

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Diplomová práce**

**2018**

**Andrea Kutlaková**

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ**



## **Diplomová práce**

Andrea Kutláková

**Šikana na druhém stupni základní školy z pohledu  
výchovního poradce a školního metodika prevence**

Olomouc 2018

**Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš ČECH, Ph.D.**

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou odbornou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

.....

Andrea Kutláková

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala panu doc. PhDr. Tomáši Čechovi Ph.D., že mi věnoval čas, cenné rady a poznámky k mé práci a při vedení diplomové práce mi velmi pomohl a plně se mi věnoval.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Andrea Kutláková
<b>Katedra:</b>	Ústav Pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Tomáš ČECH, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Šikana na druhém stupni základní školy z pohledu výchovného poradce a školního metodika prevence
<b>Název v angličtině:</b>	The bullying at the second level of elementary school from the point of view of the educational consultant and school methodology of prevention
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou šikany na druhém stupni základní školy obecně a z pohledu výchovného poradce a školního metodika prevence. Práce je rozdělena do třech kapitol, které popisují šikany jako obecný problém a výchovného poradce se školním metodikem prevence. Praktická kapitola se snaží pomocí kvalitativního výzkumu zjistit dnešní aktuálnost problému šikany na druhém stupni základních škol, zjistit jakým způsobem pracují poradci a jak jejich délka praxe ovlivňuje úsudek při rozpoznávání a řešení šikany.
<b>Klíčová slova:</b>	Šikana, oběť, agresor, informovanost, žák, výchovný poradce, školní metodik prevence, učitel, problém, základní škola, druhý stupeň základní školy.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the issue of bullying at the second level of elementary school in general and from the point of view of the educational consultant and school methodology of prevention. The thesis is divided into two theoretical chapters, describing bullying as a general problem and the educational consultant and school methodology of prevention. The practical chapter seeks to identify the current up-to-date bullying problem at the second level of elementary school using qualitative research, to find out how the consultant work and

	their length of practice influences their judgment on the recognition and resolution of bullying.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Bullying, sacrifice, aggressor, awareness, student, educational consultant, school methodology of prevention, teacher, problem, elementary school, secondary school.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Otázky k rozhovoru
<b>Rozsah práce:</b>	99 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

# Obsah

<b>ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>1 TEORETICKÁ CHARAKTERISTIKA ŠIKANY</b>	<b>11</b>
1.1 Vymezení pojmu – podstata	11
1.2 Typy šikany	12
1.3 Agresor a oběť	18
1.4 Šikana ve škole, důsledky, jak pomoci	26
<b>2 PRACOVNÍCI, KTEŘÍ ŘEŠÍ PROBLEMATIKU PREVENCE A INTERVENCE ŠIKANY</b>	<b>32</b>
2.1 Výchovný poradce	32
2.1.1 Kdo je to výchovný poradce	32
2.1.2 Kvalifikační předpoklady výchovného poradce	34
2.1.3 Role učitele x výchovného poradce	35
2.1.4 Etické zásady práce výchovného poradce	36
2.1.5 Problematika profesní zátěže výchovného poradce	38
2.1.6 Co očekává okolí od výchovného poradce	41
2.2 Školní metodik prevence	44
2.2.1 Kdo je školní metodik prevence	44
2.2.2 Školní metodik prevence a náplň jeho práce	44
2.2.3 Činnosti školního metodika prevence	45
2.3 Minimální preventivní program	49
2.4 Organizace zabývající se šikanou	49
<b>3 EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>52</b>
3.1 Cíl výzkumu	52
3.2 Výzkumné otázky	53
3.3 Volba výzkumného designu	53
3.4 Výzkumná metoda	55
3.5 Charakteristika výzkumného vzorku	57
3.6 Analýza získaných údajů	59

3.7 Otevřené kódování	59
3.8 Axiální kódování	79
3.9 Selektivní kódování	83
3.10 Diskuse	86
<b>ZÁVĚR</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>96</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>97</b>



# ÚVOD

Pátý rok strávený na Univerzitě Palackého v Olomouci, na Pedagogické fakultě svého oboru Pedagogika – veřejná správa budu ukončovat své navazující magisterské studium státní závěrečnou zkouškou a odevzdáním a následným obhájením diplomové práce.

Moje diplomová práce nese název Šikana na druhém stupni základní školy z pohledu výchovného poradce a školního metodika prevence a snažím se v ní hlavně zaměřit na šikanu u žáků na druhém stupni základní školy. Toto téma jsem si zvolila zejména proto, že mám pocit, že je problematika šikany v dnešní době velmi opomíjena. Problematika šikany samotné i problematika řešení šikany.

