

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VZTAHOVÉ PROBLÉMY MEZI
ŽÁKY Z POHLEDU ŠKOLNÍHO
PSYCHOLOGA A METODIKA
PREVENCE



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Nikola Salvetová**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřině Palové, Ph.D., která vedla mou bakalářskou práci, za veškeré konzultace, čas strávený nad mou prací, věcné rady a především za psychickou podporu, která byla zejména při dokončování práce příjemná. Zároveň patří velké poděkování rodině, která mě podporovala po celou dobu studia. Děkuji také kamarádce Evě Vaculíkové za jazykovou korekturu. Nesmím zapomenout na poděkování všem respondentům, kteří se mnou sdíleli vlastní zkušenosti a věnovali mi svůj drahocenný čas.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: *„Vztahové problémy mezi žáky z pohledu školního psychologa a metodika prevence“* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 26. 11. 2021

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	4
	ÚVOD	6
	TEORETICKÁ ČÁST	7
1	Školní poradenské pracoviště	8
	1.1 Výchovný poradce	9
	1.2 Školní metodik prevence	10
	1.3 Školní psycholog	11
	1.4 Speciální pedagog.....	12
2	Školní a třídní klima	14
	2.1 Školní klima.....	14
	2.2 Třídní klima	15
	2.3 Vztahy mezi vrstevníky ve školním prostředí	17
3	Šikana	20
	3.1 Příčiny agrese vedoucí k šikaně	21
	3.2 Dělení šikany	22
	3.3 Stádia šikany.....	23
	3.4 Aktéři vztahových problémů	24
4	Řešení šikany	27
	4.1 Vztahové problémy z pohledu pedagogických pracovníků.....	27
	4.2 Vztahové problémy dětí z pohledu rodičů.....	29
	4.3 Diagnostické metody pro zjišťování vztahových problémů.....	29
	4.4 Intervenční programy	31
5	Dosavadní výzkumy	33
	5.1 Práce školního psychologa se třídou na základních školách	33
	5.2 Role školních psychologů v prevenci násilí	34
	VÝZKUMNÁ ČÁST	37
6	Výzkumný problém	38
7	Typ výzkumu a použité metody	39
	7.1 Metoda tvorby dat.....	39
	7.2 Metoda analýzy dat.....	40
8	Sběr dat a výzkumný soubor	42
	8.1 Metody výběru respondentů	42
	8.2 Výzkumný soubor	42

8.3	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	43
8.4	Reflexe výzkumníka před analýzou výsledků.....	43
9	Výsledky	45
9.1	Jednotlivé zkušenosti respondentů	45
9.2	Tematická analýza	50
9.3	Interpretace výsledků.....	53
10	Diskuze	56
11	Závěr.....	59
	Souhrn	60
	LITERATURA.....	63
	PŘÍLOHY	67

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá vztahovými problémy ze dvou úhlů pohledu, a to z pohledu školního psychologa a školního metodika prevence. V rámci vlastní zkušenosti po dobu povinné školní docházky, ale i během působení na základní škole jako asistent pedagoga, jsem měla možnost více prozkoumat fungování zaměstnanců školy v situaci, kdy se objeví vztahové problémy mezi dětmi. Dnešní doba je ovlivněná distanční výukou, a je tak více orientována na online prostředí, a právě to může být v současnosti jmenovatelem ve vztahových problémech mezi dětmi. Každá škola má jiný způsob řešení vztahových problémů, ale také různý počet odborníků věnujících se takovým situacím. S rozrůstající se rolí školních psychologů roste i jejich počet na základních školách, i přes to však na mnoha školách chybí. Kromě školních psychologů se o vztahové problémy starají školní metodici prevence, kteří jsou však primárně učiteli.

Cílem této práce je tak přiblížit postoj těchto osob ke vztahovým problémům, poukázat na odlišnosti vnímání, na úskalí, se kterými se tyto lidé v současnosti setkávají, na odlišný přístup k žákům či celkově na jejich fungování v praxi.

V teoretické části zmiňuji kapitoly týkající se pracovníků školského poradenského pracoviště, školního prostředí, šikany a jejího řešení. Považuji také za důležité témata týkající se vývojové psychologie, tedy popisu mladšího a staršího školního věku a téma prevence. Kapitoly týkající se těchto témat jsem napsala, kvůli rozsahu práce je však do teoretické části nezařazuji.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE

Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) patří do systému výchovného poradenství, který funguje na základních i středních školách po celé České republice. Součástí ŠPP jsou speciálně zaškolení pedagogové působící jako výchovní poradci, metodici prevence. Dále může škola poskytovat dětem poradenské služby prostřednictvím školního psychologa nebo speciálního pedagoga (Pešová & Šamalík, 2006). Cílem jejich působení je nabízet poradenské služby žákům i rodičům, kterých se týkají problémy v oblasti vztahů s vrstevníky, učení, ve vztazích s rodiči či při volbě budoucího povolání. Dalším cílem je vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj osobnosti žáků, podporovat integraci žáků s určitým druhem postižení (Procházka, 2014). Podmínkou spolupráce ŠPP a žáků je souhlas zákonných zástupců dítěte (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2016).

Školní poradenské pracoviště se věnuje mnoha oblastem. Tvoří příhodné podmínky pro optimální vývoj dětí tak, aby se mohli co nejvíce rozvíjet. Dále zjišťuje a mapuje speciální vzdělávací potřeby žáků, s nimiž následně spolupracuje. Podstatnou oblastí je prevence rizikových jevů. ŠPP také podporuje začleňování žáků z jiných etnických skupin a kultur. Svou pozornost věnuje také učitelům ve formě metodické podpory (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2016).

Podstatným prvkem fungování ŠPP je podle Knotové et al. (2014) vzájemná spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky. Jednotlivé kroky školního psychologa či speciálního pedagoga se konzultují také s třídním učitelem či dalšími pedagogy, aby nedocházelo k vzájemným nesrovnalostem. Zároveň by měla fungovat mezi členy ŠPP a pedagogickými pracovníky určitá zpětná vazba, jelikož pedagogové vidí v praxi výsledky působení ŠPP. Avšak ne všechny informace mohou být konzultovány s učiteli či vedením školy. Školní psycholog nebo speciální pedagog musí i přes zadanou práci zachovávat mlčenlivost a nesmí zveřejňovat mnohé důvěrné informace, což by mělo vedení školy i jiní pedagogové respektovat (Krejč, 2011).

Veškeré informace týkající se fungování ŠPP v rámci školy by měly být veřejně přístupné a rodiče a žáci by v nich měli najít jména konkrétních osob, na které se mohou v případě problému obrátit, také kontakt na tyto osoby a v neposlední řadě také konzultační hodiny, ve kterých se mohou těmto osobám ozvat. Zároveň by měla být v tomto dokumentu uvedena pravidla pro poskytování poradenských služeb (Zapletalová, 2001, in Miovský et al., 2010).

1.1 Výchovní poradce

Výchovní poradce je pedagog, který pracuje v rámci školního poradenského pracoviště. Jedná se o učitele, který funguje jako mezičlánek mezi žáky a poradenskými zařízeními, kam žáky se speciálními potřebami posílá (Vágnerová, 2005).

Většina výchovných poradců se zabývá kariérním poradenstvím. Tato činnost obsahuje poradenství žákům končícím povinnou školní docházkou, administrativní činnosti spojené s podáváním přihlášek na střední školy. Výchovní poradce také s žáky konzultuje průběh přijímacího řízení, způsob předání informací o přijetí k dalšímu studiu atd. Jeho zaměření je také na výběr volby povolání, především v osmých a devátých ročnících (Knotová et al., 2014).

Kromě kariérového poradenství se věnuje výchovní poradce dle vyhlášky č. 197/2016 Sb. také metodické a informační činnosti. Například tak může kolegům metodicky pomáhat v oblasti individuálních vzdělávacích plánů či práce s nadanými žáky. Dále předává informace o poradenských zařízeních v regionu a jejich specializaci a možnostech využití pro žáky a jejich rodiče. Výchovní poradce také shromažďuje informace o žácích, kteří využívají poradenské služby, a zakládá tyto záznamy (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2016).

Jak uvádí Opekarová (2010), úkolů, kterým se věnuje výchovní poradce, je celá řada. Mezi ně patří napomáhání k sjednocení diagnostické činnosti třídních učitelů ve školách, plní vlastní diagnostické aktivity, napomáhá ostatním kolegům v oblasti metodické pomoci. Podstatnou činností výchovných poradců je zejména zaměření se na žáky, kteří vyžadují pozornost z důvodu možné poruchy učení, pozornosti aj. a podává návrhy na další možné kroky v péči o tyto děti.

Dále výchovní poradce zajišťuje administrativní a metodickou část vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výchovní poradce tak eviduje zprávy

z vyšetření, zprostředkovává diagnostiku vzdělávacích potřeb, dále také koordinuje vznik individuálních vzdělávacích plánů (dále jen IVP) (Opekarová, 2010).

V neposlední řadě pak výchovný poradce řeší problémy s žáky s neprospěchem či problémy se školní docházkou a neomluvenými hodinami (Knotová et al., 2014).

1.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je pedagog, který absolvoval speciální kurz týkající se činnosti prevence. Činnost školního metodika prevence se vyvíjí již od devadesátých let dvacátého století. Nyní se jedná o učitele, který je „*zaměřený na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů*“, (Knotová et al., 2014,51).

Metodik prevence musí být pedagogem jakékoli aprobace, který je následně vzdělán v oblasti prevence sociálně patologických jevů, což je ukotveno ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. V rámci tohoto vzdělání si pak učitelé osvojují dovednosti v oblastech prevence, práce se třídou i s jednotlivci, u kterých je zvýšené riziko nežádoucích sociálně patologických jevů (Standardy pro udělování akreditací DVPP č.j. 26 451/2005-25).

Prioritně se tak metodik prevence věnuje tématům agrese, šikany, násilí, závislostem aj. Metodik připravuje Minimální preventivní program školy (viz kapitola 5) a koordinuje jeho plnění. Tento program je tvořen pro jeden školní rok a vychází z preventivní strategie dané školy, na níž metodik působí (Opekarová, 2010).

Obsah činnosti metodika prevence je popsán ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. a vychází z poptávky třídního učitele či vedení školy a závisí také na sociokulturním prostředí školy (Opekarová, 2010). V situaci, kdy se vyskytne ve škole vztahový problém mezi žáky, metodik prevence provádí preventivní programy zaměřené na rizikové chování a preventivní opatření. Kromě těchto programů pak může s žákem pracovat individuálně (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2016).

Školní metodik prevence vykonává různé druhy činností, mezi které patří například metodické, koordinační, informační nebo poradenské činnosti. V rámci koordinačních činností tak dohlíží na průběh a realizaci preventivních programů, dohlíží na aktivity dané školy směřující k prevenci například vztahových problémů nebo záškoláctví, dále může dohlížet na vzdělávání ostatních pedagogů v tématech prevence. Metodická činnost metodika prevence je zaměřena také na učitele, kdy má metodik na starosti aktivity a školení kolegů v prevenci rizikových jevů. V rámci informačních činností metodik

prevence poskytuje konkrétní odborné informace o mnohých problematikách, o nabízených programech či projektech zabývajících se prevencí. V jeho kompetenci je také databáze jiných pracovníků školy, kteří se zabývají problematikou prevence. V neposlední řadě se také věnuje poradenství, kdy cíleně hledá žáky, kteří potřebují intervenci a může tak spolupracovat i s rodiči žáka (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2016).

Výše zmíněný výčet činností metodika prevence ve školním zařízení se liší na každé škole, protože záleží zejména na vedení školy, jakou má zakázku pro metodika prevence, ale také na odborném vzdělání pedagoga, který tuto pozici zastává. Pokud je ve škole hojně zastoupeno ŠPP, školní metodik prevence se o výše zmíněné aktivity dělí s ostatními kolegy (Zapletalová, 2011). Školní metodik prevence nemá pro svou činnost v rámci ŠPP upravenou pracovní dobu, nemá tedy sníženou vyučovací povinnost (Burdová, 2019). Za tuto pozici je pak odměňován příplatkem (Krejčová et al., 2014).

1.3 Školní psycholog

Rozvoj školních psychologů začal počátkem 21. století. V dnešní době jsou školy spojeny s inkluzivní výukou, tedy výukou, do níž jsou zapojeni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Na žáky jsou tak kladeny mnohé nároky, se kterými se často nemohou srovnat, a právě takovým žákům může být nápomocný školní psycholog. Nápomocen je však nejen žákům, ale také učitelům (Knotová et al., 2014).

Školní psycholog nabízí zvláštní typ poradenských služeb, které se mohou lišit od ostatních poradenských pracovníků. Na rozdíl od speciálního pedagoga se zaměřuje na všechny děti, nejen tedy na žáky s určitými znevýhodněními (Braun, Marková & Nováčková, 2014). Zároveň může školní psycholog působit pozitivně ve vztahu mezi rodiči a školou (Jedlička et al., 2018).

Pokud bychom srovnali práci školních psychologů, zjistili bychom, že tato profese je silně ovlivněna osobností školního psychologa a jeho zaměřením. Na školách tak mohou školní psychologové pracovat individuálně s žáky či kolektivně s celou třídou. Důležitou roli hraje také složení žáků na dané škole a velmi záleží na požadavcích vedení školy, jaká je poptávka, co očekává od školního psychologa (Braun, Marková & Nováčková, 2014).

V rámci vztahových problémů na základních školách funguje školní psycholog formou konzultací s aktéry, kdy zjišťuje závažnost dané situace, zajímá se o oběť i

agresora a celkově o stav třídy. Následně může zahájit intervenční činnost v dané třídě i konkrétně s danými žáky (Knotová et al., 2014). Školní psycholog také provádí psychologickou diagnostiku takových žáků či celé třídní skupiny, s kterou následně pracuje jak on, tak třídní učitel. Práce psychologa pak také zahrnuje intervenční programy týkající se vztahových problémů. Kromě žáků se však v situacích vztahových problémů může spojit také s učiteli, kteří v dané třídě působí, či s rodiči, jichž se problém dotýká (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2016).

Školní psychologové často spolupracují s celou třídou, kdy je mimo jiné jejich cílem podpora třídního kolektivu a pozitivních vztahů mezi žáky. Také často dochází do třídy s tzv. preventivními vstupy (Palová & Šmahaj, 2020).

Pro pozici školního psychologa jsou velmi důležité vztahy s vedením školy, začlenění do systému školy a pravidla pro jeho fungování. Problematicky pak mohou působit vztahy s ostatními pedagogy, kdy také respondenti z výše popsaného výzkumu hodnotili, že jsou „*spíše přijímáni*“ (Palová & Šmahaj, 2020). Školní psycholog by měl stát ve školním zařízení samostatně a neměl by navazovat důvěrné kontakty s vedením školy či jinými kolegy, což mu může ztěžovat jeho fungování na školách (Štech & Zapletalová, 2013).

1.4 Speciální pedagog

Speciální pedagog je také důležitým článkem školního poradenského pracoviště. Nejčastěji poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením či se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Důležitou činností speciálního pedagoga je také depistážní činnost, kdy se zaměřuje na žáky mající specifické vzdělávací potřeby (Knotová et al., 2014). V rámci této činnosti speciální pedagog konzultuje své postřehy s učiteli i s rodiči.

Speciální pedagog vytváří individuální plán podpory žákům ve spolupráci s třídním učitelem a výchovným poradcem. Následně sleduje, jak daný plán funguje v praxi. Může se také věnovat intervenčním činnostem, kdy pracuje s žáky buď kolektivně či individuálně (Opekarová, 2010).

Speciální pedagog také zasahuje do intervence v rámci řešení vztahových problémů, a to například poradenskou činností pro rodiče žáků, kterých se tento problém týká. Více se ale zaměřuje na žáka a jeho vzdělávací potřeby. Pokud by se například oběť vztahových problémů viditelně zhoršila ve vzdělávání, speciální pedagog může provést

speciálně pedagogickou diagnostiku a následně zahájit intervenci s takovou obětí (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2016).

Jakmile dítě dovrší šestého roku věku a začne jeho povinná školná docházka, kdy bude trávit více času ve školním prostředí než v tom domácím. Ve škole se žáci nejčastěji pohybují v prostředí školních tříd, které jsou často pro okolí uzavřené a oplývají určitým klimatem, které působí na všechny její členy. Jelikož v této skupině žák prochází vývojovými obdobími, prožívá v ní své radosti i strasti, je nasnadě se zabývat energií a laděním takové skupiny, kterému se říká třídní klima (Opekarová, 2010).

2 ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA

2.1 Školní klima

Klima školy je soubor vzájemných vztahů, které se postupně tvoří v průběhu dlouhého času. Jedná se o celek, který tvoří dílčí části jako klima třídy, klima učitelského sboru, komunikační klima či organizační klima (Grecmanová, 2003).

