešťastnost	2	0	důsledky odmítá...	2
nikoho neznala	1	0		0
oblíbenost u učitelů	1	0	autority	1
obvinění od ostatních	2	0	prožívání v době...	1
obviňování ostatních	1	0	přemýšlení o ost...	1
obviňování sebe sama	4	0		0
odmítání hlavně od holek	1	0	prožívání v době...	1
odtažitost	1	0	důsledky odmítání	1
opatrnost	2	0	důsledky odmítá...	2

oustider	4	0	důvody odmítání	1
paranoidnost	1	0	důsledky odmítá...	2
pasivita	1	0	důsledky odmítá...	2
pesimismus	1	0	důsledky odmítá...	2
pláč	1	0	důsledky odmítá...	2
pocit méněcennosti	1	0	důsledky odmítá...	2
pocit nespravedlnosti	1	0	důsledky odmítá...	2
podceňování	2	0	důsledky odmítá...	2
pohrdání	1	0	odmítavé chování	1
pohrdání ostatními	1	0		0
pokračování odmítání	7	0	začátek, průběh...	1
poprvé ve školce	1	0		0
posmívání	1	0	odmítavé chování	1
potřeba být součástí	1	0	potřeby, prožívá...	2
potřeba to dohnat externími výkony	2	0	potřeby, součas...	2
potřeba uznání	1	0	potřeby, prožívá...	2
přehnané reagování	1	0	důsledky odmítá...	2
přemýšlení o ostatních	4	0	přemýšlení o ost...	1
problém dodnes	1	0	současný stav	1
psychické problémy	5	0	důsledky odmítá...	3
puberta	1	0		0
původní prostředí	1	0	důvody odmítání	1
respekt k ostatním	1	0		0
rozhádání se s kamarádem	1	0	dobří kamarádi	1
schovávání věcí	1	0	odmítavé chování	1
sebevědomí	4	0	důsledky odmítání	1
šikana	6	0	odmítavé chová...	2
skrývání neschopnosti navazovat přátelst...	1	0		0
slon v porcelánu	1	0		0
smutek	1	0	důsledky odmítá...	2
sociální neschopnost	4	0	důsledky odmítá...	2
šprt	1	0	důvody odmítání	1
šťouchání	1	0	odmítavé chování	1
strach	4	0	důsledky odmítá...	2
strach být normální	1	0		0
strach se projevit ve skupině	1	0	prožívání v době...	1
strategie	13	0	vybudované stra...	1
střední škola	5	0	střední škola	1
stydlivost	2	0	důsledky odmítá...	2
tělocvik	1	0	odmítavé chování	1
trauma?	3	0	důvody odmítání	1

trpění	1	0	důsledky odmítá...	2
uplácení ostatních	2	0		0
urážení vzhledu	1	0	odmítavé chování	1
uzavřenost	3	0	důsledky odmítání	1
úzkosti	4	0	důsledky odmítá...	2
váhavost	1	0	důsledky odmítá...	2
ve školce na procházce- učitelka nic neu...	1	0	autority	1
větší oblíbenost	1	0	současný stav	1
více kamarádů	1	0	dobří kamarádi	1
vrozené predispozice	1	0	důvody odmítání	1
vyjímečnost	1	0	důsledky odmítá...	2
výkon ve škole	4	0	výkon ve škole	1
vyřešení	1	0		0
využívání autorit	1	0	autority	1
vztahy	1	0		0
začátek odmítání	4	0	začátek, průběh...	1
zaměření na výkon	1	0	současný stav	1
zamlklost	1	0	důsledky odmítání	1
zbytečné přemýšlení	1	0	důsledky odmítání	1
zranění, úrazy a bití	8	0	odmítavé chování	1
zvládání	1	0		0

Příloha 3: Seznam kódů

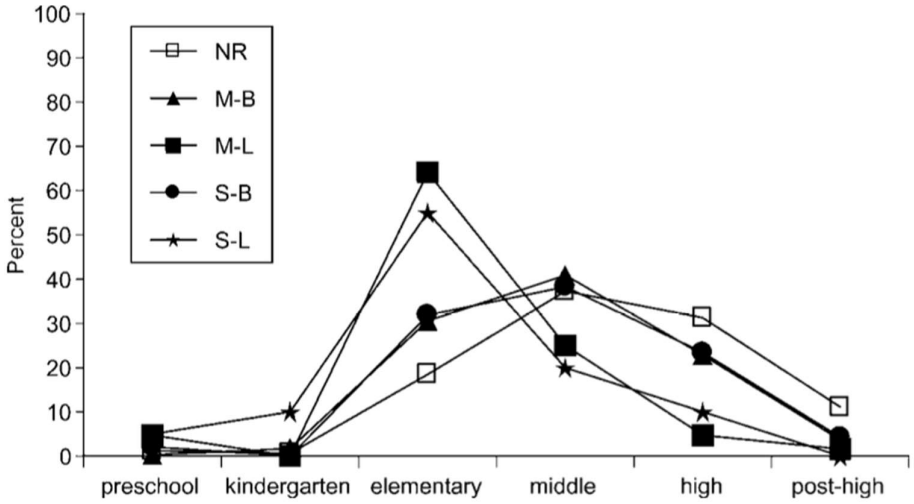
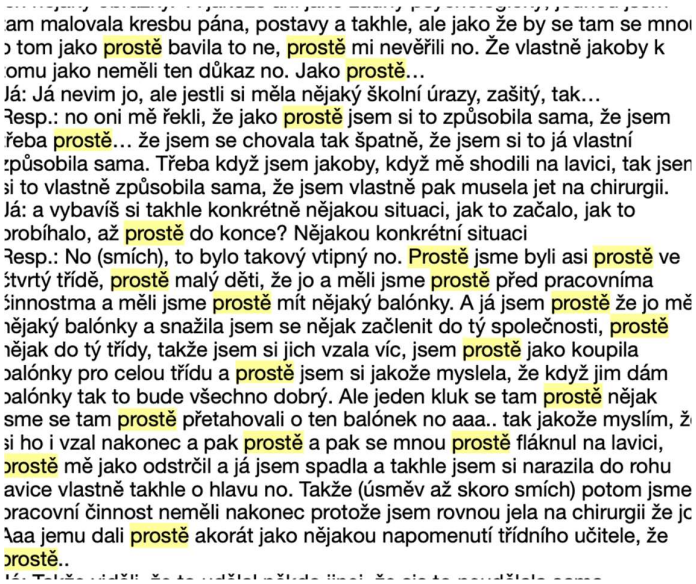


Figure 1. Age of onset of peer-rejection for the five index groups of respondents ($n = 925$).