Já sama mám kolem sebe velké množství přátel a známých, kterých se tato problematika ať už z jejich vlastní zkušenosti nebo okrajově, díky jejich dětem například, dotýká. Každý máme kolem sebe lidi, kteří zažili šikanu, slyšeli o ní nebo ji museli řešit. Ne každý si ale s tímto nepříjemným problémem dokáže poradit. Ne každý chce totiž o tomto problému s někým mluvit, ne každý ho dokáže rozpoznat, a co je hlavní, tak většina lidí bohužel neví, jak s ním pracovat, případně na koho se se svým trápením obrátit. Proto jsem do tohoto tématu chtěla proniknout hlouběji a přinést nové informace nejen sobě, ale i širšímu okolí.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. Část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se nejdříve zaměřím na samotný pojem šikana, co to vlastně šikana je, jaké jsou její typy. V následujících podkapitolách své práce se zabývám tím, proč vlastně děti šikanují, agresory a oběťmi, důsledky. V neposlední řadě, bych ráda v jednotlivých podkapitolách zmínila, jak pomoci s tímto problémem přímo šikanovaným dítětem. Dále pak vymezuji práci výchovného poradce a školního metodika prevence, jako takového. Jaké jsou jejich kvalifikační předpoklady, s jakými dalšími odborníky komunikují, jaké jsou jejich zásady a činnost.

Hlavním cílem mé práce je tedy popsat podstatu pomoci s problémem šikany ve škole. Objasnit z jakých důvodů se děti do těchto problémů mohou dostat, jaké jsou jejich možnosti a co tato problematika obnáší. Dále objasnit, zda jsou žáci na druhém stupni základní školy vůbec schopni ve třídě šikanu rozpoznat a s poradci spolupracovat, jestli vědí, s kým se poradit nebo komu ji případně nahlásit. Na tuto teoretickou část bych následně navázala empirickou částí diplomové práce.

Problematika šikany je ale především u dětí, žáků na druhém stupni základní školy, velmi citlivým tématem. Žáci v tomto věku mají mnoho starostí s pubertou, kamarády a se změnami vlastního já, ať už jsou to psychické nebo samozřejmě i fyzické změny. Proto jsem volila cestu oklikou. Zaměřím se ne přímo na žáky, ale půjdu s tématem šikana za výchovnými poradci a školními metodiky prevence základních škol.

Empirická část práce bude zpracována pomocí kvalitativní metody výzkumu – formou zakotvené teorie. První fází budou rozhovory s výchovnými poradci a školními metodiky prevence vybraných základních škol v Olomouckém kraji. Svůj vědecký výzkum budu uskutečňovat formou polostrukturovaného rozhovoru, který bude probíhat s dvojicí respondentů – výchovným poradcem i školním metodikem prevence současně. Během tohoto rozhovoru, chci zjistit, jestli v daných školách používají nějaká opatření proti šikaně. Dále jak se na jejich škole řeší problematika šikany v případě, že je již rozvinuta. Jak se v tomto případě postupuje, na koho se obrací, s kým spolupracují, jaké příslušné osobě ji hlásí, kdo jim s řešením pomůže nebo komu případ postupují, koho oslovují a všechny náležitosti, které se postupu týkají. Další fází je zpracování rozhovorů, pomocí již zmíněné zakotvené teorie, kde jsou použity tři typy kódování – otevřené, axiální a selektivní.

Cílem empirické části diplomové práce je zjištění, jakými postupy se v dnešní době problém šikany u dětí na druhém stupni základní školy řeší a jaké mají zkušenosti se šikanou přímo poradci. Cíl podrobněji specifikují výzkumné otázky, které mají za úkol zjistit, jakým způsobem výchovní poradci spolu s metodiky prevence pracují s žáky, kteří procházejí šikanou, aby zajistili vyřešení problému, a samozřejmě udržitelnost nastalé situace, aby se děti opakovaně nedostávaly do rizikových problémů. Dále má zjistit i to, jak ovlivňuje délka praxe zmíněných poradců úsudek při rozpoznávání a řešení šikany, a samozřejmě jakým způsobem se nejčastěji oběti šikany dostanou k těmto poradcům.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 TEORETICKÁ CHARAKTERISTIKA ŠIKANY

V první kapitole své práce budu popisovat, co to vůbec znamená pojem šikana, jak ji vysvětlují autoři Fieldová, Kolář, Říčan a další. Dále jakým je vymezena zákonem u nás v České republice, jak ji dělíme a jaké jsou typy. V neposlední řadě se zaměřím na samotné účastníky tohoto problému, což jsou agresori a oběti, jaká je charakteristika jejich chování. Ke konci první kapitoly se budu zabývat přímo šikanou ve škole, jejími důsledky a jak pomoci obětem.

## 1.1 Vymezení pojmu

Podle Fieldové je šikana psychické, citové, společenské nebo fyzické zneužívání člověka. Je to tedy chování, jehož záměrem zpravidla bývá opakovaně ubližovat, ohrožovat nebo dokonce zastrašovat oběť či oběti. Hlavním rysem šikany je to, že ve chvíli šikanování se dotyčná oběť cítí naprosto bezmocná a bývá často vyloučena z kolektivu třídy. Důležité samozřejmě je, jak moc agresor své oběti ať už psychicky nebo i fyzicky ublížil. Agresor může, ale také nemusí mít ve svém úmyslu opravdu oběti ublížit, bohužel oběti toto jednání nějakým způsobem ublíží vždy (Fieldová, 2007).