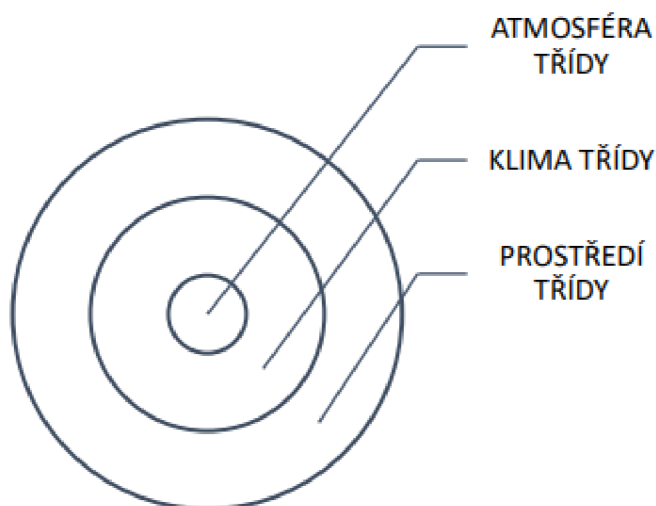
Vliv školního klimatu je nesporný. Ježek a kolektiv (2003) uvádí, že ovlivňuje úspěšnost školy, její kvalitu či samotné účastníky, tedy učitele a žáky, a to v oblastech psychologických, sociálních či zdravotních.

Školní klima je ovlivňováno mnoha činiteli. Grecmanová (2008) zmiňuje, že mezi ně spadá například **region**, tedy místo, kde se daná škola nachází. Dá se tedy očekávat, že klima městských škol se bude lišit od klimatu škol vesnických, jelikož právě obyvatelé daného regionu ovlivňují klima školy. Dalším činitelem je fyzické prostředí a **architektura** školy, například volba barev ve škole, dekorací, prosvětlenosti, nábytku a vybavení apod. Roli hraje také **forma školy**, její **organizace**, tedy to, jak početné jsou jednotlivé třídy a celkově velikost školy. Velmi významnými činiteli klimatu jsou pak samotní **učitelé**. Roli hraje například jejich věk, pohlaví, zájmy, přístup k výuce. Při formování školního klimatu jsou důležití také samotní **žáci**.

Klima školy je možné dělit na několik forem, a to na **funkčně orientovaný typ**, **distanční typ a osobnostně orientovaný typ**. Nejlépe vnímaným klimatem je poslední zmiňovaný, kdy fungují dobré vztahy mezi jednotlivými aktéry (mezi žáky, učiteli i vedením školy navzájem). Naopak v distančně klimatickém typu fungují negativní vztahy mezi učiteli a žáky, ačkoli vztahy mezi žáky samostatnými jsou hodnoceny jako kladné. Žáci mohou v tomto typu klimatu cítit nechuť ke škole a nízkou míru motivace k učení. Nejhorším typem klimatu je pak funkčně orientovaný, kdy jsou negativní vztahy jak mezi žáky a učiteli, tak i mezi žáky samotnými. Často se mohou vyskytovat vzájemné boje a výjimkou není nízká tolerance. Vztah mezi pedagogy je v tomto případě pozitivní, učitelé ale mohou pociťovat vyšší míru stresu (Grecmanová, 2003).

2.2 Třídní klima

Podle Čápa a Mareše (2007) jsou v pojmu třídní klima obsaženy stálé postupy, které zahrnují vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech zúčastněných jedinců na situaci, která se odehrála. V časovém horizontu se jedná o delší úsek měsíců či dokonce několika let. Jak jsem již výše nastínila, jedná se o skupinový jev, na kterém se podílí všichni zainteresovaní žáci (Mareš & Ježek, 2012). Stejně, jako se podílí jednotliví žáci na třídním klimatu, tak právě třídní klima ovlivňuje žáky v jejich studiu. V souvislosti s třídním klimatem je také pojem atmosféra třídy, která má ale kratší časový horizont v řádu několika hodin, někdy i minut (Průcha, 2002).



Obrázek 1 – Vzájemné vztahy mezi pojmy atmosféra, klima a prostředí třídy (Lašek, 2007, 41)

Třídní klima vnímají žáci velmi subjektivně. Existují rozpory v tom, kdo působí na třídní klima více. Zda je to pedagog či žáci. Dá se však říct, že na klima ve třídě působí oba subjekty. Děti ovlivňují prostředí třídy svým chováním, emocionálním laděním, náladou. Učitel pak klima ovlivňuje svým chováním k žákům i přístupem k učivu. Důležité je si však uvědomit, že pokud žáci i pedagog nepracují v součinnosti, ve třídě se nemůže objevit dobré klima (Čapek, 2010).

Cílem pedagogů by mělo být nejen správně a zajímavě předat probíranou látku, ale také pracovat právě na klimatu třídy. Jak píše Čapek (2010), učitel by měl v třídním kolektivu podporovat vztahy mezi spolužáky a jejich vzájemnou komunikaci. Zároveň by

měl dbát o příjemné a nestresující prostředí, na vhodný způsob hodnocení žáků spojený s odměňováním. Právě v takovém prostředí je větší pravděpodobnost spokojenosti žáků, která může vést k lepšímu soustředění se během výuky i k dalším školním činnostem.

Aniž by si to často pedagog uvědomoval, podílí se na třídním klimatu pouhou komunikací s žáky. Tu Čapek (2010) rozdělil na komunikaci odbornou (s vzdělávacím cílem) a sociální. Právě sociální komunikace bývá mnohdy důležitější, jelikož v rámci ní učitel své žáky blíže poznává. Mezi časté příklady sociální komunikace patří rozhovory s dětmi o tom, co dělali o prázdninách nebo o víkendech. Cílem takové komunikace je nejen prohloubit vztah mezi pedagogem a žáky, ale také mezi žáky samotnými, jelikož se skrze takovou komunikaci lépe navzájem poznávají a dozvídají se o sobě více informací.

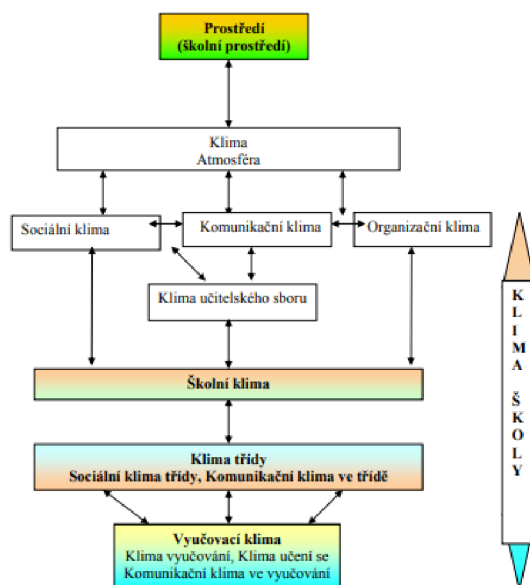
Dalším důležitým aspektem podílejícím se na klimatu třídy je tzv. vedení třídy. Jak uvedl ve své knize Lašek (2007), existují tři druhy řízení třídy - autokratické, demokratické a liberální. V případě autokratického řízení má učitel rozhodující roli, naopak v demokratickém řízení záleží na hlasech žáků. Liberální řízení obsahuje velkou volnost v rozhodování. Vztahy ve třídě jsou pak ovlivněny tím, jakým způsobem je daná třída řízená. Například ve třídě, kde se žáci podílí sami na jejím řízení, existují lepší vztahy nejen mezi samotnými žáky, ale také se zlepšuje jejich postoj k výuce i ke škole.

Související pojem je životní prostředí a to, zda dítě vyrůstá na vesnici či ve městě. I tyto aspekty ovlivňují třídní klima, aniž bychom si to mnohdy uvědomovali. Třídní klima se často zaměřuje s třídní atmosférou, avšak mylně. Atmosféra označuje kratší časové období, jedná se například pouze o jednu vyučovací hodinu (Lašek, 2007).

Diagnostika třídního klimatu, tedy vztahů mezi vrstevníky, probíhá pomocí několika různých metod. Pedagogický pracovník může použít pozorování konkrétní třídy, ačkoli se tato metoda setkává spíše s negativními názory, protože klima je dlouhodobý jev, který pozorovatel nezjistí z pár návštěv a zároveň může pozorovatel narušit přirozené klima třídy svou přítomností. Využití metody pozorování můžeme na školách najít ve formě hospitací, kdy je v roli pozorovatele vedení školy. Další metodou je rozhovor s jednotlivci anebo se skupinou. Pedagogičtí pracovníci mohou čerpat informace o klimatu také z dětských prací ve formě kreseb, výrobků, deníků atp. (Čapek, 2010). Druhým možným pohledem na třídu jsou právě vztahy a vzhledem k tomu, že se tyto metody používají i v rámci intervence šikany, jsou více popsány v kapitole 2.3.

K diagnostice třídního klimatu se ale také využívají dotazníky. Mezi rozšířené dotazníky patří například **dotazník CES** zaměřující se na klima třídy u žáků staršího školního věku, **dotazník K-L-I-T** zjišťující vnímání žáka týkající se podporujícího

prostředí ve třídě, **dotazník MCI** zaměřující se na hodnocení klimatu v konkrétních předmětech atd. (Lašek, 2007).



Obrázek 2 - Schéma vztahů jednotlivých pojmů (Grecmanová, 2003, 16)

2.3 Vztahy mezi vrstevníky ve školním prostředí

Školní prostředí hraje pro dítě jak mladšího, tak i staršího školního věku významnou roli v jeho životě. Působení v takovém prostředí, k němuž má vnitřní vazby, má velký vliv na jeho subjektivní cítění a ovlivňuje jeho život v dalších oblastech. Zjednodušeně řečeno, pokud je dítě přijímáno ve školním kolektivu, bude se mu lépe dařit i v zájmových kroužcích či rodinných vztazích, protože bude více spokojené a šťastné (Smékal, Lacinová et al., 2004).

Podle Smékala, Lacinové et al. (2004) každé dítě potřebuje pro svůj optimální vývoj uspokojit pocit sounáležitosti. Dítě touží mít pozitivní vztah s učitelem, se spolužáky, rodiči. Chce se cítit potřebné a důležité v kolektivu. Pokud však dojde k situaci, kdy dítě nemá příležitost naplnit výše zmíněný pocit, může dojít k jeho změně chování. Takový jedinec se může raději ztotožnit s rolí problémového žáka než s průměrným členem třídy.

Výše jsem se věnovala popisu a vysvětlení třídního klimatu, na který působí zejména třídní pravidla a její hierarchie. Dítě ve školní třídě zaujímá určité postavení, které si většinou s sebou nese i na střední školu a později do života (Vágnerová, 2012).

Hierarchie, tedy to, kdo je v třídním postavení v popředí a naopak v pozadí, se projeví přirozeně, děti se mezi sebou samy poznají a přiřadí si určité postavení a role. Hierarchii třídy lze rozvíjet a upevňovat také zavedením jiných sociálních rolí, než je role spolužáka a žáka. Často tak můžeme ve třídách vidět roli předsedy třídy, roli kronikáře atd.

Rolemi ve třídním kolektivu se zabývali i Braun et al. (2012), kteří nazývají role ve třídě podle písmen řecké abecedy. V roli **alfy** je tzv. vůdce skupiny, který nejvíce ovlivňuje své vrstevníky, ale není příliš nápadný. Takový žák je oblíbený a chráněný svou třídou. Početně jsou ve třídě takoví 2 – 3 žáci. Roli **bety** zastávají žáci, kteří nemají přílišný sociální vliv, ale kolektiv je toleruje. Často do této skupiny spadají žáci nazývaní svými spolužáky jako „šprti“. Početně jsou maximálně 2 ve třídě, povahově bývají více introvertní, jsou však velmi spolehliví a zodpovědní, nebývají terčem útoků. V roli **gama** najdeme pasivní a přizpůsobivé žáky, kteří se srovnávají s alfou. Tyto děti jsou přizpůsobivé a mohou pocíťovat nechuť ke změnám. Jejich vztah k alfě je nekritický, často na ně žárlí a chtějí je nahradit v hierarchii třídy. Role **omega** zahrnuje žáky, kteří se od třídy vydělují, straní se kolektivu. Takových žáků početně bývá méně, maximálně 2 v kolektivu.

Stejně jako ve třídě panuje určitá hierarchie, je v ní velké množství skupin rozdělených podle pohlaví, na skupiny dívčí a chlapecké. Význam jedнопohlavních skupin je podle Vágnerové (2012) především kvůli ztotožnění se s vrstevníky stejného pohlaví, často tak může docházet k odmítání druhého pohlaví.

Školní třída se projevuje jiným způsobem v hodině před učitelem a jinak „o samotě“. Zpravidla se takové chování objevuje u dětí středního školního věku, kdy často ani třídní učitel netuší, jaké jsou vztahy ve třídě. Děti už se neschylují k žalování na chování a projevy spolužáků. V tomto období je tak možný výskyt vztahových problémů, aniž by si jich učitel všiml. Podle Vágnerové (2012) je ilegálním jednáním třídy podporována schopnost dětské autonomie a řešení si problémů o samotě bez dospělých.

Ve třídě se často rozlišují jedinci na ty oblíbené a neoblíbené. Podobnou „nálepku“ dítě dostane podle svých sociálních kompetencí a dovedností. Pozitivně jsou hodnoceny především dovednost navazovat vztahy, mezi dobré vlastnosti pak patří především přátelství, empatie, otevřenost. Naopak neoblíbené děti bývají zbytkem třídy nepříjemné, nedostupné. Často jde o děti, které nerespektují pravidla třídy, nedodržují společné normy, nespolupracují s vrstevníky, narušují třídní klima a prostředí apod. Ve školním prostředí se často řeší příčina podobných projevů chování, kterými se zpravidla zabývá školní poradenské pracoviště společně s třídním učitelem (Vágnerová, 2012).

Postavení ve třídě má pro děti staršího školního věku velkou váhu. S lepším postavením ve třídě roste i sebevědomí jedince, což se může následně projevit v jeho osobním životě, ve výběru dalšího studia apod. Ve třídě má často velký vliv jedinec s dobrou úrovní rozumových schopností, avšak tyto schopnosti musí být dosaženy přirozenou formou, jelikož přílišná píle a úsilí ve studiu vrstevníkům neimponuje. Další ceněnou vlastností v tomto období je také pomoc druhým s jejich problémy (Vágnerová, 2012).

Třída nepůsobí konzistentně jako skupina, ale je rozdělena na dílčí podskupiny. Dřívější jednopohlavní skupiny se promíchávají a jsou tvořeny skupiny složené z dívek i chlapců. To má původ především v rostoucím zájmu o druhé pohlaví projevujícím se v adolescenci. Ve třídě se také objevují nové sociální role ovlivněné vnější atraktivitou jedinců (Vágnerová, 2012).

3 ŠIKANÁ

Agresivní chování je protkáno celou společností, nevyhýbá se tak ani školnímu prostředí. Cílem takového jednání je ublížit či zranit jiného jedince (Myers, 2016). Pokud v kontaktu mezi jedinci není rozvrženo agresivní chování přiměřeně mezi oběma stranami, můžeme mluvit o šikaně (Kolář, 2011).

Na šikanu lze pohlížet jako na patologické chování splňující tři jasná kritéria. Jedním z nich je kritérium **jasného úmyslu s cílem ublížit**. Druhé kritérium je, že se toto chování **děje opakovaně**. Posledním z trojice kritérií je **nerovnoměrné rozložení sil** mezi aktéry šikany. To znamená, že se oběť takovému chování nemůže sama bránit (Kolář, 2011).

Odhalení šikany není zcela jednoduché. Existuje tenká hranice mezi pošťuchováním či hrou a šikanováním. Nejdůležitějším znakem, jak od sebe rozpoznat tyto dva projevy chování, je postoj obou stran, které se na něm podílí. Pokud berou obě strany situaci jako legraci či hru, jedná se pravděpodobně o obyčejné pošťuchování. U šikanování je tomu však zcela jinak (Philippová & Janošová, 2009). „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci,*“ (Kolář, 2005, 27). Iniciátor tedy ubližuje **cíleně, vědomě a chce, aby to jeho oběť bolelo**, ponižovalo. Role oběti je v obou případech lehce rozpoznatelná. V případě hry a pošťuchování však oběť může projevit svůj nesouhlas, bránit se (Philippová & Janošová, 2009). K rozpoznání, zda se ještě jedná o hru či nikoli, mohou sloužit tzv. varovné signály. Patří k nim například čechrání vlasů, „přátelské“ vtipy, kanadské žerty mířené proti konkrétnímu spolužákovi, dávání ponižujících přezdivek, smích ze spolužákova neúspěchu, osamocení takového spolužáka během kolektivních aktivit či o přestávkách atd. Určujícím kritériem, zda už se jedná o šikanu, je **subjektivní vnímání** výše zmíněných projevů žákem, vůči kterému je toto chování vztaženo (Kolář, 2005). U šikany se oběť sama neubrání. Je proto důležité pohlížet na výše zmíněné chování z pohledu záměrů, motivů, postojů, práv, svobod a důstojnosti obou zúčastněných stran (Philippová & Janošová, 2009).

Výskyt šikany je závislý na mnoha faktorech. Podle výzkumu Psychologického ústavu Akademie věd ČR, který byl prováděn na základních školách v Praze, bylo zjištěno, že 11 % žáků bylo v minulosti šikanováno. Z tohoto procenta pak 80 % obětí měla agresora ve své třídě, byl jím tedy spolužák (Kollerová, Pospíšilová, & Janošová, 2020).