Příloha 4: Vývoj odmítání v průběhu různých úrovní vzdělávání

Na ukázku – nadužívání slova prostě v rozhovoru s Johankou. Slovo „prostě“ bylo použito 142krát. Jiří v našem rozhovoru slovo prostě použil 3krát.


am malovala kresbu pána, postavy a takhle, ale jako že by se tam se mno
tom jako prostě bavila to ne, prostě mi nevěřili no. Že vlastně jakoby k
omu jako neměli ten důkaz no. Jako prostě…
Já: Já nevim jo, ale jestli si měla nějaký školní úrazy, zašitý, tak…
Resp.: no oni mě řekli, že jako prostě jsem si to způsobila sama, že jsem
řeba prostě… že jsem se chovala tak špatně, že jsem si to já vlastní
způsobila sama. Třeba když jsem jakoby, když mě shodili na lavici, tak jsen
si to vlastně způsobila sama, že jsem vlastně pak musela jet na chirurgii.
Já: a vybavíš si takhle konkrétně nějakou situaci, jak to začalo, jak to
probíhalo, až prostě do konce? Nějakou konkrétní situaci
Resp.: No (smích), to bylo takový vtipný no. Prostě jsme byli asi prostě ve
čtvrtý třídě, prostě malý děti, že jo a měli jsme prostě před pracovníma
činnostma a měli jsme prostě mít nějaký balónky. A já jsem prostě že jo mě
nějaký balónky a snažila jsem se nějak začlenit do tý společnosti, prostě
nějak do tý třídy, takže jsem si jich vzala víc, jsem prostě jako koupila
balónky pro celou třídu a prostě jsem si jakože myslela, že když jim dám
balónky tak to bude všechno dobrý. Ale jeden kluk se tam prostě nějak
sme se tam prostě přetahovali o ten balónek no aaa.. tak jakože myslím, ž
si ho i vzal nakonec a pak prostě a pak se mnou prostě fláknul na lavici,
prostě mě jako odstrčil a já jsem spadla a takhle jsem si narazila do rohu
avice vlastně takhle o hlavu no. Takže (úsměv až skoro smích) potom jsme
pracovní činnost neměli nakonec protože jsem rovnou jela na chirurgii že jo
Aaa jemu dali prostě akorát jako nějakou napomenutí třídního učitele, že
prostě..

Příloha 5: Nadužívání slova "prostě" Johankou

Rozhovor s Tadeášem

JÁ: Na začátku se tě zeptám, jestli by si mi popsal ty tvoje zkušenosti s odmítáním. Pocity, myšlenky, prostě cokoliv co ti přijde důležité ohledně toho tématu. Takže můžeš začít povídat.
RESP.: No, já si teď vybavuju konkrétně 2 vzpomínky, kdy se to dělo, ale jinak mám pocit, že mě skupiny vrstevníků odmítaly během školky určitě a během základní školy, pak už ne, od střední dál jsem už takový pocit neměl. No a nevím… to bude dost do hloubky možná, ale já jsem vždycky měl pocit takovýho outsidera a nevím jestli pramení právě z těch zkušeností ve školce a ve škole a nebo jestli jsem se s tím už narodil a pak to, že se to odmítání dělo byl už projev toho, že jsem takovej outsider. Takovej pocit v sobě prostě mám, hluboko zakořeněnej. Že chci nějak být součástí skupiny, ale třeba jí úplně nerozumím a zdráhám se a pak nejsem součástí té skupiny a vlastně jsem nešťastnej. No takže… nevím, asi jsem takovej introvert hodně a hodně takovej opatrnej a už když jsem přišel poprvé do školky tak jsem nebyl ten typ co se hned rozběhne za nějakou hračkou ale spíš se mi tam nechtělo, brečel jsem a chtěl jsem domu (smích). Jedna taková funny vzpomínka v té školce… hráli jsme si tam na rodinku takovou. tam takový kostky ze kterých se stavěl domeček a v tom žila rodinka a teď vlastně ty co měly i sociální postavení vysoko v té školce, ty děti co byly populární, tak ty byly třeba rodiče, nebo nějací příbuzní a já nevím co všechno a já jsem se do té rodinky nikdy nedostal až na jeden den, kdy jsem se tam nějakou náhodou dostal, nevím už ani jak se to stalo, ale najednou jsem byl v psí boudě a dělal jsem psa (smích). A měl jsem hroznou radost, že jsem taky konečně ve hře když to spočívalo jen v tom, že jsem seděl v boudě a nic jsem nedělal (smích). Takže to je spíš taková vtipná historka.. no akorátže ten den učitelka akorát zakázala psi, že se nesmí dělat, čímž paradoxně mě vzala tu jedinou roli a tu radost, to zapojení se do té hry. Udělala to asi z dobrý vůle, aby jsme se neponižovali, ale já jsem byl rád, že jsem to aspoň dotáhl na psa… a jinak nevím, já jsem tam měl vždycky jednoho svého kamaráda dobrého, se kterým jsem se bavil, ale zbytek, s tím jsem si moc nerozuměl. Nenapadá mě nic extra dramatického že by se stalo v té školce. No a potom na základce jsem měl pocit, že to, že úplně nezapadám je trochu i moje volba, protože většinu svých spolužáků jsem považoval jako za hloupý, jako je to povrchní to takhle říct, ale … takže s nima jsem ani neměl tu potřebu se bavit, ale vlastně jsem se distancoval od celé té skupiny, měl jsem tam kamarádů už trochu víc, ale vždycky tam byl jeden takovej se kterým jsem se bavil nejvíc a jinak moc ne. Takže tam to pro mě znamenalo to, že jsem sice outsider, ale zároveň možná trochu výjimečnej nebo jinej, jako v dobrým slova smyslu. No a tam se mi stala jedna nepříjemná zkušenost, kdy se se mnou můj nejlepší kamarád v jednu dobu přestal bavit, nějak jsme se najednou nesnášeli. No a on měl ve třídě nějaký vliv a já jsem neměl žádnej, takže se stalo to, že celou třídu otočil proti mě a několik dní mě všichni dost hustě psychicky šikanovali a byla vidět taková nehezká atmosféra, že mě nemají rádi a že mi to dávají najevo a to bylo všechno kvůli němu a ono to skončilo tak, že jsem to řekl doma, rodiče to řekli učitelům a učitelka udělala nějakou speciální hodinu, kde se řešilo tohle téma, kde měl ten kamarád nahlas říct, co je na mě tak strašně hrozného a proč jsem tak špatnej a tak a nebyl schopnej to říct a vlastně mu to bylo líto a pak asi den, nebo dva se ke mě všichni chovali hezky a tím to skončilo tahle epizoda.
(Dlouhé ticho)
JÁ: ještě k tomu chceš něco, nebo ti mám nadhodit otázku?
RESP.: no zkusím ještě jestli mě něco … no že si myslím, že to moje outsiderství vyplývalo jednak z toho, že jsem chtěl být trochu mimo ale taky z toho, že jsem nikdy pořádně nerozuměl sociálním situacím mezi těma vrstevníkama. Že jsem nebyl schopnej se v nich rychle zorientovat a jednat nějak přirozeně a vždycky jsem byl takovej jako slon v porcelánu v tomhle.
JÁ: to jsi řekl hezky.. chceš otázku nějakou?
RESP.: Jo, asi už nevím.
JÁ: Tak mám tady třeba otázku jestli si kvůli tomu, že tě takhle vrstevníci nebrali na sobě hledal nějaký chyby?
RESP.: Jo, asi jo no…
JÁ: A mohl by si říct jaký?
RESP.: Hledal no.. chyby? No cítil jsem se, že jsem nějakej méněcennější no, takže měl jsem pocit méněcennosti a chyba je třeba to, že jsem zbytečně moc přemýšlel, že jsem moc nervózní, že se stydím v některých situacích a tak , tak to jsem asi určil jako chyby no.
JÁ: Pak tady mám otázku, jestli to nějak ovlivnilo tvůj výkon ve škole?
RESP.: Výkon ve škole to neovlivnilo, ten vůbec, ten byl mimo to.
JÁ: Tak to je dobře… potom jestli se můžu zeptat, jestli si kvůli tomu změnil pohled na ostatní, na ty lidi kolem tebe.
RESP.: Jo, to určitě jo. Prostě když mě takhle někteří odmítali a nebrali tak jsem si o nich taky automaticky myslel špatný věci a nebyl jsem schopnej jako vidět tu situaci z nadhledu, že se jenom děje to, že já jsem pro ně nějakej divnej, těžko uchopitelnej.