K šikaně může docházet v jakékoliv škole. Soukromé i státní, chlapecké i dívčí, velké i malé, náboženské či sekulární, pokrokové, tradiční, konzervativní. Ve škole může k šikaně docházet také kdekoliv – ve třídě, na toaletách, v jídelně, v šatnách, na hřišti či jiných sportovištích nebo v odlehlých chodbách i na školním výletě. V podstatě se šikana může objevit naprosto na všech místech, které mohou člověka napadnout (Kolář, 2007).

Šikanování je velmi nebezpečný sociálně-patologický jev, při kterém je zejména omezována osobní svoboda člověka. Je to situace, kdy je ponižována důstojnost, obětem může být ubližováno vedle psychiky i na fyzickém zdraví. Je to složitý a komplexní problém, který v České republice bohužel není možno nějak právně pojmut jako jediný celek, protože svými znaky a důsledky zasahuje do mnoha právních odvětví (Fieldová, 2007).

### Podstata a znaky šikany

Šikanu rozlišujeme na fyzickou, ale i psychickou. Objevuje se naprosto ve všech sociálních skupinách a ve všech věkových kategoriích. Je to problém celosvětově rozšířen, ale ne každý jej dokáže rozpoznat a určit. Proto je důležité si říci alespoň hlavní znaky, díky kterým je šikana velmi dobře rozpoznatelná.

Hlavními znaky šikany, které lze vidět na první pohled můžeme označit: Záměrné a opakované ponižování, obtěžování, týrání, a také omezování jedincových práv prostřednictvím agrese a manipulace jedince (Bendl, 2003).

Dále je to převaha na straně agresora. Oběť se většinou nemůže jednoduše bránit. Bývá to zpravidla převaha početní, věková nebo psychická i fyzická, nepoměr sil mezi agresorem a obětí, která je pro útočníka velmi vzrušující a uspokojující, proto také se do šikany pouští. Je to tedy jakési zneužití moci (Bendl, 2003).

K šikaně ale také neodmyslitelně patří široká škála od společenského žertování, škádlení, obtěžování, vylučování ze skupiny až po fyzické násilí a zločin (Kolář, 2005).

Některé děti šikanují pro zábavu, ale nedělají to primárně proto, aby tím někomu způsobily bolest nebo chtěly ublížit, dělají to kvůli osobnímu zisku. Dítě by tak mělo být schopno dokázat popsat svou zkušenost s šikanou. Ať už to byla zkušenost jeho vlastní, jeho kamaráda, spolužáka nebo cizího dítěte. Je tedy důležité, aby dítě dokázalo rozpoznat, kdy se jedná pouze o hru, a kdy už hra hraničí s šikanou (Kiefert, 1982).

K šikanování samozřejmě dochází na velké spoustě míst – při cestách do školy a ze školy, ve škole, v okolí školy a také v místě bydliště. Proto by se dítě mělo v neposlední řadě naučit také to, že ne vždy, když oběť odchází ze školy, je v bezpečí. Agresor se totiž může objevit kdekoli i mimo školu (Kocurová, 2002).

## **1.2 Typy šikany**

V této podkapitole budu rozebírat, jaké jsou hlavní typy šikany, podle Fieldové a její knihy s názvem Jak se bránit šikaně.

Podle literatury od autorky Fieldové existuje pět hlavních typů školní šikany. A to jsou: škádlení, vylučování se skupiny nebo kolektivu, fyzické napadání, obtěžování a samozřejmě kyberšikana.

### **Škádlení**

První částí podkapitoly se budu zabývat tím, co je to škádlení a jak ho můžeme chápat.

Škádlení, podle toho, jak popisuje kniha, je verbální násilí. Je to typ šikanování hodnocený jako nejnebezpečnější a mnohdy nejdéle probíhající (Fieldová, 2007).

Autor chápe ve své teorii škádlení jako jeden z typů šikanování. Existuje však i společenské reciprocitní škádlení, které za šikanu považovat nelze. A to je situace, kdy se při škádlení očekává, že to bude legrace pro obě zúčastněné strany. Pokud ale toho škádlení není druhé straně příjemné, tak iniciátor s omluvou se škádlením podle etikety přestane a respektuje to. Když někdo ale škádlí dál, i přesto že slyšel, že oběť chce, aby přestal, považujeme to za porušení práva druhého člověka, nebo žáka či studenta (Kolář, 2001).