Neexistuje statistiky významný rozdíl mezi tím, zda oběť šikanuje jednotlivec či skupina. Rozdíl však pozorujeme v pohlaví obětí, kdy se více stávají obětí chlapci než dívky. Problémem v situaci, kdy je obětí chlapec, může být postavení pedagogických pracovníků, kteří k nim mohou pocíťovat méně empatie, což také dokládá jeden z výzkumů Psychologického ústavu Akademie věd ČR mezi téměř 800 učiteli (Kollerová, Pospíšilová, & Janošová, 2020).

3.1 Příčiny agrese vedoucí k šikaně

Po nástupu do školního prostředí dítě prochází procesem socializace. Seznamuje se s novými lidmi, učí se novým způsobům chování, určitým pravidlům, hodnotám, které se ve škole a v samotné třídě dodržují. Avšak v tomto období se mohou vyskytnout různé sociální problémy. Braun, Marková a Nováčková (2014) tyto problémy rozdělili do tří kategorií - na problémy související s odloučením od rodiny, problémy v rámci procesu socializace ve školním prostředí se spolužáky a problémy související se sociokulturní odlišností rodiny.

V rámci příčin vztahových problémů dělíme chování agresora na dva typy, proaktivní a reaktivní typ. Nejtypičtějším chováním agresora je první ze dvou jmenovaných, tedy proaktivní typ, kdy agresor dosahuje svého cíle pomocí agrese. Cílem jeho jednání může být například přízeň spolužáka, postavení v kolektivu aj. Ve školním prostředí je tento typ chování skryt před učiteli, a tak je mnohdy obtížné na něj přijít. Reaktivní typ chování vychází ze situace, kdy jedinec není schopný tišit svůj vztek a impulsy. Jedinec tento typ chování neskrývá, ve školním prostředí tak může být kárán určitými kázeňskými prostředky (Kollerová, Pospíšilová, & Janošová, 2020).

Agresivita u dětí může mít mnoho příčin. Říčan a Krejčířová (2006) vymezili faktory, které ji podporují. Roli hrají vrozené dispozice, rodina a sociální prostředí. U agresivních dětí můžeme zpozorovat známky nedostatečné interiorizace morálních norem, akceptaci disociálních norem chování, pomocí nichž se dítě dokáže prosadit v třídním

kolektivu. Může být také patrná závislost na vrstevnické skupině, pocity odmítání na straně dítěte a emoční nezralost. Rodina takovému dítěti často neposkytuje uspokojování jeho potřeb, zejména těch citových. Svou roli hraje také výchovný styl rodičů, rodiče přehlíží agresivitu ze strany svého dítěte či sami vykazují známky agresivního chování. Dítě se učí pozorováním a agresivní chování ze strany rodičů tak může považovat za běžný projev chování, ke kterému se bude následně uchýlovat (Myers, 2016). Jednou z příčin agresivního chování mohou být také neustále se měnící podmínky rodiny a změny prostředí, například časté stěhování se. V neposlední řadě hraje roli komunita a sociální prostředí rodiny a dítěte, které může být k agresivnímu chování vedeno svými vrstevníky či přímo komunitou. Svou roli má také vliv médií. Zejména hraní PC her, v nichž je agresivita tolerována či sledování agresivních a násilných filmů (Říčan & Krejčířová, 2006).

Příčina agresivního chování může být také tzv. reakce na frustraci, kdy se jedinec o něco snaží, avšak jeho snaha vychází na prázdno, a tak v něm narůstá míra agrese (Myers, 2016). Zejména tento typ příčiny agresivního chování se může projevat ve školním prostředí.

3.2 Dělení šikany

Šikanu můžeme dělit na několik dílčích částí podle mnoha kritérií. Tím prvním je podle Bendla (2003) tzv. viditelnost šikany. Rozlišujeme tedy šikanu zjevnou a skrytou. V případě skryté šikany je oběť v sociální izolaci a je vyloučena ze skupiny vrstevníků. Při zjevné šikaně se jedná o fyzické ubližování, ponižování, vydírání, braní a ničení věcí před zraky spolužáků. Dalším kritériem je míra nutné aktivity oběti. Oběť tak může projevy šikany snášet pasivně, tedy toleruje vše, co je na ní pácháno, či nedobrovolným vykonáváním činnosti ve prospěch agresora, ve školním prostředí tak může například docházet k tomu, že za agresora píše oběť domácí úkoly. Dále můžeme šikanu dělit podle formy útoku. Existuje fyzické šikanování, jehož dominantou je fyzický kontakt, tedy například bití, strkání, tahání za vlasy. Také se může šikana projevovat verbálně, nadávkami, pomluvami. Projevem šikany je také zastrašování násilím, přinucení ke rvačce, zničení učebnic. Mezi specifické podoby šikany se řadí ekonomická šikana, kdy se mezi žáky objevují problémy týkající se sociálně-ekonomické situace jednotlivých rodin a prohlubují se rozdíly mezi bohatými a chudšími dětmi (Bendl, 2003).

Kolář (2011) dále dělí šikanu podle věku, na šikanu mezi předškolními dětmi, dětmi na prvním stupni základních škol, druhém stupni základních škol a dále. Jedním z dělení může být také genderové, tedy zda šikanu provádí dívky či chlapci a na koho se zaměřují, tedy zda se chlapci zaměřují spíše na chlapce či na děvčata, a naopak zda se děvčata zaměřují na jiná děvčata či na chlapce. Významnou skupinou dětí, na kterých mohou spolužáci páchat agresivní chování, jsou pak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

V době uzavření škol z důvodu pandemie COVID-19 se přesunula výuka do kyberprostoru, což s sebou nese rizika a možný větší výskyt specifického způsobu šikany, a to kyberšikanu. Jedná se opět o násilné chování, které je však přenášeno prostřednictvím internetu a mobilních zařízení. Výše zmíněný typ šikany se tak projevuje například provokováním, očeňováním či obtěžováním jednotlivců prostřednictvím SMS zpráv, telefonních hovorů, sociálních sítích. (Procházka, 2014). Výrazným problémem v případě výskytu kyberšikany je anonymita agresora, kterého je velmi obtížné odhalit. Dalším problémem je dostupnost oběti, která nemá svůj úkryt, a tak je odhalena agresorovi neustále. Agresoři mohou využívat vysokou publicitu, kdy příspěvek na sociálních sítích, fotografii či video vidí během krátké chvíle velké množství lidí (Kollerová, Pospíšilová, & Janošová, 2020).

V souvislosti s online výukou se mohou žáci setkat například s vyloučením z online skupiny či zamezení přístupu k takové online skupině. Od roku 2011 stoupá počet trestných činů v online prostoru. Významně zastoupená je skupina jedinců do 18 let věku páchajících mravnostní trestné činy (*Statistika kybernetické kriminality za rok 2019*, (c) 2008-2020).

3.3 Stádia šikany

Podle Koláře (2005) můžeme šikanu rozčlenit do pěti stádií.

První z nich nazval autor *ostrakismem*. V každé třídě se dříve či později najdou děti, které jsou méně oblíbené a vlivné, jedná se o tzv. outsidersy. Dá se říct, že většina dětí je někdy brána jako outsider a zakusí tak prvky šikany, v této podobě především psychické (Kolář, 2005).

Druhým stádiem je *fyzická agrese a přitvrzování manipulace*. Ve školním prostředí tak může být například strach z písemných prací ventilován právě na outsidersy, méně

oblíbených žácích. To, zda se šikana bude dále rozvíjet, záleží na složení skupiny, v tomto případě třídního kolektivu. V případě, že jsou žáci kamarádští a převažují mezi nimi pozitivní morální hodnoty, iniciátoři šikany neuspějí. Avšak pokud skupina není příliš stabilní, vzniká podpurné prostředí pro více agresivní děti. Nestabilní skupina je nejčastěji lhostejná vůči vztahům ve třídě, projevují se v ní projevy rivality a nepřátelství (Kolář, 2005).

Třetí stádium je označováno jako klíčový moment. Pokud bude třídní kolektiv vůči projevům šikany svých spolužáků lhostejný, může se *utvořit tzv. úderné jádro*, tvořené agresory. Pokud nevznikne skupina odsuzující agresivitu v třídním kolektivu, získají agresori ve třídě nadvládu (Kolář, 2005).

Ve čtvrtém stádiu *přijímá* většina třídy *normy agresorů*, kteří začnou dříve či později zcela ovládat celou třídu. Důsledkem vlivu agresorů se i hodní a mírní žáci začínají chovat agresivně (Kolář, 2005).

V pátém stádiu se tak začíná projevovat tzv. *dokonalá šikana*. Celý třídní kolektiv je svědkem vlády agresorů, avšak ani jeden z žáků se neodvažuje nesouhlasit, jelikož celá třída přijala za své normy nastavené těmito agresory (Kolář, 2005).

Příkladem tzv. dokonalé šikany pak může být situace, kdy je největší agresor a násilník zvolen předsedou třídy, má dobrý prospěch, je velmi kultivovaný, pomáhá pedagogům s plněním úkolů. Dochází k tomu, že mu dospělí věří, stojí za ním a volání o pomoc ze strany nesympatického a slabého žáka je v těchto případech často přehlíženo (Bendl, 2003).

3.4 Aktéři vztahových problémů

Agresor

Agresori se často od ostatních dětí příliš neodlišují. Jedná se o jedince, kteří jsou egoističtí a často také egocentričtí, toužící po moci a dominanci. Empatie se u nich projevuje v malé míře, naopak mohou být ve větší míře impulzivní. Nevylučuje se však ani to, že agresor byl v minulosti obětí šikany (Braun, Marková & Nováčková, 2014).

Motivy jeho chování mohou být zpočátku velmi jednoduché, například může jít o pouhé zahnání nudy, dále se k motivům může přidat zvědavost, co oběť ještě snese. Jedním z motivů může být také předcházení vlastnímu týrání, kdy jedinec, kterému se spolužáci

například posmívali, nechce dopustit, aby se tato situace dále opakovala, proto si najde svou oběť a přenesse pozornost kolektivu na ni (Philippová & Janošová, 2009). Iniciátor šikany touží po moci a dominantním postavení v kolektivu. Morální hodnoty, jako například svědomí, nebývají zcela rozvinuty (Kolář, 2005).

Důsledky šikany pociťují nejen oběti, ale také agresori a iniciátoři agresivního chování. Agresori často strádají v mravním vývoji a svým jednáním si zpevňují antisociální postoje a vzniká u nich větší pravděpodobnost k páchání trestné činnosti (Kolář, 2005). Jedinec páchající agresi postupně přestává vnímat, co je správné, kdo může za celou situaci a vytrácí se tak jeho nadhled (Serin et al., 2013). „*Agresor neměl možnost pocítit sílu společnosti ve vynucování obecných pravidel správného chování vůči bližnímu*“ (Kolář, 2005, 100). Nikdo agresorovi jasně neurčil hranice možného chování, které on následně překročil. Postupem času si začne agresor myslet, že je lepší než ostatní spolužáci. Promění se také chování agresora například v domácím prostředí, kdy se může často chovat přívětivě a laskavě. I to je jeden z mnoha důvodů, kdy rodiče agresorů nejsou ochotni připustit, že právě jejich dítě ubližuje ostatním (Kolář, 2011).

Oběť

Neexistuje přesný popis vzhledu či chování oběti, může se jí stát takřka kterékoli dítě ze třídy. Avšak nejčastěji se jedná o nadané, odlišné jedince, či ty, kteří jsou v třídním kolektivu noví nebo jsou příslušníci určité etnické skupiny. Zároveň bývají oběti spíše tišší, úzkostnější, pasivní typy jedinců s nižším sebevědomím. Často se oběti cítí bezmocně a hledají odpovědi na otázky, proč právě oni jsou oběťmi (Braun, Marková & Nováčková, 2014).

Dopady šikany se mohou projevit v prožívání, uvažování a chování jedince. Zpočátku, kdy dítě rozpozná jakkoli narušené vztahy ve svém okolí, může prožívat pocity frustrace vlivem nenaplnění optimistických očekávání spojených s třídním kolektivem. Další reakcí na šikanu může být vnitřní konflikt. Nejčastěji je dítě v roli oběti zmateno z postavení svých spolužáků k jeho osobě a začíná samo sebe zpochybňovat. Právě zmíněné konflikty mohou být prvotním spouštěčem psychosomatického onemocnění (Vágnerová, 2014). Není výjimkou, když se objeví i poruchy spánku. V těch horších případech se můžeme setkat i s rozpadem identity oběti, u které se projevují také problémy v sociální oblasti. Také se může stát, že oběť agresivního chování volí sebevraždu k ukončení svého trápení (Kolář, 2005).

Oběti vztahových problémů jsou ve velkém stresu. Z dlouhodobého působení stresu na jedince může postupně vznikat trauma. Podle Vágnerové (2014) jde o náhle vzniklou situaci, která je silně negativní a působí jedinci újmu. Člověk prožívající trauma nepocítuje pocity bezpečí a jistoty, naopak často prožívá úzkost, smutek. V chování se pak trauma projeví jako únik ze situace, příkladem může být právě častá absence ve škole.

Svědci

Nejčastějšími svědky vztahových problémů jsou spolužáci, obecně tedy třídní kolektiv. Může se stát, že o vztahových problémech informují spolužáci třídního učitele či jiné pedagogy, ale také se stává, že tomuto typu chování žáci přihlíží. Podle Bendla (2003) se dá takovému třídnímu kolektivu říkat „mlčící menšina“. Důvodem, proč o šikaně neinformují pedagogy, je především strach.

Poznamenán celou situací je také třídní kolektiv, který čelí ztrátě iluzí z toho, že se dělo bezprávi bezbrannému člověku a autority nezajistily dobrou ochranu. Spolužáci přihlízející šikaně ve třídě si tak mohou vštípit přesvědčení, že se s danou situací nedá nic dělat, že autorita v podobě učitelů selhala a není schopná jim zajistit bezpečný prostor a ochranu. Z mravního pohledu pak před očima svědků agresori ubližují, aniž by za to měli adekvátní trest. Do budoucna tak mohou být takoví jedinci spíše pasivními členy společnosti, kteří i nadále pouze přihlíží bezprávi, v horším případě se v budoucnu přidají na stranu agresorů (Kolář, 2005).

4 ŘEŠENÍ ŠIKANY

Na řešení vztahových problémů mezi žáky základní školy se podílí mnoho jedinců. Důležitou roli hrají především pedagogové, vedení školy a pracovníci ŠPP. Nedílnou součástí na řešení šikany mají také rodiče aktérů vztahových problémů. V podkapitolách níže popisují jednotlivé pohledy na intervenci v rámci šikany.

4.1 Vztahové problémy z pohledu pedagogických pracovníků

K tomu, aby se vztahové problémy ve školním prostředí řešily efektivně, musí být nastaveny určité podmínky. Podle Bendla a Janošové (2003) je důležitá zejména ochota vedení školy, učitelů i rodičů řešit tuto situaci mezi žáky.

Pokud se v kolektivu vyskytnou problémy, na které jsou pedagogičtí pracovníci upozorněni, musí nejdříve určit, jak je situace závažná. Je důležité se zaměřit zejména na to, jestli je **agresivní chování opakované**, agresor jej činí **záměrně** na oběti, která se nemůže bránit. Jak již výše popisují, šikana se může zaměnit se škádlením, jelikož jsou si svým projevem velmi blízké. Je tedy důležité, aby celková situace byla přehledná pro ty, kteří ji řeší (Bendl & Janošová, 2003).

Je důležité, aby ve škole pracovali lidé, kteří jsou vzdělaní v oblasti řešení šikany a vztahových problémů. Následně tyto pracovníci posuzují celou situaci. Kolář (2011) určil několik bodů, které pedagogičtí pracovníci zjišťují v procesu řešení šikany v dané škole. Je důležité znát **sílu agresivního chování, příčiny a podmínky**, které vedly k počátku agresivního chování. V neposlední řadě diagnostikujeme vztahy v celé třídní skupině, tedy je nutné znát postoj celé třídy k problému, čímž zjišťujeme také počet agresorů a počet obětí. Tento bod nám predestinuje situaci ve třídním kolektivu, tedy to, zda je agresivní chování tolerováno.

V případě, že se jedná o šikanu, musí pedagogičtí pracovníci odhadnout stádium šikany. S vyšším stupněm šikany přichází otázka, zda je škola schopná tuto situaci vyřešit samostatně či požádá o pomoc jinou instituci. Je důležité, aby se situace oběti šikany

v procesu jejího řešení nezhoršovala, tedy pedagogičtí pracovníci by měli myslet na to, jak oběť v případě nutnosti chránit. Podobnou ochranu by také měli mít svědci agresivního jednání. V situaci, kdy se již šikana řeší, by měly být zavedeny tzv. ozdravné mechanismy pro zasažené žáky, tedy pro celý třídní kolektiv. Následně se pracuje s oběma stranami, tedy s obětí šikany, ale i s jejím agresorem (*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*, 2016).