JÁ: A obecně teda, ne jen o těch co tě odmítali, ale obecně o všech lidech? Že by sis řekl “Jo všichni lidi jsou takový..” , víš takovej ten obecnej pohled.
RESP.: No jako měl jsem z toho pocit, že většina lidí jsou blbý no. Že když mě odmítají, tak jsem si automaticky myslel, že jsou hloupý. Já jsem jako věděl, že jsem fajn (smích), ale rozhodně jsem tak na ně nepůsobil.
JÁ: A jaký byly teda konkrétní důvody toho, že jsi byl odmítanej?…
RESP.: No já jsem byl introvertní, zamlklej, opatrnej, váhavě, nejistej, sociálně neschopnej trochu a takovej asi … no, že mi asi moc nerozuměli …a ještě mě možná některý brali za šprta, že jsem měl dobrý známky.
JÁ: Jasný… pak tady mám otázku Co si v té době prožíval, nějaké vnitřní pohnutky a pocity, já nevím, třeba v tu dobu, kdy se s tebou celá třída několik dní nebavila nebo tak. Tak co sis myslel, co si prožíval, jak jsi to zvládal…?
RESP.: No byl jsem nešťastnej rozhodně. Měl jsem velikej pocit nespravedlnosti.
JÁ: Brečel jsi třeba?
RESP.: Brečel jsem, určitě jsem brečel když jsem přišel domu ze školy. Vlastně to, že jsem to řekl rodičům vzniklo tak, že jsem přišel domů, oni se ptali co ve škole a já jsem pak nějak hodil s taškou po místnosti, rozbrečel jsem se a pak jsem jim to řekl, co se děje. Ale předtím jsem asi nebrečel, myslím, že jsem brečel jenom jednou (smích). Ale jako bylo to určitě hrozný, ale jen si to teď úplně přesně nevybavuju, jako jak ty dny probíhaly, co jsem třeba dělal a tak.
JÁ: A myslíš si, že sis na základě téhle zkušeností vybudoval nějaké obranné strategie či mechanismy, jako třeba nějakou nedůvěřivost v lidi, nebo nějaké obtížné navazování kontaktů, nebo nějakou obezřetnost, úzkost třeba ve skupinách…
RESP.: Asi jo, asi všechno (smích)… no to je právě to, že já si nejsem jistej jestli jsem se s tím narodil a pak se to projevovalo v té škole a školce a nebo jestli se to stalo z nějakýho jiného důvodu a mám trauma z dětství. Jsou takový dvě varianty. Těžko říct… určitě jsem se narodil s nějakýma predispozicema k tomu a pak se to v tý školce a škole zesílilo.
JÁ: Asi máš osobnostní rysy, který zrovna v tom kolektivu nebyly úplně žádaný…
RESP.: to asi mám. No a vzniklo z toho to, že jsem takovej hodně uzavřenej a že si nedovolím se plně projevit a ve skupinách… když jsem jako s dobrýma kamarádama tak je to něco úplně jiného samozřejmě, ale v cizích skupinách mám problémy dodnes v podstatě bych řekl stejný jako tehdy, akorát teď už je umím trochu víc zvládnout ale pořád si myslím, že jsem trochu divnej v těch skupinách cizích no.
JÁ: Jasný jasný… hele to jsou všechny moje otázky, přemýšlím, jestli ještě něco potřebuju. Otázka jestli to nějak ovlivnilo tvoje sebevědomí, to už tady bylo v jiných otázkách viď…
RESP.: No to ovlivnilo, to určitě.
JÁ: V tom období teda určitě a takhle jako do budoucna? Nebo ses prostě srovnal a…
RESP.: Určitou část mého sebevědomí to poznamenalo na celý život, že právě v těch nových skupinách s novýma lidma, který neznám si vůbec nevěřím a hodně se podceňuju, mám potřebu to dohánět nějakýma externíma výkonama, nějakýma úspěchama ve škole nebo v práci.
JÁ: To je zajímavý, o tom povídej klidně dál.
RESP.: No, jako na to jsem přišel nedávno, že je to možná tím, že jsem byl v tom dětství tak odmítanej a nepřijmutej, že vlastně mám pocit, že já sám jako člověk nejsem dost a že musím pořád jako dokazovat svojí hodnotu.
JÁ: Jako ostatním, nebo i sám sobě?
RESP.: Možná i sám sobě a ostatním právě nějakýma těma věcma co dokážu a pak jsem hodně zaměřenej na výkon a tak… ale to se teď snažím změnit.
JÁ: Ještě mě teda napadá, jestli by si mi řekl jak jako konkrétně tě odmítali, jakože jestli se s tebou třeba nebavili, nebo tě pomlouvali, nebo jako co konkrétně, co bylo to chování, který si bral jako to odmítání… vzpomeneš si na něco?… že třeba jdeš po chodbě a lidi na tebe divně koukají.. víš, takový ty momenty.
RESP.: No určitě jo, určitě… jako neměli moc důvod se se mnou bavit a já sám jsem to taky nedokázal, jako necítil jsem dostatečnou motivaci navazovat nějakou konverzaci, nebo jsem nevěděl jak.
JÁ: Takže dalo by se říct, že tě tak ignorovali spíš?
RESP.: Spíš jako ignorování no.
JÁ: Takovej jako nezájem jo… Hele a já nevím jo, ale takový ty skupinový práce třeba, kdy učitelka řekne rozdělte se do skupinek a běžte dělat tohle. Že řekli rozdělte se do skupinek a ty jsi třeba zbyl, stávalo se ti to?
RESP.: To úplně ne, to se mi úplně nestávalo
JÁ: Nebo třeba na tělocviku?