Škádlení může být velmi nepříjemné a může také oběť zabolet. Není to ale jednostranné. Oběť se může patřičně a účinně bránit. Děti se mohou ve škádlení prohodit, a když se stane, že už je pro ně škádlení přes jejich hranice, mohou z něj vystoupit. Dítě se po škádlení necítí bezbranné, ale naopak uvolněné a v pohodě (Fieldová, 2007).

Pokud má dítě po škádlení špatné pocity, je mu špatně od žaludku, cítí strach nebo bolesti břicha, můžeme to brát jako varovné signály, že škádlení již není neškodné, ale stává se z něj šikana. Chování agresora se posuzuje podle jeho záměru a pohnutky, motivu, postoje, citlivosti, hranic, zranitelnosti, důstojnosti, jeho emočního stavu, práv a svobody a dopadu jeho chování (Kolář, 2007).

V praxi se tedy podle Koláře rozlišují čtyři typy škádlení: laskavé škádlení, divoké škádlení, neobratné nepříjemné škádlení a agresivní bolestivé škádlení (Kolář, 2007).

Běžné škádlení se podle autorky Fieldové týká především vzhledu, sexuality a sociálního přijetí. To, co oběti ubližuje, je záměr agresora, přihlížející dané situaci a její sociální kontext. Pokud agresor své popichování používá zlomyslně a cíleně nepříjemně, může jeho chování oběť zabolet. Jedovaté a nepřiměřené chování útočníka, jeho výraz tváře, tón hlasu, vystupování a především to, že je jeho chování opakované (Fieldová, 2007).

Hlavní typy škádlení jsou:

1. Nadávky, posměšky, pokřikování, urážení nebo rýpání, slovní požadavky či hrozby,
2. vydávání urážlivých zvuků, když jde oběť okolo
3. obtěžování po telefonu, hanlivé vzkazy v různých podobách (Fieldová, 2007).

### **Vylučování ze skupiny**

Další částí podkapitoly nazvanou vylučování ze skupiny bych se chtěla zaměřit na problém, kdy už dítě není normálně začleněno do svého třídního kolektivu, ale je nějakým způsobem ze své skupiny vystrkováno a vylučováno.

Vylučování ze skupiny, nebo také ostrakismus je podle autorky „vztahová šikana“. Je to šikana, kdy je přímo a otevřeně nebo skrytě a nenápadně odmítavým chováním, nebo také řečí těla vyjádřeno vyloučení. Tato šikana staví na společenské manipulaci. Manipulující útočník řídí svou skupinu a nemusí se do přímé šikany vůbec zapojit, využívá k tomu prostředníky, ve formě svých kamarádů nebo spolužáků. Používá k tomu, aby mohl na oběť zaútočit, společenskou strukturu ve své třídě. Hlavním cílem agresora je utvoření takzvané skupinové identity, za kterou se může pohodlně schovat a kontrolovat dění. Tato skupina je složena ze členů, kteří se manipulujícího většinou bojí, a proto jej na slovo poslouchají, vědí totiž, že pokud budou odporovat nebo se jeho oběti viditelně zastávat, mohli by se jednoduše dostat na její místo. Agresor si svou poslušnou skupinku vždy sestavuje ze slabších členů, aby měl jistotu, že ho nikdo z nich na jeho vedoucím místě nevystřídá (Kolář, 2001).

Občas manipulátor vystupuje do popředí, ale prostě a jednoduše. Téměř neviditelně. K zastrašení oběti totiž účinně postačí jeho pohled, výraz či jen povytažené obočí, proto si jeho, jako vedoucího skupiny často učitel nevšimne ani ve chvíli, kdy je v situaci přímým účastníkem. Agresora nezastaví ani přítomnost vyučujícího, proto má svou techniku výstrahy dobře zvládnutou a ví, že této nepřímé agrese si učitel ve většině případů vůbec nevšimne a často učitelům tento typ agrese uniká.

K ostrakismu patří tyto metody:

1. Útočník předstírá přátelské chování k oběti a čas od času se obrací proti ní,
2. když se oběť blíží, skupina si jí okázale nevšimá a točí se k ní zády,
3. útočník oběti něco řekne a odejde dřív, než oběť stihne zareagovat,
4. civění, pošklebování, výsměch, potvoření, šeptání s pohledem upřeným na oběť,
5. výhružné postoje, hroživá gesta, pohledy,
6. vyloučení dítěte ze skupiny vrstevníků, z rozhovoru, plánovaných činností či her,
7. odmítnutí sedět vedle oběti a předstírání, že dotyčný místo drží pro někoho jiného,
8. zlomyslné pomluvy, vydírání a hrozby (Fiendová, 2007).

Ostrakismus je tedy forma šikany, která je jen velmi obtížně odhalitelná, protože je většinou opravdu nenápadná a málokterý dospělý si jí dokáže sám všimnout. Učitel tohle vylučování ze skupiny začne ve většině případů pozorovat až ve chvíli, kdy je upozorněn, že na skutečnost, že se v jeho třídě nebo škole něco děje.