Ze strany pedagogických pracovníků je důležité, aby se k řešení vztahových problémů postavili otevřeně. Tedy aby před nimi zbytečně nezavírali oči a nebagatelizovali je. V tomto případě může sloužit jako materiál pro řešení vztahových problémů např. Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Součástí tohoto pokynu je nastíněné řešení šikany v několika bodech. Součástí těchto bodů je účinná intervence, posouzení a odhadnutí závažnosti šikany. Dále pak musí škola rozhodnout, jestli zvládnou šikanu vyřešit sami či požádají o pomoc externistu. V neposlední řadě se musí škola postarat o ochranu svědků a obětí. Zároveň členové ŠPP pracují s agresorem i s obětí šikany (*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*, 2016).

Zjišťování velkého množství informací týkajících se šikany a vztahových problémů pramení z **rozhovorů s žáky**. Říčan a Janošová (2010) uvádí schéma postupu takových rozhovorů. Nejdříve se tedy dělají **rozhovory s informátory a oběťmi šikany**. Následují **rozhovory se svědky** a v poslední řadě se k rozhovorům připojují i **agresoři**, případně ti, o nichž si pedagogičtí pracovníci myslí, že mohli ubližovat. Tato posloupnost není náhodná, naopak jde o cílené získání informací pro výslednou konfrontaci agresorů. V praxi však může docházet k tomu, že se agresoři dovědí o probíhajících rozhovorech a mohou tak informátory či oběti zastrašovat, tudíž se k pedagogickému pracovníkovi dostanou nepřesné informace. Důležité je tedy to, aby o rozhovorech vědělo co nejméně lidí a ti, kteří se jich účastní, o nich nemluvili se svými spolužáky.

Při řešení šikany je podstatné, v jakém stádiu se nachází, tedy jak dlouho je oběť terčem agresivního chování. Svou roli hraje i forma šikany a její zvláštnosti. V dnešní době je velmi rozšířená zvláštní forma šikany, a to kyberšikana (Kolář, 2011).

Postup řešení šikany v několika bodech je uvedený v metodickém pokynu. V případě identifikace vztahového problému musí školní psycholog nebo metodik prevence určit závažnost a formu šikany, následně vede rozhovory s jedinci, kteří jim o tomto chování řekli. Také je podstatné najít svědky, kteří viděli výše popsání chování. Se

svědky pak školní psycholog či metodik prevence individuálně komunikují. Důležitá je také ochrana obětí. Školní psychologové a metodici prevence by následně měli provést předběžné vyhodnocení situace a vybrat další postup, který se může individuálně lišit. Jednou z možností je udělat rozhovor s agresorem nebo s agresorem a obětí cílený na usmíření. Důležitá je také třídní hodina, kde se může například oznámit potrestání agresorů. Na místě je taky rozhovor s rodiči oběti, případně třídní schůzka. V neposlední řadě je důležitá práce s třídním kolektivem (*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*, 2016).

4.2 Vztahové problémy dětí z pohledu rodičů

Rodiče si doma nemusí všimnout, že jejich dítě prochází vztahovými problémy ve školním prostředí. Důležité však je, aby své dítě více vnímali, jelikož to mohou být právě oni, kteří odhalí šikanu. Existuje mnoho příznaků, které mohou vykazovat oběti šikany. Těmi nejčastějšími jsou například to, kdy dítě nemá žádného kamaráda ve škole, se kterým by se vídalo i ve volném čase. Častou známkou problémů je také neochota odejít do školy, toto je patrné u dětí, které dříve do školy chodily rády. Dále může mít takové dítě neklidný spánek, horší soustředění se, zhoršující se prospěch. Častými mohou být také ztráty osobních věcí, psacích pomůcek, věcí na tělesnou výchovu apod. Alarmující jsou poté vyskytující se modřiny (Říčan & Janošová, 2010).

V řešení šikany může pomoci loajálnost ze strany rodičů ke škole a pedagogickým pracovníkům, kdy učí dítě důvěřovat učitelům v jeho škole. Toto může být velmi nápomocné, jelikož se dítě nebude bát přijít sdělit určitý vztahový problém (Říčan & Janošová, 2010).

4.3 Diagnostické metody pro zjišťování vztahových problémů

Diagnostika vztahových problémů má několik zásad. První zásadou je, že by se měla dělat **pravidelně** a zejména tehdy, když ve třídě **není žádný vztahový problém**. Další zásadou je období, kdy se provádí, a to zejména **v období podzimu**, neboli v období prvního čtvrtletí. V neposlední řadě je důležité, aby byla ve třídě **přítomná většina žáků** (alespoň 80 %). Odehrává se v žakově **přirozeném prostředí**, což je škola. Dále ji zpravidla provádí školní psycholog, kterého žák zná. Na diagnostiku následně **navazuje** konkrétní **intervence**. Tuto činnost provádí ve školním prostředí školní psycholog či

případně externí pracovník. Diagnostika vztahů je **eticky náročná**, jelikož data sesbíraná během analýzy nejsou anonymní, protože s nimi následně školní psycholog pracuje. Zároveň je tato činnost **náročná z hlediska času** (Braun, 2014).

Mezi diagnostické metody v procesu intervence vztahových problémů bychom zařadili **pozorování**. Třídní učitel je denně v třídním kolektivu a pozoruje vztahy mezi dětmi, avšak nemůže si všimnout všech nenápadných projevů, které ovšem hrají velkou roli v procesu šikany. Významné je tedy záměrné pozorování ze strany přizvaných pedagogických pracovníků (např. speciální pedagog, metodik prevence, asistent pedagoga), kteří se budou cíleně zaměřovat na projevy chování jednotlivých žáků ve třídě (Čáp et al., 2012). Čím déle pomocný pedagogický pracovník bude ve třídě, tím, dříve si na něj jednotliví žáci zvyknou a budou se chovat přirozeně.

Často užívanými diagnostickými metodami ve školním prostředí bývají dotazníkové metody zjišťující kvalitu třídních vztahů. Mezi takové metody patří i **Dotazníky vztahů ve třídě B-3 a B-4** od Richarda Brauna. Dotazník B-3 je zacílen na starší žáky, naopak dotazník B-4 cílí na žáky ve druhých a třetích ročnících základních škol. Co se týká obsahu, je B-4 méně položkový. Cílí na zjištění kvality vztahů ve třídě, zjišťuje postoj žáka ke spolužákům, jeho sympatie i antipatie ke konkrétním spolužákům. Před vyplněním testu je podstatné upozornit na to, aby si spolužáci při vyplňování vzpomněli i na žáky právě chybějící v třídním kolektivu, neboť jejich nezapojení by mohlo výsledky významně zkreslit (Horáčková, 2013).

Další dotazníkovou metodou je sociometrický ratingový dotazník **SO-RA-D** od Vladimíra Hrabala. V tomto případě se opět jedná o zjišťování postojů žáků ke svým spolužákům. Administrace tohoto testu je obtížnější a podává informace o vztazích ve třídě, o vlivu, oblíbenosti a náklonnosti jednotlivých žáků. Test je určen pro druhostupňové žáky. Tento test se třídou provádí školní psycholog, případně externista pozvaný do školy (Čáp et al., 2012).

Zajímavou diagnostickou metodou mohou být také projektivní metody v třídním kolektivu. Čáp et al. (2012) se zmiňují o metodě **kresbě erbu či lodi** dané třídy, na které se podílí všichni spolužáci. Erb či loď by měly znázorňovat třídní kolektiv podle věcí, které je vystihují a patří k nim. Cílem této metody je snaha zapojit všechny spolužáky ke společné práci, kterou si mohou ve skupinách různým způsobem rozdělit. Samotná výtvarná činnost, tedy to, kteří žáci se více či méně zapojují, mohou být pro diagnostiku velmi podstatné.

4.4 Intervenční programy

KiVa

Jako pomoc při řešení vztahových problémů mohou sloužit také intervenční programy. Jedním z takových programů je program KiVa stojící na třech pilířích, a to na **prevenci, intervenci a monitorování** (*What is KiVa*, 2021). Jedná se o program pro prevenci a řešení šikany využívající celistvý přístup zahrnující velké množství nástrojů. Tento program je zaměřen nejen na žáky a učitele, ale také na rodiče, čímž nabízí vhodné aktivity a zajímavé materiály pro všechny zúčastněné skupiny. Cílem programu KiVa je posílit schopnosti včasné identifikace projevů šikany a také poskytnout návody na řešení existujících případů (*Kiva v ČR*, 2021). KiVa neřeší pouze intervenci, ale zaměřuje se také na prevenci, kde jedním z jejích nástrojů jsou online hry.

Tento program má pozitivní výsledky, jelikož se ukázalo, že významně eliminuje výskyt šikany. Ověřování efektivity tohoto programu probíhalo ve Finsku (viz obrázek), kde po prvním roce působení byly omezeny všechny formy šikany. Kromě eliminace vztahových problémů slouží tento program také ke snížení výskytu úzkostí a deprese. KiVa také ovlivňuje motivaci žáků, studijní výsledky či sympatie ke škole. Další země, které tento program využívají, jsou například Itálie či Nizozemsko (*KiVa is effective*, 2021).

U nás tento program realizuje od listopadu roku 2020 až do konce roku 2022 nezisková organizace Schola Empirica. Cílem této organizace je pořádání vzdělávacích projektů zaměřujících se na pedagogy a sociální pracovníky. Významným projektem této organizace je například Prague Summer Schools určený pro studenty vysokých škol ze zahraničí (*Kiva v ČR*, 2021).

Minimalizace šikany

Dalším programem zaměřujícím se na vztahové problémy a přesněji na šikanu, je program Minimalizace šikany (MiŠ). Cílem je změnit postoj učitelů a jejich vnímání a citlivost na projevy šikany. Výsledkem pak bude situace, kdy učitelé rozpoznají šikanu v začátcích. Dále program cílí na zavedení preventivních pravidel a procesů. V neposlední řadě se MiŠ zaměřuje na to, aby pedagogičtí odborníci věděli, jak se chovat a jednat v případě, že se ve třídě šikana vyskytne. Tento program je tedy určen především na učitele (*Cíle programu Minimalizace šikany*, 2021).

SAFE

SAFE je projekt, který se také zaměřuje na informovanost pedagogických pracovníků ve vztahových problémech. Využívá k tomu metodiku Aggression Replacement Training (A.R.T.), kdy se nejdříve edukují učitelé, následně se zaměřují na nové preventivní a intervenční strategie, pravidla a postupy, které budou sloužit k lepšímu řešení vztahových problémů. Výše zmíněná metodika je pak spojená s programem Minimalizace šikany (SAFE, 2021). Projekt SAFE se v současné době připravuje a v naší zemi ještě není spuštěn.

5 DOSAVADNÍ VÝZKUMY

V této kapitole se budu zmiňovat o výzkumech, které souvisí s tématem této práce, tedy zabývají se prací školního metodika prevence a školního psychologa v rámci vztahových problémů mezi žáky.

5.1 Práce školního psychologa se třídou na základních školách

Existuje celá řada výzkumů zabývajících se školními psychology. Jedním z nich je také výzkum zaměřující se na práci školních psychologů se třídou na základních školách. Pro výslednou analýzu autoři použili data od 73 respondentů (Palová & Šmahaj, 2020).

Autoři ve výsledkové části svého výzkumu zmiňují důležitou proměnnou, kterou je přijetí školního psychologa ve škole. Na tuto proměnnou nemá vliv věk ani to, jak dlouho školní psycholog ve škole pracuje. Z výše popsaného vzorku všichni respondenti pracují s žáky individuálně a více než 97 % pracuje se třídním kolektivem. Více než 98 % školních psychologů uvedlo, že mezi jejich časté činnosti patří také práce s rodiči.

V rámci činnosti se třídou zjišťovali autoři výzkumu to, jakým způsobem dochází školní psychologové do tříd. Nejčastěji tak do třídy vstupují po vyzvání třídní učitelky (38,26 %), ale také na základně vlastního přesvědčení (31,51 %). Naopak pouze v necelých 10 % je to na žádost vedení školy (Palová & Šmahaj, 2020).

Nejvíce obsaženou aktivitou školního psychologa při práci se třídou je diagnostika vztahů ve třídě (90,41 %), následně se jedná o zážitkovou hodinu (82,19 %). V 68,49 % se pak jedná o intervenční činnosti. Méně časté jsou pak aktivity jako školní výlety, třídnické hodiny či vedení a organizace třídy (Palová & Šmahaj, 2020).

Překážkou na straně školního psychologa v jeho práci může být dle výsledků výzkumu Palové a Šmahaje (2020) například stanovení si nereálných cílů a jeho vysoká očekávání, vnitřní nejistota během práce se třídou, nedostatečný zájem o práci se třídou či špatné plánování práce a času. Naopak limity ze strany vedení školy či ostatních pedagogů

mohou být například v podobě malé spolupráce, malé znalosti o třídě a tedy neznalost hlavních problémů třídního kolektivu, nízký počet zakázek, nevhodná výše úvazku apod.

Do práce školních psychologů zasáhla distanční výuka. O tom, jakým způsobem školní psychologové pracovali v době pandemie Covid-19, píše Klára Šimková ve své magisterské práci „*Práce školního psychologa distanční formou*“. Cílem tohoto výzkumu je přiblížit prožívání práce školních psychologů v rámci distanční výuky (Šimková, 2020).

Do výzkumu se zapojilo deset školních psychologů, šest žen a dva muži, se kterými autorka výzkumu vedla polostrukturované rozhovory. Dva z deseti rozhovorů byly následně vyřazeny (Šimková, 2020).

Podle respondenta Adama je možné, že se děti bojí ozvat a říct si o pomoc, protože byly zvyklé chodit za školním psychologem osobně. Respondentka Barbora pracuje v rámci individuálních konzultací pouze s většími dětmi, s menšími by to podle ní nebylo přirozené, zároveň však přiznala, že s nimi ztrácí kontakt. V souvislosti s individuálním kontaktem zmiňuje respondentka Cecílie, že ne každý stojí o pomoc školního psychologa. Důvodů podle ní může být mnoho, jedním z nich například to, že prostřednictvím videohovoru vstupuje do domácnosti rodiny, což se někomu nemusí líbit. Pokud si školní psycholog s žákem domluví online konzultaci, je podle respondentky Daniely náročné domluvit si pravidla. Děti by se dle ní neměly nechat vyrušit během společného hovoru, avšak ne vždy tomu tak je. Velmi to ovlivňují rodiče a jejich nastavení. Nevýhodou distanční výuky je pro respondentku Františku zejména neustálé online připojení, které jí zasahuje do osobního života. Jako jediná pracovala s třídními kolektivy v době distanční výuky Gabriela. V průběhu týdne měla jednu online hodinu s každou třídou. Nebylo to povinné, zpočátku se tak připojila pouze polovina třídy, někomu to vyhovovalo, někomu naopak ne. Důvodem tohoto přístupu je především dobrá technická vybavenost Gabriely. Výhodou online výuky podle této respondentky je velké množství času, které s žáky mohla trávit. V normální výuce totiž není tolik prostoru (Šimková, 2020).

5.2 Role školních psychologů v prevenci násilí

Disertační práce T. C. Watsona předává pohled na situaci školních psychologů a jejich zapojení do prevence násilí ve školách ve Spojených státech amerických. Jak Watson (2011) zmiňuje, podle literatury se většina školních psychologů věnuje především hodnocení, konzultacím, poradenství a dalším projektům. Cílem výzkumu bylo popsat, jak

jsou zapojení školní psychologové do prevence týkající se školního násilí, jak jej vnímají a jakou mají v celém procesu roli (Watson, 2011).

Do výše zmíněného výzkumu bylo zapojeno na 174 psychologů spadajících do Národní asociace školních psychologů (NASP). Respondenti byli osloveni prostřednictvím emailu. Většinové zastoupení respondentů činily ženy (74 %), mužů bylo viditelně méně (26 %) (Watson, 2011).

Průběh výzkumu se dělil na dvě části, kdy první z nich byla tvořena demografickými údaji o respondentovi a druhá se již zaměřovala na školní násilí a zapojení školního psychologa do prevence tohoto násilí. Účast na prevenci se hodnotila podle zapojení do úkolů, které souvisely s prevencí školního násilí (Watson, 2011).

Dle výsledků výzkumu jsou školní psychologové zapojení v rámci prevence školního násilí jako poradci, členové preventivních týmů, také se zapojují do konzultací týkající se tohoto tématu s ostatními kolegy ve škole. Čím déle působí školní psycholog ve škole, tím je pravděpodobnější, že se zapojí do preventivní činnosti. Překážkou pro školní psychology je časová stránka. Pokud nemají volno ve svém rozvrhu, často se do preventivních činností nezapojují a zapojí se místo nich jiný pedagogický pracovník (Watson, 2011).

Nejčastějším druhem prevence bylo poradenství (77, 7 %), naopak nejméně rozšířené se ukázaly peer programy (30, 9 %). Jako další formy prevence byly zaznamenány například nácviky sociálních dovedností, prevence drog a alkoholu, pořádání přednášek, pozitivní podpora chování apod. (Watson, 2011).

Procentuální zapojení školních psychologů do prevence není příliš vysoké, a to 57, 7 %. Více než polovina těch psychologů, kteří nejsou zapojeni do prevence, si však myslí, že by do ní zapojení být měli. S prevencí školním psychologům většinou pomáhali ostatní kolegové. Přibližně tři hodiny týdně strávili oslovení respondenti preventivními aktivitami (Watson, 2011).