RESP.: Na tělocviku ne, já jsem to měl asi spíš z větší částí s holkama to odmítání, že s těma jsem nebyl vůbec schopnej se bavit a oni .. měl jsem pocit, že spousta z nich mnou jako úplně pohrdá, jako že jsem úplnej loser zbytečnej a tak, ale třeba na tělocviku to problém nebyl, protože jsem byl vždycky dobré sportovec a byl jsem jako žádanej v těch skupinách (smích). Takže to je vlastně zajímavý no, že to spíš jako pramenilo od těch holek… ale tahle jak to popisuju, tak to možná zní trochu extrémně, ale jako nebylo to úplně že by mě jako nesnášely, spíš to bylo jako takový jakože …
JÁ: Prostě nebavily se s tebou.
RESP.: No nebyli jsme stejná krevní skupina prostě a jednoduše. Kdybych jednu z nich potkal dneska tak se z nás taky nestanou kamarádi, ale jako těch 9 let je dlouhá doba a formuje to tu osobnost a není to moc dobrý být 9 let ve skupině kde se necítíš moc dobře.
JÁ: Jasně… ty jsi byl celou dobu na jedné základce, nebylo to tak, že by si jí měnil.
RESP.: Nene
JÁ: Ok… ještě mě napadlo, ty jsi říkal školka, pak základka a pak teda si šel na střední a tam bylo všechno v pohodě?
RESP.: No tam jsem zase měl trochu problém se seznamovat, byl jsem zase opatrnej, ostražitej, ale už jsem cítil, že jsou tam mě podobnější lidi, že si máme víc co říct, inteligentnější a bylo to v pohodě. Měl jsem mnohem větší chuť s nima navazovat kontakt, takže to nějak šlo, ale stejně mi trvalo dlouho než jsem se s nima začal bavit a zapamatoval jsem si jejich jména (smích).
JÁ: Jojo, to chápu. … (vypli jsme nahrávání a povídali si o něčem jiné a pak jsme narazili na další zajímavé informace a tak jsme zase nahrávání zapnuli)… počkej takže ty mi chceš říct, že to bereš tak, že to byla tvoje chyba?
RESP.: No jasný, takhle když si vzpomínám na ty léta hlavně na tý základce tak si myslím, že kdybych fakt chtěl, tak jsem mohl být mnohem víc přijímanej mohl jsem mít mnohem víc kamarádů a já jsem asi i chtěl.. nejsem si úplně jistej, teď je těžký si vzpomenout.. myslím že jsem chtěl, ale nevěděl jsem jak a s tím co vím dneska tak bych to rozhodně zvládl líp (smích). Alespoň si to myslím. Byl jsem málo aktivní, málo jsem je oslovoval ty lidi, málo jsem se o ně zajímal.
JÁ: Takže to prostě bereš tak, že za to nemohli oni, ale ty. To je zajímavý…
RESP.: Jak za co.. jako jestli třeba nějaká spolužačka tam mě nějak hejtila a ponižovala třeba, což se občas dělo, tak to byla její chyba, ale moje chyba byla, že sem se o ty lidi víc nezajímal, že jsem si o nich řekl, ježiš ty jsou hloupý, ty jsou pod mojí úroveň, to nemám zapotřebí. Myslim si, že jsem si i trochu dělal takový alibi jakože věděl jsem, že jsem neschopný nějak se skamarádit a pak jsem si to odůvodňoval tím, že ani nechci, že jsem se tím kryl asi, že jsem trochu neschopný, takže to si myslím, že byla chyba moje.
JÁ: To je zajímavý… mě nikdy nenapadlo o tom takhle přemýšlet.. když jsi pro okolí divnej tak těžko říct čí je to chyba.. nebo ty jsi možná nebyl úplně divné ne
RESP.: No jako asi jsem byl divnej právě (smích). Projevoval jsem se nějak divně… hlavně jsem byl teda fakt jako extrémně zamlklej a pasivní a nevyhledával jsem kontakty a konverzace a to je špatně no. To je škoda. Já jsme se prostě z nějakýho důvodu držel zpátky. Někdy to byl důvod právě, že jsem Jima pohrdal, jindy že jsem prostě jen nevěděl jak se projevit.
(Povídali jsme si o něčem jiným)
RESP.: Ještě jako přemýšlím, jestli jako nějakou roli nemohli hrát i učitelé třeba v tý školce mě napadlo. Že… jednou na procházce mě štval kluk, nějak mě provokoval a já jsem mu říkal, že jestliže nepřestane tak mu dám na držku a on nepřestal, tak jsem mu chtěl dát na držku a on začal utíkat, tak jsem se za nim rozběhl a doběhl jsem ho zrovna na takovém mostku nad potůčkem a strčil jsem dones vší silou když jsem ho doběhl a zrovna tak nešťastně, že spadl do potoka pod tím mostem. A myslel jsem si, že končím, že mám obrovskej průšvih a ta učitelka se nezmínila ani slovem, o čemkoliv.. jen ho vytáhla ven a tím to končilo. Žádný následky z toho neplynuly. No a to byla taková první zkušenost kde jsem se začal učit, že autority mi nadržují, což pokračovalo i na základce.
JÁ: Vážně? Jakože si byl u učitelů prostě oblíbenej.
RESP.: Jo, u učitelů jsem byl oblíbenej. Takže možná i z toho důvodu pak byli někteří spolužáci na mě naštvaný.
JÁ: No tak jako ono je výhodný být u učitelů oblíbenej no..(oba smích)
RESP.: No já jsem se naučil, že když se chováš hezky k těm autoritám, tak oni se k tobě taky chovají hezky. … No jako ono to bylo tak trochu schválně. Že jsem se naučil jak mám s těma autoritama mluvit, aby mě měli rádi a aby dělali to co potřebuju.
JÁ: (oba smích). Přemýšlím, na co bych se tě ještě zeptala.. napadá tě něco třeba ještě?
RESP.: No napadla mě ještě jedna věc když tak o tom mluvíme. Nevím teda jak moc je relevantní, ale..

JÁ: Povídej cokoliv, co tě napadne, nemusíš přemýšlet jestli je to relevantní nebo ne.
RESP.: vlastně v nějaký 2. třídě se mi líbila jedna holka a dával jsem jí to najevo tak, že jsem se na ní třeba hodně díval. (Smích) čuměl jsem na ní a když se na mě podívala tak jsem odvrátil zrak. To byla moje zaručená taktika. No a potom už nevím jestli jsem jí to nějak konečně řekl nebo.. spíš napsal nějakej papírek a hodil ho po ní, jako jestli se mnou chce chodit ale ona si potom vybrala mého kamaráda, takže to si myslím, že byl moment, kdy jsem byl pak hodně jako vůči těm holkám takovej ostražitější a opatrnější, takže to mě zbrzdilo pak mnohem víc a po celou tu základku, možná i pak na střední a pak jsem to asi nějak prolomil, ale to byl asi taky jeden z důvodů proč jsem měl problémy se bavit s těma holkama
JÁ: rozumím… (dlouhá pauza)… no tak jestli je to od tebe všechno tak asi můžeme vypnout nahrávání ?
RESP.: Jojo, to je ode mě asi všechno.
JÁ: Tak já ti moc děkuju za rozhovor :)