## **Fyzické napadání**

Za fyzickou šikanu můžeme považovat opakované a pravidelné napadání slabší oběti. Ať už se jedná o přímou agresi, jako je například kopání oběti, bití, plivání nebo nepřímé útoky, což jsou gesta, narážky, pronásledování oběti nebo ničení a schovávání jejich věcí. Zařazujeme sem například chytání oběti za její oblečení, trhání a ničení jejího oblečení, vyvolávání rvaček s obětí, v nichž je oběť naprosto bezmocná a nemůže se útočníkovi postavit a bránit se (Kolář, 2005).

K tomuto typu šikany se řadí:

1. Strkání, vrážení, kopání, štípání, bouchání, zatlačování, fackování, tahání za vlasy, fyzické znehybňování, nastavování nohy a použití zbraní,
2. krádeže učebnic, jídla a dalších věcí z aktovky či lavice,
3. házení věcí oběti po třídě,
4. přehrabování nebo poškozování oblečení či dalších věcí, které má oběť při sobě, ve třídě, v šatně i jinde, například jejich vyhazování, ničení a ukrývání,
5. odebírání židle, kam se oběť chystá posadit,
6. zavírání oběti v místnosti či skříní, strkání hlavy do toaletní mísy,
7. stříkání vody z kohoutku, házení papírků či gumiček,
8. záměrná sabotáž domácích úkolů či práce, kterou oběť dělala na počítači (Fieldová, 2007).

Fyzické napadání oběti bývá často jednou z nejhorších forem šikany ve školním prostředí. Agresor si vždy vyhlídne oběť, u které ví a má podle jeho názoru naprostou jistotu, že mu nikdy nebude odporovat a nepostaví se mu a hlavně, že je i fyzicky slabší, čímž to pádem se nebude bránit agresorovým výpadům na ni.

## **Obtěžování**

Obtěžování zpravidla zahrnuje neustále se opakující dotěrné otázky, prohlášení nebo útoky na oběť týkající se pohlaví, sexu, rasy, národnosti nebo náboženství, ze strany agresora.

Patří k němu:

1. Napadání dítěte sexuálními gesty, vměšování, vynucená fyzická blízkost a dotýkání, chytání, například sahání na intimní partie,
2. stahování kalhot oběti v přítomnosti ostatních,
3. nahlížení pod dveře toalety,
4. přímé či nepřímé poznámky o sexuální orientaci dítěte,



5. používání zastrašujícího jazyka,
6. nevíтанé sexuální nabídky a návrhy, pronásledování (Fieldová, 2007).

Obtěžování je těžká forma šikany, která se bohužel týká hlavně dívek, obětí s odlišnou sexuální orientací a v neposlední řadě také cizích dětí, které se přistěhovali do města z jiné části republiky či světa. Jsou to tedy oběti, které jsou ve své podstatě odlišné od ostatních, neznámé, nové nebo zajímavé. A tohle jsou právě důvody, díky kterým si agresor obět' vybere a dá jí za vyučenou. Její odlišnost považuje za špatnou, možná kvůli závisti možná pouze díky omezenosti a úzkoprsosti či něčemu jinému a i sama oběť potom své odlišnosti a to, čím ji můžeme vnímat jako zajímavou, bere jako prokletí a něco, co je zlé a špatné.

### **Kyberšikana**

Kyberšikanu můžeme definovat jako opakovanou, záměrnou a zraňující činnost, při které je využíván počítač, mobilní telefon nebo jakékoliv jiné elektronické přístroje. Jsou to ponižující útoky pomocí internetu a dalších technologií, které mají ve většině případů primárně ztrapnit oběť (Kopecký, Krejčí, 2009).

Kyberšikana se šíří díky dnešním pokrokovým technologiím rychle a jednoduše.

Hlavní aspekty, které napomáhají kyberšikaně se šířením:

- útok přes počítač, telefon nebo nějaký přístroj je pro útočníka velmi snadný
- chování lidí bývá přes virtuální prostředí značně sebevědomé
- ve virtuálním světě je opravdu velmi velký počet lidí
- v dnešním světě se rozvíjí technologie, ale pokulhává prevence, která je nedostatečná
- posun hranic ve vzájemné interakci mezi lidmi (Krejčí, 2010).

Kyberšikana se od té tradiční šikany trochu liší, tu hlavní věc ale mají společnou. Společnými znaky jsou totiž záměrné a opakované ubližování vybrané oběti.

Kyberšikanu také ve většině případů pokládáme za doprovodný jev klasické šikany. Oba typy šikany se totiž doplňují a prolínají, je mezi nimi vzájemný vztah (Krejčí, 2010).