Pozitivní determinanty v účasti na prevenci školního násilí uvedli respondenti to, že věří, že škola má zodpovědnost za bezpečnost svých žáků. Dále si respondenti také myslí, že právě školní psychologové by měli být aktivní v procesu prevence násilí. Naopak nejčastější překážkou v procesu prevence bylo pro respondenty zapojení jiných kolegů do této činnosti. Také jako překážku uvedli školní psychologové nedostatek času (Watson, 2011).

V souvislosti s výzkumem prevence násilí vznikla v letošním roce bakalářská práce s názvem *Sekundární prevence kázeňských problémů na druhých stupních základních škol z pohledu metodika prevence a školního psychologa* autorky Terezy Julišové (2021). Ta se ve své práci zabývá podrobně tématem sekundární prevence, ale také vztahovými problémy a šikanou dopadající na žáky staršího školního věku.

Autorka bakalářské práce se zaměřila na oblast sekundární prevence kázně na základních školách v Brně z pohledu školního metodika prevence a školního psychologa. Pro svou práci zvolila kvalitativní výzkum formou případové studie (Julišová, 2021).

Oslovených respondentů bylo šest, tři metodici prevence a tři školní psychologové pracující na základních školách v Brně. Jednalo se tedy o kvalitativní výzkum. Autorka rozdělila výsledky svého výzkumu na několik částí: **typické projevy nekázně ve vybraných školách, průběh práce metodika prevence a školního psychologa, socioekonomické prostředí, spolupráce s rodiči, hodnocení práce metodika prevence a školního psychologa**. Z důvodu srovnání výzkumů zaměřených na prevenci, budu se tedy zaměřovat spíše na prevenci a práci metodiků prevence a školních psychologů (Julišová, 2021).

Z vyhodnocení výzkumných otázek vyplývá, že postup školního metodika prevence a školního psychologa v případě výskytu určité nekázně ze strany žáků je rychlý a funguje vzájemná spolupráce s učiteli a především třídními učiteli (Julišová, 2021).

Tento výzkum je zajímavý a posuzuje problém z pohledu školního metodika prevence a školního psychologa stejně tak, jako výzkum v této bakalářské práci. I přes to však mohou být výsledky odlišné z důvodu oblasti, na kterou se výzkumy zaměřují. V Brně budou například řešit na školách odlišné problémy než na školách ve Zlínském kraji. Autorka ve své práci zmiňuje základní školy z Brna, s jejichž zaměstnanci spolupracovala, čímž se vytrácí anonymita respondentů.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Ve výzkumném projektu mé bakalářské práce vycházím z teoretické části práce, která se týká problematiky vztahových problémů na základních školách z pohledu školního psychologa a metodika prevence.

Na mnohých školách fungují v rámci ŠPP odborníci pouze v pozici školního metodika prevence či výchovného poradce, ne každá škola tedy má k dispozici školního psychologa. Ve výzkumné části se tedy zaměřuji na pohledy školního metodika prevence, který působí na škole samostatně, tedy bez školního psychologa, a zároveň se zaměřuji na pohled školního psychologa. Oba pohledy jsou následně vztaženy k situaci vztahových problémů na základních školách a jejich řešení.

Výzkumným problémem je tedy řešení vztahových problémů z pohledu školního psychologa a školního metodika prevence.

- **Cílem výzkumu** je popsat zkušenost školního psychologa a školního metodika prevence se vztahovými problémy žáků.
- V návaznosti na cíl výzkumu jsem položila i **výzkumnou otázku**: Jakou mají zkušenost se vztahovými problémy mezi žáky školní psychologové? Jakou mají zkušenost se vztahovými problémy mezi žáky školní metodici prevence?

7 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Pro účely této bakalářské práce jsem vybrala kvalitativní přístup, který užívá kvalitativní metody pro následnou analýzu a interpretaci dat. Miovský (2006) se ve své práci zmiňuje o několika klíčových faktorech souvisejících s tímto přístupem. Prvními z nich jsou **jedinečnost** a **neopakovatelnost**. Pomocí těchto pojmů tak můžeme přistupovat k mnoha fenoménům odlišně, protože jednotliví jedinci je vnímají mnoha způsoby. Dalšími pojmy jsou **kontextuálnost**, **procesuálnost** a **dynamika**. Výzkumník, který si pro účely svého výzkumu zvolil kvalitativní přístup, bude pracovat **reflexivně**, tedy ovlivňovat svůj výzkum.

7.1 Metoda tvorby dat

Důležitým aspektem tohoto výzkumu je zachytit autenticitu a jedinečnost jednotlivých zkušeností školních psychologů a metodiků prevence, proto jsem vybrala pro analýzu a zpracování dat Interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA), kterou více představím v navazující kapitole.

Jednou z metod sběru dat pro Interpretativní fenomenologickou analýzu dat je polostrukturovaný rozhovor. Tuto metodu jsem tak zvolila také, protože je variabilní jak pro výzkumníka, tak pro respondenty. Výzkumník vytvoří sadu otázek, kterých se však nemusí striktně držet (Smith & Osborn, 2003). Situace, kdy se respondent od tématu vzdálí, je v rámci IPA důležitá, jelikož to může výzkumníkovi pomoci proniknout do tématu (Řiháček et al., 2013).

V rámci polostrukturovaného interview se vytváří okruhy otázek. Pro svou práci jsem tak měla tři okruhy týkající se **vztahových problémů mezi žáky, prevence a aktuální situace**. Otázky týkající se vztahových problémů se ptaly mimo jiné na zkušenosti školních psychologů nebo metodiků prevence se vztahovými problémy, také na spolupráci s třídními učiteli či vedením školy v případě výskytu vztahových problémů či narážely na možná úskalí v rámci řešení vztahových problémů. Okruh otázek na prevenci se zaměřoval na zkušenost metodiků prevence a školních psychologů s prevencí, případně

s prací se třídou. Poslední okruh se věnoval zkušenosti školních psychologů a metodiků prevence s jejich fungováním v období distanční výuky. Celkově se v rozhovoru objevilo 28 otázek (viz příloha 5). IPA umožňuje, aby respondenti nahlédli do přípravy rozhovoru, respondentům jsem zaslala výše zmíněné okruhy otázek, aby věděli, jakým směrem se bude rozhovor ubírat (Řiháček et al., 2013).

Důležitým prvkem v procesu sběru dat je místo, v němž interview probíhá. Jelikož jsem data sbírala zejména v období lockdownu, zvolila jsem pro pět ze šesti rozhovorů online prostředí, platformy Zoom, Skype či Google Meet. **První** rozhovor tedy proběhl osobně v kanceláři školní psycholožky, zbylých **pět** rozhovorů jsem realizovala v online prostředí. Dobu rozhovoru jsem přizpůsobovala pracovní době respondentů, rozhovory tak proběhly v odpoledních hodinách. Zpočátku jsem respondentům blíže představila sebe a záměr výzkumu, následně jsme přešli k rozhovoru. Nejednou se stalo, že jsme pokračovali v konverzaci i po skončení sběru dat. Po souhlasu respondentů jsem si všechny rozhovory nahrála na diktafon, následně jsem zvolila metodu transkripce a data jsem přepsala do počítače v přesném znění.

Délka rozhovorů byla přibližně **45 minut**, z čehož nejkratší rozhovor trval 30 minut, nejdelší pak více než hodinu. Data jsem sbírala od podzimu 2020 do jara 2021.

7.2 Metoda analýzy dat

Pro kvalitativní výzkum je jednou z možných metod analýzy dat Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Tato metoda pracuje s detailním popisem informací a zkušeností jednotlivých respondentů, pomocí nichž lze pochopit a porozumět určitému procesu či fenoménu (Řiháček et al., 2013).

IPA má strukturovaný postup pro analýzu dat. Prvním krokem je **reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu**. V rámci tohoto kroku si výzkumník uvědomuje vlastní vztah k probíranému tématu. Následuje fáze **čtení rozhovorů**, kdy se výzkumník snaží vcítit do role respondenta a snaží se ho pochopit. Doporučuje se také opakovaně přehrát i nahrávku rozhovoru. Třetí fází jsou **poznámky a komentáře** k rozhovorům. V této fázi výzkumník zkoumá všechny části rozhovoru, i ty, které se zdají být nepodstatné. Komentáře se podle Řiháčka et al. (2013) dají dělit na tři typy, a to deskriptivní (obsah respondentova sdělení), lingvistické (jak respondent používá jazyk) a konceptuální (otázky, které si klademe během analýzy). V následující fázi výzkumník

rozvíjí vznikající témata tím, že formuluje rodící se témata skrze vlastní poznámky. Pátá fáze je **hledání souvislostí napříč tématy**, kdy výzkumník propojuje jednotlivá témata v rozhovoru. Podobným způsobem pak upravuje všechny sesbírané informace od respondentů. Poslední fází je pak **hledání vzorců napříč případy**, kdy výzkumník propojuje informace mezi všemi rozhovory vzájemně. Mohou vzniknout otázky typu „Jaká je mezi zkušenostmi našich respondentů souvislost?“ či „Které z témat napříč analýzami vystupuje jako nejsilnější?“ (Řiháček et al., 2013, 21). V posledním kroku **nastává vizualizace** výsledků.

8 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Interpretativní fenomenologická analýza pracuje s menším počtem respondentů, jejichž výpovědi detailně analyzuje (Řiháček et al., 2013). Zvolila jsem proto počet respondentů menší, a to přesně **šest**. Rozhovory s respondenty probíhaly po dobu sedmi měsíců, od září roku 2020 do března 2021.

8.1 Metody výběru respondentů

Všechny respondenty jsem vybírala metodou záměrného výběru, a to buď hledáním školních psychologů a školních metodiků prevence na webových stránkách základních škol, anebo mi s výběrem dvou respondentů pomohla oblastní metodička prevence z Olomouckého kraje, která mi předala konkrétní kontakty na dvě metodičky prevence. Tento přístup je podle Miovského (2006) účinný a časově méně náročný.

Pro svůj výzkum jsem tedy hledala respondenty pracující na pozicích školního psychologa a školního metodika prevence, což bylo hlavním kritériem. Svůj výběr jsem následně zúžila na dvě oblasti, a to na kraje Zlínský a Olomoucký, z nichž pochází vybraní respondenti. Dále jsem se zaměřovala na velikost školy, v níž působí, a snažila jsem se, abych v rozhovorech měla zastoupeny jak školy menší, tak ty velké, stejně tak školy z vesnic a z měst. Věk či délka praxe pro mě nebyly rozhodující. Z desítky oslovených respondentů jsem získala rozhovor od šesti lidí, a to pěti žen a jednoho muže.

8.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor sestává z **6** respondentů, z nichž jde o **5** žen a **1** muže působících ve Zlínském a Olomouckém kraji. Věkové rozpětí je od 34 let do 55 let, průměrný věk respondentů je 43 let.

Níže v tabulce jsou uvedeny informace týkající se respondentů. Jména jsou pouze smyšlená z důvodu zachování anonymity:

Respondent	Pohlaví	Věk	Pozice	Délka praxe	Velikost školy
Anna	žena	50	školní psycholožka	16 let	500 žáků
Jiří	muž	34	školní psycholog	10 let	950 žáků
Julie	žena	38	metodička prevence	13 let	350 žáků
Karolína	žena	45	metodička prevence	8 let	400 žáků
Tereza	žena	55	metodička prevence	23 let	150 žáků
Vendula	žena	37	školní psycholožka	2 roky	600 žáků

Tabulka 1: Údaje o respondentech

8.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Účast na tomto výzkumu byla pro všechny oslovené respondenty dobrovolná bez jakékoli materiální či finanční motivace. Souhlas s prováděním výzkumu dali respondenti ústně před začátkem interview.

Na začátku rozhovorů jsem respondenty upozorňovala, že pokud pro ně bude otázka příliš citlivá či osobní a nebudou chtít na ni odpovídat, je to jejich rozhodnutí. Stejně tak měli možnost rozhovor v průběhu ukončit a odejít.

Údaje, které jsou zveřejněny v této práci, jsou velmi citlivé jak pro respondenty, tak pro jednotlivé školy, v nichž působí, proto je zajištěna jejich ochrana. Jména jednotlivých respondentů jsou smyšlená, v rozhovorech není uvedený název školy, pouze počet žáků a počet pedagogických pracovníků. Zároveň v rozhovorech nejsou uvedena konkrétní jména kolegů respondentů, což by mohlo vést k odhalení respondentovi identity.

Manipulace s daty byla obezřetná a bezpečná, uložena tak, aby se k nim nedostaly jiné nepovolané osobnosti. Informace sesbírané během rozhovorů slouží k účelům výzkumu a nebudou použity jinak.

8.4 Reflexe výzkumníka před analýzou výsledků

Moje role jako výzkumníka může být složitá vzhledem k tématu především z důvodu mého zaměstnání, kdy pracuji jako asistent pedagoga ve třídě, kde se vyskytly

vztahové problémy. Může se stát, že budu mít tendenci srovnávat postupy respondentů s řešením podobné situace s těmi, které jsem poznala v praxi. Zároveň pozoruji, že pozice metodika prevence je v dnešní době velmi komplikovaná zejména z důvodu časové vytíženosti pedagogů, takže se může stát, že i tohle poznání se projeví v analýze výsledků.

Svou roli v následné analýze dat může hrát také moje vnímání obou pozic působících ve školním prostředí, jelikož mám blíž k pozici školního psychologa. Myslím, že by se role školních psychologů měla více rozšiřovat do škol, protože právě metodici prevence zastávají především roli pedagoga a na vztahové problémy tak nemusí mít dostatek času. Zároveň ze své zkušenosti vím, že mnozí metodici prevence svou roli nezastávají téměř vůbec, a proto na takové škole nemusí být řešeny vztahové problémy adekvátně.

Do analýzy dat může dále zasáhnout rozhovor s jednou z respondentek, která je zároveň mojí kolegyní. Překážkou v tomto vztahu může být například nedostatečná otevřenost ze strany kolegyně, kdy mohla cítit určitou obavu, abych informace nepředala dál, ačkoli jsem předem řekla, že rozhovor budu číst jen já. Zároveň mohlo dojít k určitému zkreslení některých situací či zvyklostí, se kterými se respondentka setkala. Z mojí strany pak může hrát roli tento vztah tak, že budu méně objektivní či naopak budu data vnímat příliš kriticky.

Bezpochyby dalším bodem pro reflexi je délka rozhovorů s respondentkou Annou. V průběhu rozhovoru tato respondentka příliš často odbíhala od tématu a přibližně v polovině rozhovoru již neměla dostatek času na jeho pozvolné dokončení, a tak některé otázky zodpověděla velmi stručně na úkor jiných. Může zde hrát roli také můj postoj a snížená soustředěnost na informace týkající se rozhovoru, jelikož jsem se především soustředila na úspěšné dokončení rozhovoru.

9 VÝSLEDKY

Níže popisuji zkušenosti oslovených respondentů a následně se věnuji popisu témat, která vzešla ze všech rozhovorů. Zkušenosti jsou doplněné o doslovné citace respondentů pro větší autentičnost.

9.1 Jednotlivé zkušenosti respondentů

V této podkapitole se budu snažit o ukázkou a popis jednotlivých rozhovorů týkající se vztahových problémů z pohledu respondentů na pozicích školních psychologů a školních metodiků prevence. Z jednotlivých rozhovorů uvedu pouze ukázkou týkající se **vztahových problémů mezi dětmi na základních školách**. U respondentů zmíním pouze specifická témata, zajímavosti či odlišnosti v jejich výpovědích. Níže uvedená jména respondentů jsou cíleně pozměněna.

Respondentka Anna – školní psycholožka

„...školní psycholog pozná školu a vše v ní až po devíti letech, kdy si projde s dětmi celou školní docházku...“

Respondentka Anna pracuje jako školní psycholožka. Začátek jejího **působení** v této profesi ale nebyl jednoduchý. *„Když jsem školy obcházela, kdo by do toho šel, tak měli předsudky, ale neuvědomovali si, že je to pro ně služba, která jim ošetří i pedagogický sbor, nejen děti.“* Musela se také vyrovnat s počáteční nedůvěrou ze strany kolegů, protože byla první školní psycholog, který kdy na škole působil. *„Když jsem nastupovala, tak jsem na první poradě vysvětlovala pozici školního psychologa, náplň práce...“*.

V současné době však již nedůvěra ze strany kolegů není, naopak s nimi řeší jejich životní traumata, problémy s dětmi nebo se snaží o to, aby nevyhořeli a mysleli sami na sebe. Nejvíce ale pracuje s žáky a celými třídami především prostřednictvím preventivních aktivit. *„Ta prevence je důležitá, je jednodušší primární prevence než potom něco hojit.“*

Na prvním stupni tak dochází do tříd například s programem Druhý krok, který hodnotí jako velmi přínosný.

Největším **úskalím** a překážkou je pro Annu v současnosti čas. *„Opravdu by se užívali dva bez problémů, už jen kvůli té hloupé administrativě.“* Ale je to velmi ovlivněno osobností psychologa, protože někteří *„neví co dřív, jini ale řeknou, že neví, co mají dělat“*.

Respondent Jiří – školní psycholog

„Hodně odlišuji svou pozici v tom, že nejsem učitel“

Respondent Jiří působí na základní škole jako školní psycholog. Svou **pozici** si musel během prvního roku svého působení vybudovat. *„Učitelé roli školního psychologa vnímají pozitivně a jak od vedení, tak od pedagogů mám dobrou zpětnou vazbu a podporu“*.