Příloha 6: Rozhovor s Tomášem

Rozhovor s Johankou

Já: Popsala by jsi mi svoje zkušenosti s odmítáním vrstevníky, popiš mi svoje myšlenky, pocity, co jsi prožívala, kdy si to prožívala… všechno co ti přijde důležitý k tomuhle tématu.
Resp.: No tak nějaký ty zkušenosti s tím odmítáním jsem měla už jako ve školce, když jsem byla malá od těch 4 let až do těch 6 než jsem odcházela na základku a jakoby to už si úplně jako nepamatuju, protože to bylo školkový, takže to jsem nebyla dost vyspělá nebo stará, takže jsem z toho jako nic moc neměla, že jsem to ani nějak moc neřešila v té době, protože mi to bylo jakože jsem nebyla na takové mentální úrovni abych si z toho jako mohla něco vzít a abych to mohla nějak víc řešit, ale tak jako nějakou šikanu jsem zažila no. Třeba mě shodili z houpačky, pak jsem měla zlomenou ruku, tak to bylo jako takový nepříjemný, že vlastně jsme byli na školce v přírodě a oni si řekli, že bude jako hrozná sranda, když mě vezmou jako na takovou prolejzačku ale mě jako potom shodě, takže to nebyla sranda, protože jsem potom jela do nemocnice (Smích). Ale tak jakože já jsem si z toho nic moc nebrala protože tam byl vlastně i brácha ve školce, akorát byl prostě o rok mladší, takže jsem stejně většinu času prostě trávila s ním, když to šlo, pokud nám to prostě dovolili ty učitelky nebo takhle. Takže jako z toho jsem úplně moc neměla. No a potom jsem zažila jako ve škole na základce. To bylo tak, že jsem se bavila ve školce s jednou holkou, co byla ale ve vedlejší třídě a tak jsme si řekly, že budeme spolu sedět v lavici, takový ty klasický jako "Budeš moje best friendka" a takový ty věci. Jenže pak jsme zjistily, že jsme každá v jiný třídě, takže vlastně jsme jakože ona se na mě hrozně jako naštvala, že jsem jako v Áčku a ona byla v Béčku. Ona se na mě naštvala, že jsem to jako já zavinila. Pak tam byli takový ty klasický věci jakože Áčka jsou lepší než Béčka že jo, takže prostě jako boj tý třídy, mezi Áčkem a Béčkem byl tak vypjatý, takže tady s tou jsme se jako vůbec neto. No a pak prostě jako mě tam taky vlastně šikanovali vlastně od malá, jsem neměla nikoho s kým bych se znala, protože se všichni většinou už znali z té školky, nebo prostě že jsou maminky kamarádi, takže se i ty děti kamarádily a já jsem tam vlastně jakoby neznala nikoho z té školky, protože jsem chodila do jakoby úplně do jiný školky, než jakoby byla ta spádová k tý škole. Takže tadyto to podle mě jako hodně ovlivnilo, že jsme prostě , že jsem je tam neznala a taky jsem jako skoro vůbec nechodila do družiny, protože jsem na to jako neměla čas, měla jsem jiný kroužky, takže tam ty děti chodili, jakože byly od rána do večera v družině, ale já jsem chodila do družiny možná jestli jednou za týden akorát na nějaký 2-3 hodinky, ale jinak ne, takže v tady tom to bylo jako dost nepříjemný. Mě to jako ani nebavilo si s nima hrát v té družině jako prostě takhle. Jsem si spíš jako dělala svoje věci, nebo prostě jsem měla ty kroužky, který mě bavily, než prostě si tam hrát celý den akorát. No a tak tam jsem taky zažila takovou dost tvrdou šikanu, že prostě se mě tam snažili jako všemožně mlátit a takovýhle věci, shazovat mě na lavici, na stoly, takže jsem byla často na chirurgii no (smích). Věrnej návštěvník lékařského domu (smích).
Já: Hele a řešilo se to nějak ve třídě? Jestli to bylo nějak dlouhodobý…
Resp.: No jako jo no, bylo to dlouhodobý, bylo to od první do pátý třídy že a ono se to jako mělo řešit že jo, protože to byly jako docela problémy, jako že jsem měla třeba i otřes mozku, nebo jako díru v hlavě že jo zašívanou, takže to se jako muselo řešit, ale jako prostě řešilo se to tak, že mamka přišla do školy, to říct ředitelce, ta to řekla třídní, jako kdyby o tom nevěděla, ona o tom věděla že jo, ale prostě nechtěla to řešit, ona byla taková starší. No a ono se to vlastně řešilo tak, že jako školní psycholožku si tam vzali do té třídy a že nás jako pozorovala a při tom vyučování. A závěr z toho byl vlastně jako takovém, že při tom vyučování mě jako nijak nemlátili nebo nešikanovali a takže vlastně jsem si to já vymyslela. Takže já jsem prostě měla smůlu, protože to oni jako nedělali při tom vyučování, což je prostě nesmysl, protože tě prostě jako asi nebudou tě šikanovat a mlátit při vyučování když je tam učitel že jo a učí se matematika třeba. To jako nedává moc žádnou logiku.
Já: Takže to bylo řešení školního psychologa?
Resp.: Jo, to bylo řešení školního psychologa, který furt prostě.. já nevím jestli měl vystudovanou nějakou školu, nevím jestli měl vystudovanou psychologii vůbec, protože prostě upřímně to byl blbec. A potom mě k němu jako posílali pořád, protože si jako mysleli, že tím to nějak vyřeší, takže já jsem jako byla prostě půlku (smích) svojí školní docházky prostě u psycholožky, ale to prostě vůbec k ničemu nebylo. Jediný co si pamatuju, že mi tam pořád dávala kreslit nějaký postavy, al prostě vůbec jako ta šikana se neřešila no.
Já: Takže to, že tě spolužáci šikanovali se řešilo tak, že ty jsi chodila ke školnímu psychologovi?
Resp.: Jo, já jsem chodila ke okolnímu psychologovi a malovala jsem tam jen nějaký obrázky. A jakože ani jako žádný psychologický, jednou jsem tam malovala kresbu pána, postavy a takhle, ale jako že by se tam se mnou o tom jako prostě bavila to ne, prostě mi nevěřili no. Že vlastně jakoby k tomu jako neměli ten důkaz no. Jako prostě…
Já: Já nevim jo, ale jestli si měla nějaký školní úrazy, zašitý, tak…