Moderní technologie útočníkovi mnohdy velmi usnadňují přístup k oběti. Internet, virtuální svět totiž útočníkovi zaručuje anonymitu, když ji potřebuje. Člověk může svou identitu ukryt za virtuální realitu, aniž by na to jeho komunikant mohl přijít. Může se vydávat za osobu dle jeho fantazie, nezátíženou společenskými rolemi, fyzickou podobou a psychickými problémy. Dva lidé mohou na internetu společně komunikovat bez vzájemné fyzické přítom-

nosti a mohou ji snadno ukončit. Proto je internet velký anonymní přítel všech útočníků a agresorů, kteří hledají oběť (Kopecký, Krejčí, 2009).

### **Specifika kyberšikany**

Kyberšikana často začíná klasickou šikanou, kdy například agresor natáčí na mobilní telefon fyzické nebo psychické šikanování své oběti. Proto ji, jak už jsem zmiňovala výše, můžeme považovat za průvodní jev tradiční šikany. Projevy kyberšikany vycházejí z projevů psychické šikany, kdy agresor oběť provokuje, vydírá nebo jí vyhrožuje (Kavalír, 2009).

Specifické projevy podle Willarda:

- Publikování ponižujících fotografií nebo i záznamů
- Pomlouvání a ponižování oběti
- Krádež identity, agresor zneužije identitu někoho jiného k tomu, aby se dostal k oběti
- Ztrapňování pomocí falešných profilů (profil agresora založený na fantazii, ne realitě)
- Provokování a napadání uživatelů v online komunikaci
- Zveřejňování cizích tajemství s cílem poškodit oběť
- Vyloučení z virtuální komunity (ze skupiny přátel na sociální síti)
- Obtěžování (neustálé volání nebo posílání textových zpráv (Willard, 2007).

### **Kdy to není šikana**

Přátelé se často sami rádi pošťuchují a hrají různé hry mezi sebou. Jedná se ale pouze o legraci. Děti to považují za projevy náklonnosti a přátelství, je to něco jako skupinová zábava. I tento typ škádlení může sice někdy zabolet, je ale důležité, aby děti poznaly rozdíl mezi sociálním škádlením mezi sebou, drsnou hrou a šikanou (Adamík Šimegová, 2013).

Jeden násilnický incident mezi dětmi nutně nemusí znamenat šikanu.

Děti by si také měly uvědomit, že každý jejich spolužák, ať už je to jejich kamarád nebo soused v lavici, má právo na to, se stýkat a kamarádit s kým bude chtít a s kým to uzná za vhodné. Děti by toto právo měly společně respektovat a přizpůsobit se mu, společenské skupinky se v tomto věku ve třídě velmi rychle mění, proto by děti neměly být vylučovány nebo odmítány (Fieldová, 2009).

Děti by neměly mít svému kamarádovi za zlé, že se chce také kamarádit a hrát si s ostatními, je velmi nebezpečné se výlučně připoutat pouze k jednomu spolužákovi. Je důle-

žité, aby se děti snažily vyjít si mezi sebou vstříc a přizpůsobovat své kamarádství všem sociálním skupinám (Dědová, 2016).

Stejně jako by neměly ignorovat jiné děti, které je chtějí zapojit do své hry. Dítě, které chce spolužáka pozvat do hry, a ten ho tvrdě odmítne, může později na tento incident zareagovat šikanou, protože je zhrzené a raněné.

Poslední situace, která je pro děti nepříjemná, ale stejně jako ty předchozí se nedá hovořit o šikaně je situace, kdy přátelství kamarádů skončí po hádce. Děti by se měly s hádkou smířit a jít dál, rozhodně to není křivda, která by se měla oplatit a prodlužovat zbytečně zmíněnou šikanou (Kolář, 2007).

### **1.3 Agresor, oběť a rozdíly v šikaně mezi pohlavími**

Ve třetí podkapitole své práce se zaměřím na to, jak od sebe odlišujeme agresora a oběť. Jaké jsou znaky a chování charakteristické pro agresora, že šikanování je hra, v níž některé děti - útočníci systematicky zneužívají svou moc. A naopak i to, jaká je charakteristika oběti. Jak se chová ve třídě, doma nebo jaké jsou podle Koláře hlavní reakce při útoku agresora, a hlavně, jak oběť rozpoznat.

A také bych v této podkapitole chtěla rozdělit do tabulky hlavní rozdíly v šikanování mezi chlapci a dívkami. Jaké pohnutky má jedno či druhé pohlaví nebo jaký typ šikany upřednostňují, a jak se chovají.

#### **Agresor**

Ačkoliv jsou některé děti, které se s psychopatickými sklony rodí, většina agresorů se svému násilnickému chování naučí u svých vzorů doma nebo ve škole. Většinou vyrůstají v dysfunkčních, neúplných rodinách, kde jsou pocity a láska naprosto skryta. Možná, že někteří agresori sami na sobě už šikanu zažili a naučili se tak, že šikanovat je normální a v pořádku, neprojevat soucit s ostatními. Vůbec se tedy nenaučili respektu k odlišným dětem. Jsou ke všemu netolerantní a nikdy nepřijmou odlišný názor nebo povahu (Holeček, 1997).