Na základní škole, kde respondent pracuje, působí také **metodička prevence**, se kterou úzce **spolupracují** a společně také řeší vztahové problémy. *„Jakmile se dozvíme od učitele, rodiče či od toho dítěte, že se něco děje v nějaké třídě, fakt po tom jdeme hned, neodkládáme to a snažíme se to prostě během jednoho dvou dnů řešit,“*. Důležitá je v tomto případě ale informovanost o výskytu problému. Ty ve škole, kde pracuje školní psycholog, přichází v určitých vlnách.

Podporou školního psychologa je kromě metodičky prevence také vedení školy, které se také zapojuje v rámci řešení těchto problémů. *„Jinak já jako psycholog asi žádnou specifickou podporu nemám. Existuje supervize nebo nějaké vlastní studium, kurzy, ale nějaká pravidelná metodická podpora není,“*.

Respondentka Julie – metodička prevence

„Jsem empatická, jdu děti pochopit a vzít danou věc z mnoha úhlů pohledu“

Respondentka Julie pracuje na základní škole jako metodička prevence, ale o tuto funkci zpočátku nejevila zájem. I přes to má podporu vedení školy. *„Myslím si, že bych v této funkci už nebyla, kdyby tam ta podpora vedení nebyla.“* Kromě vedení je podporou pro respondentku také řada kolegů, například výchovná poradkyně, s kterou sdílí kabinet. S ostatními kolegy je to však mnohdy složitější. *„Každý brojí za svůj předmět, nemají rádi celodenní projektové dny, kdy přijdou o svou výuku“*.

Podporou pro respondentku je také oblastní metodička prevence, se kterou často spolupracuje, „...*oblastní metodik prevence jezdí k nám do školy, když potřebujeme udělat sociometrii třídy tak, aby to udělal někdo zvenčí, protože někdy je kolektiv, kde je lepší, když je v něm cizí osoba než ty, které jsou jim známé*“. Pokud má metodička Julie ve škole velký problém, tak kontaktuje někoho zvenčí, aby jí tuto situaci pomohl vyřešit. Podporou jsou jí i další metodici prevence, které poznala během absolvování povinného vzdělávání. „*Díky tomu, jak jsme dělali kurz, tak jsme navázali kontakt s ostatními studenty, kteří jsou také preventisté na školách a sdílíme si inspiraci a nápady*“,“.

Oblast, v níž se nachází škola, kde respondentka Julie pracuje, vnímá problémově. „...*jsme v oblasti, která má své socioekonomické, kulturní a sociální potíže, v podhůří Jeseníků je velká nezaměstnanost a povědomí rodičů o důležitosti a hodnotě vzdělávání je možná trochu nižší než ve školách ve městě*“,“. Do vztahových problémů na školách se kromě výše zmíněných faktorů promítají i problémy s menšinami obyvateli.

Vztahové problémy mezi žáky jsou na každé škole, avšak podle Julie se mění dobou. „...*často se dnes setkávám s tím, že děti přijdou do školy v nepohodě kvůli tomu, co se odehrálo na sociálních sítích*“,“. Spoustu problémů si tak děti přenáší z online prostředí do školy a v tomto ohledu se množství vztahových problémů podle respondentky zvýšilo. V rámci intervence takových problémů pak nejčastěji metodička prevence spolupracuje s výchovnou poradkyní. „*Stojíme si za tím, aby se věci nešly horkou jehlou, abychom na děti měly čas*“,“ zároveň však podle slov respondentky prožívají kontakt s aktéry vztahových problémů „*s těžkým nadhledem*“.

V rámci tohoto rozhovoru respondentka několikrát zmínila vyhlášku, která popisuje, co je náplní práce metodika prevence a upozornila na to, že jejich škola měla několikrát hloubkovou inspekci, která proběhla bez problému, a tak s její náplní práce je vše v pořádku. Tato výpověď dle mého názoru svědčí o respondentčině nejistotě v rámci vykonávání pozice metodika prevence. Také si ale respondentka mohla myslet, že bude její náplň práce kontrolovat, a tak považovala za nutné si svou pozici obhájit výše zmíněnými body.

Respondentka Karolína – metodička prevence

„Člověk musí být naprogramovaný, že nespasí svět“

S respondentkou Karolínou jsme během rozhovoru rozebíraly téma **aktuální situace**, ve které se respondentka v době rozhovoru na svém pracovišti nacházela. Velkou

roli ve vnímání své pozice sehrála pandemie Covidu-19. „*Momentálně svou pozici vnímám špatně,*“. Kromě vnímání vlastní pozice měla tato pandemie vliv především na vztahové problémy mezi žáky, které se podle Karolíny přesunuly na internet. „*...a tím je škola bezradná, nemůže dětem pomoci.*“ Problémy související s drogami či cigaretami ustoupily do pozadí.

Na škole, kde působí metodička prevence, působí také školní psychologka. „*Výhodou je, pokud na to není metodik sám, když je těch odborníků na škole více,*“ zmínila v rozhovoru Karolína. Tím, že ve škole působí **další odborníci**, však mohou vznikat úskalí pro pozici metodika prevence. „*Bohužel metodik učí hodně hodin, často má třídnictví a vedení školy nechce, aby se suplovalo, tak se to řeší beze mě. Často nejsem tam, kde bych být měla,*“. Spolu s časovým vyčerpáním souvisí také získávání odborných zdrojů ke své práci, kvůli časové tísně tak metodička nepracuje s třídními kolektivy, neřeší některé vztahové problémy kvůli problémům se suplováním jejích hodin.

Většinu své energie dává respondentka do různých **preventivních projektů**, seznamovacích projektů či do svolávání odborníků do školy. I přes to, že jsou od února tyto aktivity pozastaveny, měsíčně zaberou přibližně deset hodin příprav. Náplní práce metodičky je také podpora jiných kolegů, ačkoli někteří o této roli podle respondentky neví. „*Když za mnou přijde kolega nebo žák, tak vymýšlíme, co je potřeba,*“.

Respondentka Tereza – metodička prevence

„Rychlá řešení neexistují a nefungují“

Respondentka Tereza působí na základní škole jako metodička prevence. Svou **pozici školního metodika prevence** vnímá jako „velmi dobrou“. „*...jsem takovým štítem všech problémů...*“. Její pozice je ovlivněna tím, že základní škola je ve vesnici a Tereza zná všechny děti i jejich rodiče. Stejně dobré vztahy má i s kolegy a vedením školy, kdy v rozhovoru uvedla, že se ve škole „snaží vždy pomoci“.

Jako každá pracovní pozice, i pozice školního metodika prevence má svá **úskalí**. „*Potřebovala bych nižší úvazek, to vám řeknu narovinu,*“ řekla Tereza, která učí na plný úvazek občanskou výchovu. I přes to, že za tuto pozici dostává příplatek, „*peníze pro ni nejsou samospasitelné*“.

Zkušenosti s řešením vztahových problémů má respondentka bohaté, s dvěma případy šla i na Policii. Za svou více jak dvacetiletou kariéru však tvrdí, že „*...rychlá*

řešení neexistují a nefungují, je to běh na dlouhou trať.“ Při řešení vztahových problémů pak vychází z čtyř krizových scénářů, které si ve škole vytvořili. Dále jí jako pomoc při práci metodika prevence napomáhá i spolupráce s oblastní metodičkou prevence, kterou si i několikrát zvali do školy.

Vztahových problémů však podle Terezy nepřibývá. *„Ony se nám jen přesouvají z oblasti běžné komunikace do toho virtuálního prostředí.“* Hlavní příčina jejich vzniku je pak podle ní v rodině. *„S dětmi se doma nekomunikuje, mám pocit, že jsou děti více s námi ve škole než se svými vlastními rodiči.“* Vliv mohou mít také média.

Respondentka Vendula – školní psycholožka

„Někdy mě to překvapí, co všechno děti dokážou“

Další oslovenou respondentkou je školní psycholožka Vendula. Ta pracuje na velké škole ve městě, což s sebou přináší mnohá **úskalí**. *„...jsem jediný školní psycholog na tak velké škole, takto se musím věnovat závažnějším problémům, tzv. „hašení“, i když by mě bavilo, kdybych mohla pracovat s každou třídou, je to ale nereálné,“* říká Vendula, která se aktuálně rozmýšlí nad tím, do čeho se v rámci své profese pustit vzhledem k aktuální situaci a zkušenostem z loňska. V době distanční výuky totiž na škole působily dvě školní psycholožky, a tak si práci rozdělily. *„Měla jsem na starosti první stupeň a říkala jsem si, že jsou ty děti malé na to, abych s nimi online komunikovala. Takže jsem se snažila spíše komunikovat prostřednictvím rodičů, pokud něco potřebovali, anebo dát nějakou podporu učitelům,“* zmínila respondentka svou zkušenost z distanční výuky.

Vendula pracuje jako školní psycholožka krátkou dobu, a tuto **pozici vnímá jako náročnou**, *„člověk musí mít přehled o různých oblastech, nejde o úzce profilovanou profesi,“*. Zároveň v rozhovoru uvedla, že se *„člověk rozhoduje sám za sebe, a není moc s kým se poradit“*. Pomoc a podporu tak hledá u zkušenějších kolegů. *„Jsem ve skupině školních psychologů na facebooku, tak tam se člověk může zeptat, zároveň plánujeme s kolegy, že bychom si udělali intervizní setkávání školních psychologů...“*.

I přes to, že ve škole příliš preventivních aktivit nedělá, absolvovala kurz Druhý krok, s nímž v současné době pracuje, a který se zaměřuje na prevenci vztahových problémů. Úskalím těchto aktivit je však velikost školy, kdy musí program proběhnout napříč ročníkem, a také předběžné schválení aktivit vedením školy *„a tím se celá situace zkomplikuje“*. Hlavní **motivací** je však pro respondentku výsledek, *„když vidím, že to, co jsem udělala, mělo přínos, že si z toho někdo něco odnesl a ta následná změna k lepšímu,“*.

9.2 Tematická analýza

V této podkapitole se budu zabývat tématy vzešlé z tematické analýzy. První tři témata prostupují všemi rozhovory a dotýkají se tak jednotlivých respondentů. Zbylá tři témata zmínili pouze někteří respondenti. Témata vznikala postupně v průběhu čtení rozhovorů. Roli hrála prostupnost tématu celým rozhovorem, podle čehož jsem určila i jeho důležitost. Témata jsem také dávala do kontrastu s ostatními rozhovory, kdy se jiní respondenti tímto problémem nezabývali, ale pro daného respondenta bylo toto téma důležité.

Níže je tak okomentováno šest témat, které zmiňují všichni nebo pouze někteří oslovení respondenti. O tom, kdo daná témata v rozhovoru zmiňoval, je tabulka 2. Některá témata jsem doplnila o přímé citace pro větší autenticitu.

Tabulka 2: Prostupnost témat napříč rozhovory

	Podpora	Spolupráce	Úskalí	Oblast	Vyhlášky	Nejistota
Anna	X	X	X			
Jiří	X	X	X			
Julie	X	X	X	X	X	
Karolína	X	X	X			
Tereza	X	X	X			X
Vendula	X	X	X			

Zmiňovaná témata:

- Podpora
- Spolupráce
- Úskalí
- Oblast
- Vyhlášky
- Nejistota

Podpora

Téma podpory se objevuje v každém z rozhovorů, avšak veskrze jde o negativní zmiňování tohoto tématu. Co se týká skupiny školních psychologů, u nich **vnější podpora není**. „*Existuje supervize nebo nějaké vlastní studium, kurzy, ale pravidelná metodická podpora není.*“ (Jiří). Respondentka Vendula tuto absenci podpory zmiňuje také jako úskalí své práce. „*Určitě by mi pomohlo mít nějakou oporu zvenčí. Člověk často rozhoduje sám za sebe a není moc s kým se poradit.*“ (Vendula)

V případě školních metodiků prevence existuje **podpora ve formě oblastních metodiků prevence**, kteří fungují zejména v Olomouckém kraji na dobré úrovni. Respondentky Julie i Tereza řekly, že mají dobře nastavené vztahy s oblastní metodičkou prevence a často spolu spolupracují. „*Když šlo o větší problém, tak jsme si zvali oblastní metodičku prevence několikrát k nám do školy.*“ (Tereza) Respondentka Karolína pak jako podporu uvedla ostatní metodiky prevence ve facebookové skupině, kde se může inspirovat. Podporu, a také rady vyhledává na sociálních sítích také školní psycholožka Vendula.

Zároveň všichni respondenti mají **podporu ve vedení školy**, kde působí. „*Bez podpory vedení školy nemůže metodik prevence fungovat v dané instituci.*“ (Julie) Ani jeden z respondentů napříč všemi rozhovory nezmínil negativní informaci týkající se vedení školy, ačkoli věděli, že rozhovory budu číst jen já.

Zajímavostí je, že podporu ze strany kolegů nezmiňoval žádný z respondentů. Všichni školní psychologové poskytují podporu pedagogickým pracovníkům ve škole, kde působí, učitelé však nepůsobí podpůrně pro respondenty.

Spolupráce

Dalším tématem zmiňovaným v rozhovorech je spolupráce. Nejvíce se jedná o **vzájemnou spolupráci metodika prevence se školním psychologem**. Pouze u jednoho školního psychologa funguje tato spolupráce bezproblémově. Naopak například v případě respondentky Venduly je spolupráce mizivá. „*Bylo by fajn, kdyby, kdyby více spolupracovali školní psycholog a metodik prevence, chodili by ve dvou do hodin, a jeden z nich by vyloženě mohl soustředit na pozorování.*“ (Vendula)

Pouze jedna z oslovených metodiček prevence působí na škole spolu se školní psycholožkou, ale jejich spolupráce také není ideální. Vedení ve škole, kde působí respondentka Karolína, využívá k řešení vztahových problémů spíše psycholožku. „*Vedení*

mě často neuvolní, kolikrát tam, kde bych měla být, ani nejsem, protože učím.“ (Karolína)
Zbylé dvě metodičky prevence nejvíce spolupracují s výchovnými poradkyněmi na škole.
„Sídlím v kabinetě spolu s výchovným poradcem, což má výhodu, protože se spousta věcí trochu prolíná.“ (Julie)

Všichni respondenti pak společně zmiňují **spolupráci s třídními učiteli**. Podle všech je tato pozice ve škole velmi důležitá a neměla by se podceňovat.

Úskalí

Dalším často opakovaným tématem v každém z rozhovorů jsou úskalí pozice. Všichni vidí hlavní **úskalí v čase**. Toto téma rezonuje zejména u metodiků prevence, kteří kromě své pozice vykonávají činnost učitele často v plném rozsahu spolu s třídnictvím. Na svou práci v roli metodika prevence tak zbývá minimum času. *„Vedení mě často neuvolní, kolikrát tam, kde bych měla být, ani nejsem, protože učím.“* (Karolína), *„Léta bojujeme za to, aby se nám úvazek snížil, mám výhodu v tom, že nemám dozory na chodbách.“* (Tereza)
Dalším úskalím pro metodičku prevence Julii je **byrokracie**. Ta uvádí, že hlavní problém je především v množství dokumentů a člověk takřka potřebuje *„papír pro papír“*.

I školní psychologové řeší časové problémy. *„Člověk rozběhne nějakou práci, ale pak ji nedokončí, různě se to lepí, aby to časově vyšlo.“* (Vendula). Respondentka Vendula si však stejně jako Julie stěžuje na množství *„papírové práce“*. Kromě toho vidí úskalí také v **absenci podpory zvenčí či od odborníků**.

Oblast

Téma oblasti zmiňovala pouze respondentka Julie. Toto téma prostupuje celým rozhovorem, kdy metodička prevence popisuje vnímání vlastní role, ale i vnímání školské instituce rodiči v oblasti **podhůří Jeseníků**, kde sama působí. *„Povědomí rodičů o důležitosti a hodnotě vzdělávání je trošku možná níže než ve školách ve městě.“* (Julie). Respondentka v rozhovoru uvedla, že je velké procento rodičů, kteří nechtějí se školou spolupracovat, nebo je právě škola místem, kde vznikají problémy a měly by se dle nich řešit právě ve škole a netahat je mimo ni.

Vyhlášky

V souvislosti s respondentkou Julií se vyskytlo i další téma, které jsem zobecnila do pojmu „vyhlášky“. Metodička prevence po dobu rozhovoru zmiňovala, že její pozice je pevně dána zákony a jejich škola se jimi řídí. Zároveň také uvedla, že svou pozici

vykonává podle jasně daných kompetencí. „Už jsme zažili dvě hloubkové inspekce a několik inspekci na dálku, kdy se formou dotazníku doptávají, a žádná z nich nedopadla negativně.“ (Julie).

Nejistota

Téma nejistota je výrazné v rozhovoru s metodičkou prevence Terezou. Ta stáčela rozhovor po celou dobu k tématu vlastní nejistoty. „Mám vždy pochybnost, abych něco neudělala špatně, abych tomu dítěti neublížila.“ (Tereza). V souvislosti s nejistotou respondentka uvedla, že jako metodička prevence spíše pomáhá při řešení problémů, protože podle jejího názoru je na prvním místě vždy třídní učitel, který by měl daný problém řešit.