Resp.: no oni mě řekli, že jako prostě jsem si to způsobila sama, že jsem třeba prostě… že jsem se chovala tak špatně, že jsem si to já vlastní způsobila sama. Třeba když jsem jakoby, když mě shodili na lavici, tak jsem si to vlastně způsobila sama, že jsem vlastně pak musela jet na chirurgii.
Já: a vybavíš si takhle konkrétně nějakou situaci, jak to začalo, jak to probíhalo, až prostě do konce? Nějakou konkrétní situaci
Resp.: No (smích), to bylo takový vtipný no. Prostě jsme byli asi prostě ve čtvrtý třídě, prostě malý děti, že jo a měli jsme prostě před pracovníma činnostma a měli jsme prostě mít nějaký balónky. A já jsem prostě že jo měl nějaký balónky a snažila jsem se nějak začlenit do tý společnosti, prostě nějak do tý třídy, takže jsem si jich vzala víc, jsem prostě jako koupila balónky pro celou třídu a prostě jsem si jakože myslela, že když jim dám balónky tak to bude všechno dobrý. Ale jeden kluk se tam prostě nějak jsme se tam prostě přetahovali o ten balónek no aaa.. tak jakože myslím, že si ho i vzal nakonec a pak prostě a pak se mnou prostě fláknul na lavici, prostě mě jako odstrčil a já jsem spadla a takhle jsem si narazila do rohu lavice vlastně takhle o hlavu no. Takže (úsměv až skoro smích) potom jsme pracovní činnost neměli nakonec protože jsem rovnou jela na chirurgii že jo. Aaa jemu dali prostě akorát jako nějakou napomenutí třídního učitele, že prostě..
Já: Takže viděli, že to udělal někdo jinej, že sis to neudělala sama.
Resp.: Jo, to viděli no
Já: To bylo při hodině?
Resp.: No, to bylo o přestávce. To jako viděli, tam byla celá třída. Ale jakože potom co nám dělali po škole jakože nás vlastně oba dva a bráchou jako nějak mlátili jakože
Já: Jako i bráchu jo?
Resp.: No… on vždycky chodil se mnou ze školy jako , že je jako mladší. Tak jsme vždycky chodili spolu, ale vlastně jakoby oni nám vždycky řekli, že nám tadyten den, že nás tadyten den zmlátěj, takže my jsme jakoby právě věděli, oni věděli kudy jdeme domu, protože bydleli jakože na stejným sídlišti jako my aaaa , malý město no… a vlastně my jsme říkali s bráchou, tak jako půjdeme někudy jinudy, tak to vezmeme oklikou prostě, fakt jakou dlouho trasu aby nás jako nepotkali že jo, že nepůjdeme tou nejrychleji, ale půjdeme tou oklikou. A … my jsme šli jako dřív než to bylo plánovaný, ale stejně si jako na nás viděli, protože všude je to průhledný jako u nás ve městě, takže prostě to bylo tak, že si tam na nás počkali a stejně nás oba dva zmlátili že jo.
Já: Když říkáš zmlátili, tak mohla by si to trochu víc specifikovat, trochu víc přiblížit tu situaci. Jako jak moc..
Resp.: No předním nás jako povalili na zem a potom tam do tebe čutali, než si prostě neležela bezhybně na zemi, než šel nějaký dospělej a začal na ně křičet že jo. Do tý doby než prostě, já nevím jestli si museli něco řešit, nějaký svoje frustrace nebo takhle.
Já: A to byla teda nějaká skupinka lidí z tvojí třídy? A nebo tam byli i starší?
Resp.: To byla skupinka z mojí třídy no. A oni kor byli jako korby, třikrát vyšší než já, čtyřikrát silnější než já. Já jsem byla takovej prcek hubenej prostě, tak jakože prostě oproti nim jsem byla jako malá no. Ten náš nepoměr byl jako velkej, takže asi tak no.
Já: A mě jsi nějakou kamarádku v té třídě? Za těch 9 let na té základce?
Resp.: No já jsem tam byla jen 5 let.
Já: A pak si šla na?…
Resp.: Pak jsem šla na konzervatoř
Já: Jo ty si šla na tu konzervatoř vlastně.
Resp.: No byla jsem vlastně rok a půl na konzervatoři, ale tam to byla taky šikana (smích). Protože vlastně ano jakoby prostě když jsem byla do té páté třídy, tak se tam rozjeli vši ve škole u nás. Já jsem prostě měla jednou vši a prostě pořád jsem je nemohla z tý hlavy dostat prostě ven. A oni si pořád prostě mysleli, že je to moje chyba, že jsem zavšivená, takže se mnou kvůli tomu se mnou nechtěli bavit no.
Já: Takže ty jsi na tu konzervatoř nastoupila teda a měla si vši?
Resp.: No jakoby to už ne, ještě na té základce jsem měla ty vši hodně často vlastně. A takže tam byla kvůli tomu šikana, že jsem měla ty vši a potom jsem přestoupila na tu konzervatoř a tam to bylo v pohodě ze začátku, tam nás bylo jenom 10 ve třídě, myslela jsem že to bude všechno v pohodě, ale za týden si od těch mých spolužáků z tý základky prostě zjistili informace o mě, že jsem prostě měla vši a začali mi všichni prostě říkat, že jsem zavšivená.
Já: Já teda nechápu, jako jaké má důvod to, že si zjistili takový věci, nebo jak se vůbec dozvěděli z jaký si školy nebo.. jako jakej je důvod k tomu zjišťovat si informace o někomu novým ve škole, já to prostě nechápu.
Resp.: Já to taky nechápu, ale protože prostě říkali, že jim to prostě Barča, což je byla jako jedna holka z tý základky, že jim to jako prostě řekla no. Takže to bylo potom jakože mě tam akorát jako ty věci který mi dělali na základce tak mi potom dělali i tam na tý střední, na tý konzervatoři. A tam

to bylo vlastně ještě mocně ný tím, že vlastně jakoby jak to byla konzervatoř tak to bylo jako hodně konkurenční místo, že vlastně každý musel být jako nejlepší. Nikdo se tam s nikým nebavil prostě. Všichni prostě museli být nejlepší, všichni museli mít… Jako fakt každej se snažil být oblíbenec, každý se snažil líst každým do prdele s odpuštěním, jako ať už každým učiteli, nebo každýmu profesorovi, prostě úplně všem (12tá minuta). Takže tam to bylo hodně konkurenční prostě a když si měl třeba dobrý proporce kyčlí, tak to bylo super pro tebe, ale potom když to viděli ostatní, což že jo viděli při tý hodině, že seš prostě v něčem lepší tak byli hrozně nastane prostě, protože se všichni snažili být prostě nejlepší. Protože pak se prostě vybíralo do divadla hrozně málo lidí že jo. A prakticky nikdo se tam nedostal že jo. Takže z tohohle důvodu ta konkurence hrozí už jako na začátku že jo. No a potom mě šikanovali kvůli víře no, to bylo taky další no. Že vlastně jsem věřící že jo, takže to jako taky zjistili že jo. To zjistili, protože jsme se o tom nějak bavili normálně ve třídě jako všichni. Takže vlastně potom jako říkali, že když teda bůh existuje tak že jakoby oni mě vlastně poslali na parapet, my jsme byli v nějakým ve druhým patře nebo ve třetím, mě poslali na parapet a jako jestli bůh existuje takže jakoby nepoletím dolu když mě shodí.
Já: A to byla teda 6 - 7 třída?
Resp.: To byla 6. třída no. Ale jakože vlastně tadyto jsem prostě nemohla nikomu říct, jako ani jsem nechtěla to nikomu říct, protože prostě pro mě ten zážitek když jsem stála na parapetu byl naprosto děsivej jo. Upřímně jako do teď se jako bojím parapetů jo (smích). Ale prostě jako v té době jsem začala křičet že jo, protože mi došlo že jo, že asi jako nebudu se vznášena zemí že jo prostě (smích). Takže jsem začala křičet prostě a vlastně že jsem si to způsobila sama že jako ještě řvu, když už jako byla hodina akorát tam ještě nebyl profesor, takže jsem vlastně jako já křičela když tam nebyl učitel no. Takže to vlastně taky byla moje chyba no, že jsem křičela, protože jsem se bála toho, že mě shoděj. No a to bylo špatně. Oni když prostě potom slyšeli toho profesora tak samozřejmě rychle utekli že jo, já než jsem se doslala z toho okna z nějakého toho prvotního šoku, tak to trvalo že jo.
Já: Takže přišel učitel a ty si stála na parapetě?
Resp.: Já jsem právě vylejzala z okna no (smích). Já jsem jako seděla už no, na tom rantlu no, co byl před ním.
Já: Takže si pak měla ty problém jo, a neřekla si to?
Resp.: Ne, já jsem se bála to někomu říct že jo, já jsem nikomu nevěřila, tam nebyla žádná psycholožka nebo takhle a ředitelovi to nešlo no, to někomu říct no. A mojí mamce jsem se to tak bála říct, protože by mi prostě nikdo nevěřil že jo, protože to je prostě tak, takže ikdyž to řeknu někomu tak mi stejně nikdo neuvěří jo. Že prostě všichni říkají že je to pitomost, že si to akorát já vymýšlím ve své bájný představivosti. Takže vlastně jsem to řekla jakoby jedny kamarádce ale asi že jo za dva měsíce, než jsem se z toho trochu vzpamatovala.
Já: Kamarádce ze třídy a nebo?
Resp.: Nene, kamarádce prostě z církve no, z kostela. Takže vlastně tý jsem to řekla, tak to bylo trochu jako lepší pro mě, že to jako někdo věděl, že mi jako někdo věřil, ale vlastně potom se to jako dozvěděla moje mamka no. … protože vlastně slyšela když jsem jí to říkala no. Ona má takový dar odposlouchávat cizí hovory takže (smích)… prostě se to dozvěděla když jsem jí to jakoby telefonovala, takže se to vlastně dozvěděla no a nevěřila mi no. To přesně dopadlo tak jak jsem čekala, takže tak to jako skončilo no, že mi nevěřila. A od tý doby já jsem tam byla odmítaná tou celou třídou že jo. Pak jsem jednou byla nemocná 14 dní a musela jsem si tam prostě přijít napsat test, ikdyž jsem prostě měla antibiotika. Takže dělá třída byla prostě to, že jsem nemocná a že tam nemůžu chodit, že je nakazím že jo, jenomže já jsem si prostě musela napsat test, protože mi to prostě nařídila ta škola že jo, to vedení že jo. Takže jsem tam jen přišla na tu hodinu a od tý doby to tam bylo jen horší že jo, že jsem tam přišla, když jsem byla nemocná že jo a od tý doby všichni seděli v druhý lavici a já jsem seděla v první lavici sama.
Já: A ty jsi tam teda byla jen rok na tý škole?
Resp.: No já jsem tam byla rok a půl že jo a protože tam bylo prostě špatný vedení tý školy no. Mě se tam jako nelíbilo, že jakoby nás nutili být na internátu, což si myslím, že jsem na to ve svých 12ti - 13ti letech neměla jako, nebyla na to jako zralá no. Podle mě jako je prostě.. jako někdo na to možná je ve 2ti zralej, ale já jsem na to prostě nebyla zralá no, takže asi tak no.
Já: Takže si odešla odtamtud někam jinam.
Resp.: No.. oni mě vlastně i vyhodili, takže to bylo i jako.. to bylo že jsem řekla, že odejdu a oni mi řekli, tak tím pádem Vás vyhodíme… a já že teda tak jo no.
Já: Dobře.. a kam si pak teda šla?
Resp.: Jsem šla na základku, ale na jinou základku jsem šla.
Já: Na jinou základku, ok. A tam byl kolektiv jakej:

Resp.: No tam jsem byla jakoby, já jsem nastoupila jakože v půlce třídy že jo, nastoupila jsem v půlce 7. třídy. Nastoupila jsem do třídy, kde byl prostě špatnej kolektiv a hlavně jsem tam nikoho neznala. Takže to bylo prostě takový, že jsem tam byla jako odmítaná jakože už z principu, že tam prostě nikoho neznám. Že jsem jako jediná, která tam teď nastoupila, která tam nikoho nezná že jo. A ona to byla vlastně ta základka rozdělená na 2 třídy. Na jakoby studijní a nestudijní. A protože mě nemohli dát di té studijní, protože neměli moje výsledky že jo, tak mě museli dát do tý nestudijní, takže já jsem se tam prostě nudila a už jen tím prostě, že jsem tam jakoby vyčnívala tou mojí chytrostí, nebo já to nechci říct, že jsem byla moc inteligentní jako, ale jako jo no. Takže vlastně těm taky se to úplně jako nelíbilo no a potom vlastně mě v půlce osmičky asi za nějakýho třičtvrtě roku mě přeřadili do tý studijní třídy. No a tak tam to bylo takový, že jsem tam spíš jako přežívala no. Já jsem se tam jako s nikým moc nebavila, protože vlastně když už jsem si našla v o tom Béčku jednu holku se kterou jsem se bavila, tak jako zase jsem prostě potom přešla do tý druhý třídy no. Takže to bylo asi tak no.
Já: A potom v dalších letech, když si byla starší?…
Resp.: Potom už to bylo v pohodě později no, když jsem přišla na střední no. Na střední už to bylo v pohodě, tam jsem si našla partu a stou se vlastně bavím do teďka. Takže to už potom jako bylo v pohodě no, největší problém bylo prostě vyloženě těch prvních 5 let, potom na tý konzervatoři a potom ty dva to se se mnou spíš jako neslo, ale to už jako nebyla tvrdá šikana. Jako prostě to už nebyla prakticky vůbec šikana. Akorát to odmítání no, to jo.
Já: Ono pro mě ty pojmy šikana a odmítání spolu svým způsobem dost souvisí. Myslím si, že do šikany odmítání spadá. Spoustu lidí si pod pojmem šikana představí spíš možná fyzickou agresi, nebo něco v uvozovkách horšího než je odmítání.
Resp.: No tak podle mě když někoho šikanuju, tak ho zároveň i odmítám že jo.
Já: No, asi jo. Asi to jde spolu… ještě k tomu něco chceš říct a nebo ti můžu položit otázky?
Resp.: Asi mi můžeš dát otázky.
Já: Dobře.. Mám tady otázku, jestli si kvůli těmhle zkušenostem na sobě hledala nějaký chyby?
Resp.: No jako přemýšlela jsem proč to tak je že jo. Nechtěla jsem aby to tak bylo, takže jsem se snažila ty děti nějak uplácet všemožně. Protože jsem si myslela že to jako to no.
Já: Mohla by si dát příklad, to si jim třeba dávala svačiny nebo jak to myslíš?
Resp.: No, dávala jsem jim svačiny prostě, ty prostě… jenže to s nima prostě stejně nešlo víš co (smích). Takže vlastně to stejně jako nevycházelo no.. nevím no, že jsem třeba i snažila jim dávat materiály k opisování , prostě domácí úkoly, psala jsem za ně i testy.
Já: Takže ses snažila to, že tě neberou v podstatě kompenzovat materiálně?
Resp.: No snažila jsem se to jakoby nějak aby mě brali.
Já: A teda to jsme trochu utekly od otázky.. když se k tomu vrátím, hledala jsi na sobě nějaký chyby teda?
Resp.: No, nevím, asi moc ne. Ale jako já jsem byla hodně, jako praktiky v tý škole jsem byla v podstatě jen dopoledne a pak jsem měla svoje kroužky že jo.
Já: Jo a ještě teda když se vrátim. Na kroužkách v kolektivu jsi to měla jak?
Resp.: No… jakože já jsem vlastně chodila na většinu kroužků s bráchou, takže tam jsem se bavila s ním a s jeho kamarádama jakože, nebo s nějakýma kámoškama co jsem znala jakože z města. A nebo jako většinu to bylo tak, že prostě když jsem přišla jako někam nová jako třeba do tanečků, tak tam to jako bylo horší, protože tam jsem byla jako nová. A já jsem byla takovej prostě stydlivé typ, jakože jsem se nezačala s každým jako hned bavit… a vím, že jsem se tam akorát bavila jen a jedním člověkem jako a on třeba potom odešel že jo, takže to dítě tak prostě, takže tam ten jeden prostě zůstane sám že jo a čeká než přijde někdo jiný že jo, protože oni už tam mají prostě utvořený ty skupiny že jo a do tý už tě třeba nepustěj no.
Já: Ok. Můžu na další otázku? Mám tady otázku jestli to nějak ovlivnilo tvůj výkon ve škole? To, že tě ti spolužáci nebrali.
Resp.: To ne.
Já: Neovlivnili jo, naštěstí… ok. Potom tady mám jestli si kvůli tomuhle všemu změnila pohled na ostatní, na ostatní lidi.
Resp.: No jakože já jsem měla obecně jako špatnou zkušenost s mužema.. s muži (smích)… takže vlastně jsem jakože prostě takže jako i když mě šikanovali ty kluci tak jsem to brala jako tak, že chlapi jsou hrozný. A že to je to, že to bylo jako i hodně ovlivněno jako mýma zkušenostma s tátou, takže já ti nedokážu říct, jestli jenom tadyto to ovlivnilo, nebo to bylo ještě něco jinýho no.
Já: A v tý skupince, co tě šikanovala, byly i holky? A nebo to byli jen kluci?
Resp.: Ne, to byli jen kluci. No jako na tý konzervatoři to byly i holky no. Ale to byly holky, který jsou teď herečky že jo.
Já: To ale přeci nemění nic na tom, jak se k tobě chovali ne…