Jiní agresori mají naopak rodiče pasivní. Popírají šikanu nebo to, že je jejich dítě problémové, nechtějí si to přiznat, a tím pádem ani neukázní své dítě. Raději dítě rozmazlují, aby mu vynahradili to, že se mu příliš nevěnují. Děti nemají stanovené pevné hranice, a proto si

rychle zvyknou na to, že když jednou hranici překročily a nic se jim nestalo, tak ji mohou překračovat stále a jelikož nebyly potrestány, je to tedy v naprostém pořádku (Holeček, 1997).

Vždy na začátku školního roku vystupuje agresor ze své staré skupiny a skryté identity a vydává se hledat nové vhodné oběti. Šikanování jako hra může mezi dětmi probíhat v hodně dlouhém časovém období. Někdy i celé roky, buďto se stejnými útočníky pořád dokola, nebo může oběť časem narazit hned na několik sérií agresorů za sebou. Slabší děti se mohou stávat oběťmi stále dokola. Jeden agresor s šikanováním přestane, ale další se vzápětí objeví. Někteří agresori zase stále vyhledávají nové a nové oběti a s šikanou nepřestanou nikdy, jsou to takzvaní sérioví agresori nebo útočníci. Třetí skupinkou jsou děti, které se stávají v jedné situaci obětí a vzápětí se ve druhé situaci stanou útočníkem, protože i slabší děti občas naleznou jiné děti, které jsou ještě bázlivější a nechají se zase šikanovat od nich (Fieldová, 2009).

Agresori se občas ve třídě ke své oběti chovají velmi přátelsky, ale venku začnou oběť ze skupiny vylučovat a vyhýbají se jí. Agresorem se může stát kamarád nebo i někdo ze sociální skupinky oběti. Občas se stává, že tyto skupinky nabídnou oběti zázemí a ochranu, odcizí ji tak jejím opravdovým kamarádům, a pak ji odmítnou a zavrhnou. S touto bezcitnou hrou se však většinou neztotožňují všichni ve skupince, některým členům se takové chování naopak přičí, jen nevědí, jak to změnit, agresora zastavit nebo z jeho skupinky vystoupit (Bourcet, 2006).

Existují i takoví útočníci, kteří si vůbec neuvědomují, že jsou pachatelé a dopouští se šikanování. Bez ohledu na to, jestli je šikana vědomá či nevědomá, mohou agresori napáchat v psychice své oběti velké škody a zle jí uškodit (Kocurová, 2002).

### **Agresor bere šikanu, jako hru**

#### Útočník potřebuje na svůj výpad proti oběti reakci

Při jednání s agresory platí důležité pravidlo, oběť nesmí dát najevo strach, protože agresor ho vycítí. Strach i hněv a pud sebezáchovy. Agresori ze začátku nevědí, koho si vybrat jako správný objekt pro šikanu, proto své spolužáky zkouší, dokud někdo nezareaguje. To, jak se napadený žák zachová, napoví agresorovi, kdo bude a nebude vhodná oběť.

Agresori si po svém útoku na oběť všímají její reakce. Sledují výrazy tváře oběti, její řeč těla, jednání i hlas. To vše jim spolehlivě napoví, jak bude žák reagovat při útocích agre-

sora. Útočníky totiž hlavně zajímá moc, když dítě zachová neutrální postoj a na agresorovi výpady reaguje s lhostejností, útočníkův zájem o oběť opadne.

Pokud se ale oběť nechá vyprovokovat, útočníkův zájem roste. Znamky strachu, hněvu či rozčilení vyburcují agresora k další hře, protože mu tyto pocity oběti dělají radost a přinášejí vzrušení. Jakmile agresor získá nad obětí moc a pochopí, že se oběť nedokáže chránit, dodá mu to pocit jistoty a už si nový objekt nehledá, ví totiž, že když jednou nad obětí vyhrál, může se na ní vybíjet kdykoli (Kolář, 1997).

### Hraní her

Vztah oběť-agresor je mnohdy velmi složitý. Nejde ho popsat vždy úplně jednoznačně a jednoduše. Jejich vztah se podobá jakési úmluvě, oba vědí, kdy a jak se smí a nesmí chovat. Oběti, ale můžeme rozdělit zhruba do tří skupin, přičemž každý typ oběti se chová naprosto odlišně.

Jsou to oběti, které se k agresorovi chovají submisivně, podbízivě, a tak ho odměňují. Druhý typ oběti se chová naprosto opačně, často dokonce svého útočníka k akci vyprovokuje. Tím pádem můžeme říci, že chování oběti jaksi upevňuje a posiluje postavení a chování útočníka, a funguje to samozřejmě i naopak. Poslední typ oběti se zase chová, jako by útočník byl pro tu konkrétní danou oběť velmi fascinující a natolik ji přitahoval, že se od něj za žádnou cenu nedokáže oprostít a odpoutat, i když jí agresorovo chování ubližuje (Fieldová, 2009).