9.3 Interpretace výsledků

V této kapitole se věnuji interpretaci výsledků vzešlých z analýzy dat, kterou jsem popsala výše. Níže popsanou interpretaci tak vztahuji k výzkumné otázce „Jakou mají zkušenost s řešením vztahových problémů školní psychologové a jakou mají zkušenost s řešením vztahových problémů školní metodici prevence?“.

Zkušenost se vztahovými problémy mají všichni oslovení respondenti, se kterými jsem dělala rozhovory. Rozdílnou zkušenost popisují školní metodici prevence a školní psychologové. Z rozhovorů vyplývá, že metodici prevence řeší zkušenosti se vztahovými problémy více **preventivními aktivitami**, které realizují spíše oni, naopak školní psychologové se věnují žákům **intervenčně**. Všichni respondenti mají ale ve škole určitý „**krizový plán**“, kterým se v případě výskytu vztahových problémů ve škole řídí. Tento plán je odlišný na každé škole, obecně však popisuje jednotlivé kroky při intervenci vztahových problémů. Rozdíl v přístupu školních psychologů a metodiků prevence k intervenci je v době, kdy mají zasáhnout. Metodicky prevence uvedli, že pokud se dozví o vztahových problémech, většinou potřebují čas na **promyšlení celé situace**, a nerady řeší situaci rychle, bez plánu. Naopak školní psychologové uvedli, že se snaží situaci **řešit co nejdříve**, nejlépe ještě ten daný den.

Vztahovými problémy se ve škole zabývají členové **ŠPP**. V situaci, kdy se ve škole vyskytne vztahový problém, tak se dle rozhovorů s respondenty spojí jednotliví členové ŠPP a situaci začínají řešit. Někteří upřednostňují začít řešit situaci ihned v daný den, jiní zase potřebují čas na promyšlení celé situace. Více než polovina oslovených respondentů

uvedla, že pro řešení vztahových problémů mají vytvořený speciální krizový plán, kde je v několika bodech popsán postup, jak tuto situaci řešit. Obecně jsou součástí tohoto postupu body týkající se ochrany svědků a obětí, rozhovory s oběťmi a agresory, komunikace s rodiči a práce se třídou. Jednotlivé krizové plány se však liší. Většina z oslovených respondentů spolupracuje během intervence se svými kolegy. Nejčastěji tak spolu komunikují právě **metodici prevence a školní psychologové**, pokud se nachází na jedné škole. Pokud je ve školním zařízení pouze metodik prevence, respondenti uvedli nejčastěji **spolupráci s výchovným poradcem**. Pouze jedna ze školních psychologek uvedla, že spolupráce s metodikem prevence na její škole nefunguje podle jejích představ, a je tak na intervenci sama.

Podpora při řešení vztahových problémů je nízká. Zejména školní psychologové **nemají žádnou metodickou podporu**, nejčastěji tak čerpají informace z odborných knih, školení či někteří od kolegů ze skupin na sociálních sítích. Naopak oslovené metodičky prevence považovaly podporu za dostatečnou, a to nejvíce od **oblastní metodičky prevence**, která jim poskytuje například školení v oboru, či odbornou pomoc při řešení složitých vztahových problémů ve škole. Podporu ze strany kolegů nezmínil ani jeden z respondentů, naopak většina oslovených lidí uvedla, že poskytují podporu právě oni svým kolegům.

Roli při řešení vztahových problémů hraje **čas**. Zejména metodičky prevence mají nedostatek času na svou práci, a to z důvodu plných úvazků. Na činnost metodika prevence následně nezbyvá čas a místy ani energie. Jedna z oslovených respondentek dokonce uvedla, že vedení školy ji často nepouští k řešení mnohých vztahových problémů, protože by musela mít za sebe suplování v hodinách, které učí. Časové prostředky jsou problémem také u školních psychologů, protože jsou ve škole často sami, tedy ve škole nepracují dva školní psychologové. Nejvíce času tak pracují s dětmi individuálně, řeší akutní situace a na preventivní aktivity jim už nezbyvá dostatek času. Čas respondentům bere i povinná **byrokracie**, kterou musí respondenti pravidelně vypisovat.

Vliv na řešení vztahových problémů má také **vedení školy**. Všichni oslovení respondenti uvedli, že mají dobré vztahy s vedením školy, které je často podporuje či se dokonce účastní intervencí. Tato informace však může být do jisté míry zkreslená, protože se respondenti mohli obávat mi sdělit některé problémy. Ačkoli všichni respondenti uvedli podporu vedení školy, v otázkách intervence či prevence mnohdy tato podpora plně nefunguje.

Zajímavým fenoménem, který se ukázal v jednom z rozhovorů, je **oblast**, v níž pracuje jedna z oslovených metodiček prevence. Jedná se o oblast podhůří Jeseníků, kde dle respondentky nejsou lidé příliš orientovaní na vzdělávání a mnohdy je s nimi složitější spolupráce. Oblast má vliv nejen na komunikaci, ale také na zaměření vztahových problémů. Respondentka, která mluvila o oblasti, v níž působí, také ve svém rozhovoru často zmiňovala vyhlášky a pravidla pro práci metodika prevence, podle nichž se řídí. Důvod tohoto sdělení může být různý. Jednou z interpretací tak může být, že respondentka je zvyklá vysvětlovat a obhajovat svoji pozici zejména před rodiči, s kterými je složitější komunikace.

Téma **nejistoty** zmiňuje ve svém rozhovoru respondentka Tereza, která se s ní potýká v rámci své profese na základní škole jako metodička prevence. Ačkoli pracuje ve stejné oblasti jako respondentka Julie, nezmiňuje téma oblasti a nevnímá tuto oblast jako problematickou. Podporu tato respondentka má jak od svých kolegů, tak zejména od vedení školy. Nejistota hraje roli v řešení vztahových problémů, kdy respondentka spíše přihlíží řešení situace a vnímá jako nejdůležitější článek třídního učitele.

Z výsledků tedy obecně vyplývá, že je ideální, pokud jsou na škole školní psychologové, protože metodici prevence nemají dostatek času a prostoru vykonávat intervence a preventivní aktivity týkající se vztahových problémů. Školní psychologové jim tak mohou do jisté míry ulehčit práci a jejich společná kooperace může být pro řešení vztahových problémů velmi důležitá a podnětná. Dvě z oslovených školních psycholožek dále naznačily, že jeden školní psycholog na velké škole může být do budoucna komplikované, protože práce je hodně a podle všeho stále přibývá. Děti řeší mnoho osobních, ale také vztahových problémů, se kterými jim čím dál více pomáhají právě školní psychologové. Ti se ale mohou věnovat také pedagogům působícím v daném školním zařízení. Jak uvedli všichni školní psychologové, pracují v rámci své pozice také s kolegy a jejich problémy.

10 DISKUZE

V této kapitole rozebírám výsledky výzkumu, jeho přínosy i limity. Níže v něm také nastiňuji možné další pokračování ve výzkumné činnosti.

Cílem bakalářské práce bylo popsat zkušenost školních psychologů a školních metodiků prevence se vztahovými problémy, se kterými se setkávají na svých školách. Zvolila jsem kvalitativní přístup, data jsem sesbírala pomocí polostrukturovaných interview s šesti respondenty. Rozložení pohlaví mezi respondenty není souměrné, do výzkumu se zapojil jeden muž a pět žen. Co se týká rozložení pozice školního psychologa a metodika prevence, tak tato souměrnost vyvážená je, tedy data jsem posbírala od tří školních psychologů a tří metodiků prevence. Sběr dat probíhal po dobu sedmi měsíců, od září roku 2020 do března 2021. Následné výsledky jsem analyzovala pomocí Interpretativní fenomenologické analýzy.

V rámci analýzy dat jsem poodkryla témata objevující se ve všech šesti rozhovorech. Mezi tato témata patří **Podpora, Spolupráce, Prevence, Úskalí, Distanční výuka**. Všechna tato témata pak souvisí s výzkumnou otázkou „*Jaká je zkušenost školních psychologů a školních metodiků prevence s řešením vztahových problémů na základních školách?*“

Zajímavostí, kterou bych chtěla reflektovat, je to, že jsem v rámci hledání respondentů oslovila několik desítek metodiků prevence a školních psychologů, bohužel odpovědi došly pouze od vybraných respondentů. Důvodem tohoto stavu může být fakt, že jsem e-maily odesílala před letními prázdninami, kdy je ve školách spousta práce a během letních prázdnin na ně oslovení lidé zapoměli. Jako další důvod mě však napadá ten, že toto téma je pro mnohé metodiky prevence, ale i školní psychology citlivé a někteří se ho tak mohli leknout.

Limitem tohoto výzkumu může být to, že rozhovory jsou od sebe poměrně časově vzdálené. První rozhovor proběhl v září 2020 a poslední rozhovor proběhl v březnu 2021. Za tu dobu se změnila situace týkající se distanční výuky, kdy říjnové rozhovory o ní pojednávaly jako o minulosti, naopak v březnu tato situace byla aktuální.

Faktorem, který může limitovat tento výzkum, může být i nerovnoměrné rozložení pohlaví, tedy ve výzkumu figuruje pouze jeden muž a pět žen. Zároveň však tento nepoměr reflektuje genderové zastoupení napříč školstvím. Také se může lišit výpovědní hodnota prvního rozhovoru s těmi posledními, kdy už jsem se v procesu sběru dat orientovala více na rozdíl od sběru dat s prvním respondentem. Dokonce jsem přemýšlela, že bych tento rozhovor z výzkumu vyřadila, po delší úvaze jsem jej však ponechala.

Rozhovory byly provedeny prostřednictvím online prostoru, což může mít vliv na následnou analýzu dat zejména z důvodu toho, že jsem se s pěti respondenty neviděla naživo, ale také mohou hrát roli technické obtíže, které provázely jeden z rozhovorů.

Přínosem této práce je předložení zkušenosti školních psychologů a metodiků prevence týkající se vztahových problémů. Vážím si toho, že byli všichni respondenti velmi otevření a sdělili mi i citlivé osobní informace. V rámci rozšíření práce by stálo za to se blíže věnovat i preventivní činnosti výše zmíněných jedinců či více prozkoumat jejich podporu, která, jak vyplývá z výsledků tohoto výzkumu, není příliš velká. Zajímavé by mohly být i výsledky z kvantitativního přístupu týkající se například psychické pohody školních psychologů a metodiků prevence, výsledky takového výzkumu by se daly následně zobecnit na naši populaci a poukázaly by tak možná na určité limity těchto pozic.

V praxi by mohla tato práce pomoci školním psychologům a metodikům prevence v oblasti čerpání inspirace pro svou činnost ve škole. Například v případě inspirace v podobě intervenčních programů, které zmiňuji v teoretické části. Zároveň by pro metodiky prevence a školní psychology mohla být zajímavá výzkumná část, která je zaměřená na zkušenosti jejich kolegů se vztahovými problémy a načerpat tak inspiraci v jejich řešení.

Výzkumů zabývajících se prací školních psychologů, metodiků prevence či přímo vztahovými problémy je celá řada. Některá témata, která se objevují ve výzkumu Palové a Šmahaje (2020), se objevily i ve výsledcích výzkumu této práce. Všichni školní psychologové, kteří dali rozhovor pro výzkum v této práci, uvedli, že mají velmi dobré vztahy s vedením školy. Podobný názor sdílí i 61,64 % školních psychologů z výzkumu *Práce školního psychologa se třídou na základních školách* (Palová & Šmahaj, 2020). Dalším tématem ve výše popsaném výzkumu je vztah s pedagogy, který jako nejlepší označilo pouze 24,66 %. Pouze jeden ze tří oslovených školních psychologů v této práci uvedl, že jeho vztah a přijetí pedagogickými kolegy byli bez problémů. Naopak zbylí dva

respondenti se potýkali s nedůvěrou, která se postupem času zlepšila. Zajímavým tématem je také vztah s metodikem prevence. Podle výzkum Palové a Šmahaje (2020) označili jejich respondenti v 58, 90 % tento vztah číslem jedna, tedy nejlépe. Ve výzkumu této práce měl bezproblémový vztah a spolupráci s metodikem prevence pouze jeden školní psycholog, u zbylých respondentů tento vztah buď vůbec nefungoval, anebo nebyl dle představ školního psychologa.

Z pohledu tématu o distanční výuce existuje výzkum Šimkové *Práce školního psychologa distanční formou* (2020), k jehož analýze autorka také využila Interpretativní fenomenologickou analýzu jako v tomto výzkumu. Ve výše zmíněné práci školní psychologové uvedli, že s učiteli spolupracují méně, než v běžném režimu, což se liší od výsledků respondentů tohoto výzkumu, jelikož školní psychologové v tomto výzkumu naopak začali více komunikovat s kolegy, kteří to začali i více potřebovat v souvislosti s distanční výukou. Naopak shodu ve výsledcích spatřuji v tématu kontaktu s mladšími žáky. Tato komunikace je nejčastěji zprostředkovávána prostřednictvím rodičů, kteří však někdy nesouhlasí s touto komunikací. Obecně však všichni školní psychologové oslovení v této práci pracovali distanční formou jakkoliv to bylo náročné.

V souvislosti s respondenty vykonávajícími pozici metodiků prevence vznikl výzkum *Sekundární prevence kázeňských problémů na 2. stupni základních škol z pohledu školního psychologa a metodika prevence* (Julišová, 2021), se kterým budu srovnávat výsledky týkající se zejména metodiků prevence. Stejně, jako uvedly metodičky prevence v tomto výzkumu, tak i respondentka ve výzkumu autorky Julišové (2021) uvedla jako hlavní osobu vztahových problémů mezi dětmi třídního učitele. Zároveň uvedla, že se do třídy dostane mnohdy pouze v případě preventivních aktivit. Podobnou situaci popsaly i metodičky prevence v tomto výzkumu. Dvě ze tří metodiček si zvou pro preventivní aktivity externí organizace, podobných služeb využívá také metodička prevence z Brna. Všichni respondenti na pozicích metodiků prevence se pak přímo i nepřímo shodují na nedostatečné časové dotaci pro tuto pozici.

11 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce pojednávala o zkušenostech školních psychologů a metodiků prevence se vztahovými problémy na základních školách. V rámci polostrukturovaných rozhovorů byli osloveni respondenti s řadou otázek týkajících se jejich zkušeností s řešením vztahových problémů, ale otázky se také dotýkaly možných překážek pro jejich práci či možnosti metodické či jiné podpory v rámci svého zaměstnání.

Cílem práce tedy bylo popsat zkušenost školního psychologa a metodika prevence se vztahovými problémy. K analýze dat byla využita metoda Interpretativní fenomenologické analýzy. Ve výsledkové části jsou uvedeny výsledky zmíněné analýzy dat. V první části jsou data uvedena z pohledu respondentů, v části druhé jsou pak zmíněná témata, která se objevovala napříč všemi rozhovory.

Témata prolínající se všemi rozhovory jsou téma podpory, spolupráce, prevence, úskalí a distanční výuka. Skupiny respondentů se shodly například v tématu podpory, kdy právě zmíněná podpora není dle slov respondentů dostatečná pro školní psychology, naopak pro metodiky prevence je často podporou oblastní metodik prevence. V tématu spolupráce respondenti již nebyli jednotní. U některých funguje spolupráce s kolegy dobře, jinde by to mohl být podnět na zlepšení. Z rozhovorů vyplynulo, že v ideálním případě by měla být úzká spolupráce metodika prevence a školního psychologa. Nejednotní byli respondenti také v otázce prevence, kdy část z oslovených lidí se prevencí stihá věnovat, jiní na ni nemají dostatek času. Ten je brán také jako nejčastější úskalí obou zmíněných pozic. Posledním tématem bylo téma distanční výuky, která do jisté míry pozměnila obě pozice. Například u školních psychologů se objevili noví klienti v podobě učitelů.

SOUHRN

Vztahové problémy a šikana se objevují na školách velmi často. Na jejich řešení se ve škole podílejí pracovníci ŠPP, mezi které patří i **metodici prevence a školní psychologové**. Rozdíl mezi těmito pozicemi je primárně ten, že metodici prevence jsou v první řadě učitelé na dané škole. Následně po absolvování speciálního kurzu mohou vykonávat pozici metodika prevence současně s vlastní výukou. Naopak školní psychologové působí na školách jako zaměstnanci věnující se individuálně žákům, ale i celým třídním kolektivům. Kromě žáků taky pracují s pedagogy či rodiči žáků. V ideálním případě ve škole dochází ke kooperaci těchto dvou zaměstnanců, kteří se podílí na řešení vztahových problémů.

Vztahové problémy nebo šikana v sobě nesou agresivní chování žáků zaměřené proti jejich spolužákům. **Cílem** jejich chování je především **ublížit, zesměšnit** svého spolužáka. V případě, že takový jedinec nemá dostatek odvahy a síly se bránit agresivnímu chování, mluvíme často o šikaně. Ta má svá jasně daná pravidla. Prvním z nich je, že agresor **ublíží s jasným cílem** a úmyslem, druhým kritériem je neustálá **opakovanost tohoto chování**, které může přetrvávat i několik měsíců či let, pokud na toto chování nikdo neupozorní. Posledním kritériem je právě **nerovnoměrnost agresivního chování**, které produkuje pouze jedna strana (Kolář, 2011).