Resp.: No, jako jo, ale podle mě jako hodně to prostředí ve kterým žili no, protože to byla soukromá škola. Možná i to, že měli rodiče, který jim to prostě platili a já jsem to neplatila to školní že jo. Takže i tadyto se tam prostě odráželo.. (Měla nějaké sociální stipendium)
Já: Takže oni to věděli ti tvoji spolužáci?
Resp.: No oni to věděli, že já jsem neplatila školný že jo a oni jo. Já jsem prostě všichni platili školný a já ne že jo. Už jen tadytim že seš prostě divná prostě.
Já: ok, můžu další? Jaký byly konkrétní důvody toho, že si byla odmítaná, jestli máš představu.
Resp.: podle mě jsem podle nich byla akorát prostě jiná, protože jsem jakože chodila na soutěže, někdy jsem je prostě vyhrávala, nebo takhle. Takže všichni prostě říkali.
Já: Jako soutěže myslíš takový ty školní? Čeština, matika…?
Resp.: No jakoby v hudebně v ZUŠce většinou no. Takže podle mě to bylo ještě že jsem třeba dělala vodní motorismus. A tadyten sport prostě jako nikdo nedělal. Že je to prostě neznámej sport, nikdo nutí ani co to je prakticky (smích), nebo jako já jo, ale ty lidi co to neznají tak o netušej co to je. Takže i tady z toho důvodu, protože to bylo neznámý a prostě to bylo něco jinýho. Prostě třeba když někdo vyhrál v krasobruslení tak to bylo super, protože jako všichni věděli, jak krasobruslení je hrozně těžký a když si někomu řekla vodní motorismus, tak nikdo netušil co to je že jo. Takže i tady s tím způsobem, že prostě … že jsme byli jiný že jo, měli jsme jiný zájmy, nechodili jsme do tý družiny že jo, ani do tý školky jsem nechodila jako všichni ostatní , takže asi tak no.
Já: Dobře, děkuju. Ještě tady mám co jsi v té době prožívala. Třeba když si vezmeme ten první stupeň, kde to pro tebe bylo těžký, tak vzpomínáš si na nějaký svoje emoce konkrétní.
Resp.: No já jsem byla, jakože i celou tu základku jsem byla taková, že jsem prostě byla jako hodně smutná.
Já: napadá mě, jestli si třeba vzpomeneš jestli si brečela někdy v některých situacích?
Resp.: Jo tak to jo. Byla jsem jako prostě hodně uzavřená v sobě, měla jsem takový prostě nechci tomu říkat ani úzkosti ani deprese, ale nějaký jako náběh na to no docela. Takže prostě jsem se snažila se uzavírat v sobě, byla jsem taková smutná, prostě jsem nic jako nedělala no. Prostě jsem jako když jsem pak už viděla prostě, že to jako nemá šanci to uplácení no (smích), což mi došlo tak jako v tý když mě shodili na tu hlavu, tak mi došlo, že mi žádný uplácení prostě nepomůže že jo, že si spíš tím akorát já ubližuju, tak jsem se spíš jako uzavřela do sebe a prostě jsem si dělala svoji věci že jo. Třeba jsem si četla ve škole v lavici o přestávkách . Tak já jsem přestávky nenáviděla, takže jsem se snažila je nějak zaplnit že jo takže… nechodila jsem na obědy, protože jsem jako ani nechtěla, neměla jsem s kým prostě sedět u stolu že jo, takže prostě jsem se spíš pak prostě stranila od těch lidí jako. Nevím když je špatná zkušenost tak už to prostě pak nechceš zkoušet pořád znovu, aby tě prostě nějak přijali že jo. Tak jsem se na to potom už vysrala a seděla jsem v lavici a psala jsem si třeba nějaký příběhy nebo takhle. Což mě prostě jakoby nějak naplňovalo no. Nebo tak.
Já: Ok.. můžu dál? Mám tady poslední otázku, jestli sis na základě téhle zkušenosti vybudovala nějaký obraný strategie například nedůvěřivost, obtížné navazování kontaktů, obezřetnost, nebo třeba úzkosti ve skupinách?
Resp.: Tak to jako určitě no. Jako navazování kontaktů pro mě jako ani nikdy nebylo snadný , takže jako kvůli tomu jsem se jako hrozně bála, když jsem šla na střední. Já jsem jako hrozně bojoval o to, abych šla na střední do jinýho města, abych šla úplně někam jinam, abych prostě začala s čistým štítem, abych prostě šla od začátku, kde mě prostě nikdo nebude znát a kde prostě jsem si říkala, že to prostě bude lepší. Takže jsem si, proto jsem si vybrala střední v Praze a doufala jsem, že to bude prostě lepší no. I tak, když jsem přišla prvně na střední, tak jsem viděla holku co seděla v první lavici, tak jsem se s ní hned začala bavit že jo, protože jsem se vlastně bála, že bych se tam pak nezačala s nikým bavit no.
Já: Takže sis prostě hned našla kamarádku a v pohodě?
Resp.: Jo, to byl jako můj cíl no. Říkám si “Hele, támhle vidím holku v první lavici, tak si k ní půjdu sednout, musím se s ní začít bavit rychle. Sice jsme se pak už nebavily jako dál, třeba jako další 3 roky nebo takhle (smích), ale jako prostého byl můj cíl si najít aspoň jednoho člověka, abych se vlastně jakoby chytla nějaký tý skupiny no. A potom jsem si tam stejně vytvořila svojí vlastní skupinu já jako druhou jo, ale..
Já: Jo, dobře. Já tu mám už všechny otázky hotový. Tak jestli k tomu chceš ještě něco povědět, k dopadu na tebe…
Resp.: Asi ne, asi mi to stačí už (smích)
Já: Dobře, tak já ti moc děkuju za rozhovor :).

Příloha 7: Rozhovor s Johankou