Na řešení takového chování se podílí celá řada pedagogických pracovníků od třídního učitele, přes metodika prevence či školního psychologa až po vedení školy. Řešení šikany a vztahových problémů je pak individuální záležitostí každé školy. V případě řešení výše zmíněných problémů je nutné **mít informace o agresivním chování**, zejména tedy o jeho **síle, příčinách a podmínkách**. Tyto informace nejčastěji přichází od svědků tohoto chování, kterými mohou být spolužáci. Kromě nich ale mohou informace poskytnout také rodiče aktérů či učitelé, které si agresivního chování všimnou (Kolář, 2011).

V rámci intervence vztahových problémů se používá mnoha nástrojů na objasnění celé situace. Jedním z nich je například **pozorování třídy**. Takové pozorování může být podnětné hlavně o přestávce, kdy se děti projevují více přirozeně. Následně probíhají

v rámci intervence **rozhovory** s aktéry vztahových problémů, tedy se svědky, oběti i s agresory (Čáp et al., 2012). Kromě těchto metodik existují psychodiagnostické metodiky mapující vztahy ve třídě, například **dotazník B-3 a B-4**, který cílí na vzájemné vztahy ve třídě, jednotlivé postoje žáků ke spolužákům (Horáčková, 2013). Další psychodiagnostickou metodou je také **dotazník SO-RA-D** zjišťující postoje žáků ke spolužákům na druhém stupni základní školy (Čáp et al., 2012).

K řešení vztahových problémů mohou být přizváni i externisté, například oblastní metodici prevence či jiní kolegové věnující se vztahovým problémům. Další pomocí mohou být pro metodiky prevence a školní psychology **intervenční programy**. Mezi ně patří například programy jako **KiVa**, **Minimalizace šikany** či program **SAFE** (viz kapitola 4.4).

Vztahovým problémům může do jisté míry předcházet i **prevence**. Ta se dělí dle Miovského (2015) na **všeobecnou primární prevenci**, kterou nejvíce poskytují školy prostřednictvím metodika prevence či školního psychologa. Dále existuje **selektivní primární prevence** zacílená na ty, u nichž je zvýšená pravděpodobnost rizikového chování. V rámci této prevence pracují především preventisté, v podání například psychologů či speciálních pedagogů. Posledním typem prevence je **indikovaná primární prevence** pracující s dětmi, které jsou rizikovým jevům vystavené. Odborníci poskytující tento typ prevence by pak měli být vzdělaní s průpravou pro preventisty.

V případě, že ve škole nedělá prevenci školní metodik prevence ani školní metodik, může si škola zavát externí instituce pro tuto činnost. Z Olomouckého kraje mezi tyto organizace patří například **Kappa – Help**, **Centrum prevence rizikové virtuální komunikace UPOL** s programem **E-bezpečí** či **P-centrum**. Ve Zlínském kraji najdeme například zlínskou organizaci **Madio** nebo **R-Ego** (viz kapitola 5.2).

Výzkumná část pojednává o zkušenosti školních psychologů a metodiků prevence se vztahovými problémy. Pro výzkum jsem si vybrala kvalitativní přístup, k analýze sesbíraných dat, která jsem získala pomocí polostrukturovaných interview s respondenty, jsem zvolila Interpretativní fenomenologickou analýzu. V rámci analýzy jsem pracovala s programem Atlas.ti. Ve výzkumu je zastoupeno pět žen a jeden muž, tři školní psychologové a tři metodičky prevence. Před závěrečnou analýzou dat jsem udělala reflexi výzkumníka.

Data jsem analyzovala ze dvou úhlů pohledu, z pohledu respondentů a z celkového pohledu témat. Nejdříve jsem tedy zanalyzovala jednotlivé rozhovory s respondenty, následně jsem se na téma podívala komplexně a určila pět výsledných témat prostupujících napříč všemi rozhovory, a to témata: **Podpora, Spolupráce, Úskalí, Oblast, Vyhlášky, Nejistota**. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že metodici prevence se v rámci své pozice zaměřují spíše na preventivní aktivity, naproti tomu školní psychologové řeší především intervenci vztahových problémů. Vliv na práci respondentů má podpora. Metodici prevence pocítují podporu ze strany oblastních metodiků prevence, případně jiných zdrojů, školním psychologům schází metodická podpora. Respondenti neuvědli, že by pocítovali podporu ze strany kolegů, naopak ze strany vedení školy je podpora u všech respondentů. Spolupráce je pro všechny respondenty důležitá. Nejčastěji spolu spolupracují právě navzájem metodici prevence a školní psychologové, případně metodici prevence a výchovní poradci či speciální pedagogové. V souvislosti s úskalím jmenovali respondenti nejvíce nedostatek času a velké množství byrokracie. Práci metodiků prevence a školních psychologů ovlivňuje i prostředí, což zmiňuje především respondentka Julie, která oblast, v níž působí, vnímá jako komplikovanou. V souvislosti s pozicí metodika prevence respondentka Tereza zmiňuje vlastní nejistotu z této pozice a vlastní roli vnímá pouze jako vedlejší, naopak hlavní roli podle ní má třídní učitel.

Limitem, který může ovlivnit tento výzkum, je **časová prodleva** sběru dat, která trvala od září roku 2020 do března roku 2021. Dále může ovlivnit výsledky výzkumu **nerovnoměrné rozložení pohlaví**, tedy více žen a pouze jeden muž. Dále může mít také vliv **prostředí sběru dat**, tedy ve většině případů aplikace Zoom, ale také Skype či Whatsapp, přes které jsem komunikovala s respondenty.

LITERATURA

- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Bendl, S., & Janošová, P. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Burdová, E. (2019). *Rukověť školního metodika prevence*. Praha: Středočeský kraj.
- Cíle programu Minimalizace šikany*. (2021). Minimalizace šikany. Získáno 5. dubna 2021, z <http://www.minimalizacesikany.cz/2015-03-12-15-14-13/o-programu-mis>
- Čáp, D. et al. (2012). *Problémy se třídou?: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabe.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Grecmanová, H. (2003). *Klima současné školy*. Brno: Konvoj.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Horáčková, J. (2013). *Problematika šikany na základních školách a úloha metodika prevence při jejím řešení [Diplomová práce]*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Ježek, S. et al. (2003). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Julišová, T. (2021). *Sekundární prevence kázeňských problémů na druhých stupních základních škol z pohledu metodika prevence a školního psychologa [Bakalářská práce]*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kiva v ČR*. (2021). Schola empirica. Získáno 1. srpna 2021, z <https://www.scholaempirica.org/projekt/kiva-v-cr/>
- KiVa is effective*. (2021). KiVa. Získáno 5. dubna 2021, z <https://www.kivaprogram.net/kiva-is-effective/>
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování: (cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách)*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.

- Kollerová, L., Pospíšilová A., & Janošová, P. (2020). *Šikánování na školách*. Praha: Středisko společných činností AV ČR.
- Krejčová, L., Hladíková, Z., Šemberová, K., & Balharová, K. (2014). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu*. (2010). Pražské centrum primární prevence. Získáno 19. dubna 2021, z <https://www.msmt.cz/file/16437/download/>
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. (2016). MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/38988/>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Miovský, M. et al. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Miovský, M., et al. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Myers, D. G. (2016). *Sociální psychologie*. Brno: Edika.
- Opekarová, O. (2010). *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- O projektu*. ((c) 2008-2020). E-bezpečí. Získáno 18. dubna 2021, z <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/o-projektu/oprojektu>
- Palová, K., & Šmahaj, J. (2020). Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E-psychologie*, 14(1), 1-18.
- Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
- Philippová, L., & Janošová, P. (2009). *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: sborník příspěvků z konference: Praha, 19. března 2009*. Brno: Tribun EU.

- Programy specifické primární prevence rizikového chování.* (2021). R-Ego. Získáno 18. dubna 2021, z <http://www.r-ego.cz/index.php/skoleni/>
- Procházka, R. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie.* Praha: Grada.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia paedagogica*, 50(7), 63-76.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy.* Brno: Masarykova univerzita.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu.* Praha: Grada.
- Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada.
- SAFE. (2021). Aisis. Získáno 5. dubna 2021, z <http://www.aisis.cz/104-safe.html>
- Serin, R., Lloyd, C., Helmus, L., Derkzen, D., & Luong, D. (2013). Does intraindividual change predict offender recidivism? Searching for the Holy Grail in assessing offender change. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 32-53.
- Smékal, V., Lacinová, L., & Kukla, L. (2004). *Dítě na prahu dospívání.* Brno: Barrister & Principal.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In Smith, J. A. *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods.* London: Sage Publications.
- Standardy pro udělování akreditací DVPP: Č.j. 26 451/2005-25, 30 908/2005-25, 10 405/2008-6/IPPP (2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Statistika kybernetické kriminality za rok 2019.* ((c) 2008-2020). E-bezpečí. Získáno 1. července 2021, z <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/z-jinych-webu/1749-statistika-kyberneticke-kriminality-za-rok-2019>
- Šimková, K. (2020). *Práce školního psychologa distanční formou* [Magisterská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie.* Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2014) *Současná psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. (2016).
<https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=197&r=2016>.

Watson, T. C. (2011). *Role of school psychologists in school violence prevention: A national survey of school psychologists*. Available from ProQuest Central.
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-school-psychologists-violence-prevention/docview/887814457/se-2?accountid=16730>

What is KiVa? (2021). KiVa. Získáno 4. dubna 2021, z <https://www.kivaprogram.net/what-is-kiva/>

Zapletalová, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*. Získáno 3. srpna 2021, z https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/inovovana_koncepce_poradnskych_sluzeb_v_zs_zapletalova_2011_0.pdf

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt bakalářské práce
2. Abstract of thesis
3. Otázky rozhovoru
4. Ukázka kódování dat

Příloha 1: Abstrakt bakalářské práce

Název práce: Vztahové problémy mezi žáky z pohledu školního psychologa a metodika prevence

Autor práce: Nikola Salvetová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová Ph.D.

Počet stran a znaků: 71, 107 227

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 55

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zaměřuje na vztahové problémy mezi žáky ze dvou pohledů, a to z pohledu školního psychologa a metodika prevence. V teoretické části jsou vymezena témata týkající se vztahových problémů mezi žáky na základních školách, dále je v teoretické části obsažena kapitola o činnosti školního psychologa a metodika prevence či kapitola pojednávající o intervenci vztahových problémů. Cílem výzkumu bylo popsat zkušenosti respondentů se vztahovými problémy, k čemuž jsem zvolila kvalitativní přístup. Informace od záměrně vybraných respondentů byly získávány prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Celkově bylo osloveno 6 respondentů, 5 žen a 1 muž. K analýze dat byla zvolena Interpretativní fenomenologická analýza. Témata, která vzešla z analýzy, jsou: Podpora, Spolupráce, Úskalí, Oblast, Vyhlášky, Nejistota.

Klíčová slova: vztahové problémy, šikana, školní psycholog, metodik prevence

Příloha 2: Abstract of thesis

Title: Relationship problems among students from the perspective of school psychologist and prevention methodologist

Author: Nikola Salvetová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová Ph.D.

Number of pages and characters: 71, 107 227

Number of appendices: 4

Number of references: 55

Abstract:

This bachelor thesis focuses on relationship problems among students from two perspectives, the perspective of a school psychologist and prevention methodologist. The theoretical part defines topics related to relationship problems among primary school pupils, moreover it contains a chapter based on the activities of a school psychologist and prevention methodologist or a chapter dealing with the intervention of relationship problems. The aim of the research was to describe the respondents' experiences with relationship problems, for which I chose a qualitative approach. Information from deliberately selected respondents was obtained through a semi-structured interview. Six respondents in total were interviewed, five women and one man. Interpretive phenomenological analysis was chosen for data analysis. The topics that emerged from the analysis are: Support, Cooperation, Pitfalls, Area, Decrees, Uncertainty.

Key words: relationship problems, bullying, school psychologist, prevention methodologist

Příloha 3: Otázky do rozhovoru

1. Jak celkově vnímáte roli školního metodika prevence na základní škole?
2. Jak myslíte, že vnímají vaši roli ve školním prostředí ostatní pedagogové?
3. Jakým způsobem konkrétně vy fungujete na vaší základní škole?
4. Máte nějak upravený pracovní úvazek pro činnost metodika prevence?
5. Jakou máte zkušenost s intervencí v rámci vztahových problémů na základních školách?
6. Jak pracujete s dítětem, které se dostalo do vztahových problémů?
7. Vnímáte, že se v průběhu let mění množství vztahových problémů?
8. Jaké mohou být příčiny vzniku takových problémů?
9. Jakým způsobem se nejčastěji o výskytu vztahových problémů dozvídáte?
10. Informovali vás o problému někdy i rodiče?
11. Chodí za vámi někdy i děti samy?
12. Co nebo kdo vám metodicky pomáhá s řešením podobných problémů? Odkud můžete čerpat?
13. Máte ve škole zavedený jednotný postup řešení vztahových problémů? Jak vypadá?
14. Jak prožíváte první kontakt s aktéry vztahových problémů?
15. Pracujete při řešení vztahových problémů také s třídním kolektivem? Jak?
16. Jak vnímáte působení třídního učitele v rámci celé situace? (Co by měl a neměl pedagog v případě řešení vztahových problémů dělat?)
17. Jakou máte zkušenost s rolí vedení školy v rámci řešení vztahových problémů?
18. Jaké mají postavení v rámci celé situace rodiče?
19. Co je pro vás při jejich řešení náročné?
20. Co byste potřebovali, aby se zlepšilo, aby se vám lépe pracovalo?
21. Co vám v rámci řešení vztahových problémů jde? V čem jste si jistí?
22. Jakou máte zkušenost s prevencí vztahových problémů?
23. Realizujete vy sama nějaké preventivní aktivity na předcházení vztahových problémů?
24. Jakou strategii volíte pro jejich přípravu a kolik času podobnými aktivitami trávíte?
25. Na základě čeho vybíráte třídy, se kterými preventivně pracujete?
26. Jaká jsou podle vás možná úskalí preventivních programů na základních školách?
27. Z jakých zdrojů čerpáte v rámci přípravy preventivních programů? Kde hledáte inspiraci?
28. Realizujete nějaké aktivity pro žáky v době pandemie?
29. Jaký bude mít podle vás koronavirová epidemie dopad na žáky a jejich třídní kolektiv?

Příloha 4: Ukázka kódování dat

1. Jak celkově vnímáte roli metodika prevence na základní škole?

Čelé vnímání ovlivnil koronavirus, takže momentálně špatně. Ale jinak je to dobrá věc, záleží, jak se k tomu kdo postaví, jak to kdo dělá. Je na to ale málo času. Výhodou je, pokud na to není metodik sám, když je těch odborníků na škole více.

2. Jak myslíte že vnímají vaši roli ve školním prostředí ostatní pedagogové?

Ási různě, někteří o tom pořádně neví a někteří se naopak chodí radit. Většinou ale kladně, všimnou si toho, když děláme seznamovací pobyty, že tato pozice existuje. Já se je snažím oslovovat, kontaktovat.

3. Jakým způsobem konkrétně vy fungujete na vaší základní škole?

Nejvíc energie dávám do projektů, které zabírají hodně práce, jedná se o projekty napříč. Jeden z nich je, že začneme v osmé třídě, osmáci se začnou starat o předškoláky, potom to pokračuje do deváté třídy. Funguje to tak, že prváček má patrona devátáka, s nimi děláme různé programy. Potom mám kroužek peer aktivistů, kam chodí žáci druhého stupně, kteří chodí dělat preventivní programy na první stupeň, do všech ročníků. Potom děláme seznamovací pobyty pro první a šesté třídy. A také volám odborníky z venku, zařizuju, organizuju plus, když za mnou přijde kolega nebo žák, tak vymýšlíme, co je potřeba.

The screenshot displays a digital interface for coding data. It features a central text area with a transcript of an interview. Overlaid on this text are several rectangular boxes, each containing a code label and a description of the code. The labels include time markers (e.g., 1:00, 1:03, 1:08) and thematic codes (e.g., 'Vnímání vlastní pozice', 'Aktuální situace', 'Podpora metodika prevence'). The interface also includes a vertical scrollbar on the right side and a small navigation icon at the bottom right.

Time	Code	Description
1:00	Vnímání vlastní pozice	Vnímání vlastní pozice
1:03	Podpora metodika prevence	Podpora metodika prevence
1:03	Spolupráce s kolegy	Spolupráce s kolegy
1:08	Pozice metodika prevence	Pozice metodika prevence
1:10	Spolupráce s kolegy	Spolupráce s kolegy
1:11	Spolupráce s kolegy	Spolupráce s kolegy
1:12	Preventivní aktivity	Preventivní aktivity
1:13	Práce metodika prevence	Práce metodika prevence
1:13	Preventivní aktivity	Preventivní aktivity
1:13	Práce metodika prevence	Práce metodika prevence
1:13	Preventivní aktivity	Preventivní aktivity
1:13	Práce metodika prevence	Práce metodika prevence
1:13	Spolupráce s kolegy	Spolupráce s kolegy