Některé vztahy mezi obětí a agresorem přetrvávají i ve chvíli, kdy je oběť schopna nějakým způsobem uniknout. Protože i pro oběť je jejich vztah jakousi hrou, takže někdy ani uniknout nechce. Více ji přitahuje agresora nadále provokovat a prodlužovat jejich střet.

Útočník si se svou obětí může také vyměnit místo a postavení ve společném vztahu (Fieldová, 2009).

### Předstírání, že se to neděje

Oběti mají občas pocit, že pozornost, i když ta negativní od agresora je pořád lepší, než žádná. Nejsou ve třídě mezi oblíbenci, ale k těm „šedým myším“ se také přidat nechtějí. Proto zvolí cestu, kdy se raději nechají šikanovat, než být úplně sami. Dokonce mnohdy útočníka i brání, ze strachu či náklonnosti a prodlužují tak uměle jejich vztah a své trápení.

Lze tedy mluvit o destruktivním chování oběti. Za této situace je pro učitele velmi obtížné onoho násilníka identifikovat a usvědčit, protože oběti tvrdí, že se jedná pouze o legraci

a že jim agresorovo chování vůbec nevádí. Takže je pro agresora snadné z takové situace vybruslit a úplně ji popřít, když obě strany tvrdí, že se nic nedělo a neděje (Kolář, 2005).

### Usnadňování práce agresorovi

Průměrnému školnímu násilníkovi se nad útokem nechce příliš přemýšlet, bývají velmi pohodlní a své uspokojení ze hry chtějí získat okamžitě a téměř bez práce. Nejsou moc tvůrčí, ani inteligentní. Nemívají ani také moc dobré verbální schopnosti.

Útočníci zvládnou oběti většinou jen nadávat, posmívat se jí a používat hanlivá slova na její adresu, aby dosáhli žádoucí reakce. Reakce oběti okamžitě agresorovi odhalí, jak je nebo není citlivá. Agresorovi jde hlavně o to, aby se jeho oběť cítila nesvá a přihlížející a i ona, jeho oběť, uznali jeho převahu a nadvládu. Když se útočnickovi nedaří svůj objekt vyprovokovat, tak ve většině případů jeho zájem rychle opadne a vydává se hledat další zranitelnější a vhodnější oběť pro své potěšení (Kolář, 2005).

### Agresor dává zásadně přednost osamělým obětem

Agresoři si většinou vybírají objekty, které nepatří k žádným stabilním sociálním skupinám v dané třídě, protože jsou snadnější terč. Sami útočníci se totiž bojí, že by mohli být ve své třídě ze skupiny vyloučeni. Proto také prahnou po neustálém dokazování své moci mezi spolužáky. Vrstevníci, kteří ve třídě nepatří do žádné z „žijících“ skupin, symbolizují jejich vlastní obavy, a tím víc jim ubližují (Martínek, 2009).

Děti, které nemají kolem sebe sociální skupinu, jsou izolované od ostatních a tím jsou zranitelnější, protože jim naprosto chybí podpůrná síť. Spolužáci, kteří nemají s obětí žádný vztah, se jí logicky nebudou zastávat, protože ji neznají. Někdy za to může také strach z odvety nebo pomsty. Jeden kamarád většinou nestačí, protože se dvěma kamarády agresor zatočí stejně jako s jedním. Když má ale oběť kolem sebe podpůrnou síť blízkých přátel, tak agresor často své výpady vzdá, protože ví, že čelit skupině už nezvládne. Je tedy důležité, aby oběť měla kolem sebe lidi, kteří se nebudou bát se jí zastat a podpořit (Vaníčková, 2002).

### Svědkové

Šikanování ve většině případů probíhá před svědky, málokdy jsou spolu oběť s útočníkem úplně sami. Jsou to svědci účastníci se útokem, přihlížející nebo kolemjdoucí. Útočníci totiž, jak už tomu bývá, mají skvělé velitelské schopnosti a jsou velmi oblíbení mezi ostatními žáky. Díky svým přátelům, kteří jim dávají najevo svou bezmeznou podporu, sve-

dou velmi umně manipulovat s davem, který je ještě povzbuzuje, přitakává, jejich šikanu schvaluje nebo se do ní dokonce aktivně zapojuje. Tímto způsobem si agresori budují společenské postavení a upevňují moc, protože sama skupina mu dovolí, aby jimi jednoduše manipuloval (Fieldová, 2009).

Pokud se přihlížející vrstevníci za útočníka postaví a dávají mu najevo svůj souhlas, agresor vidí podporu. Když se ale diváci postaví proti útočnickovi a jeho chování odsoudí, šikana slábne. Je to tím, že agresor je spolužáky donucen své chování okamžitě změnit, aby se ve skupině udržel a nestal se sám obětí.

Tohle je nejlepší obrana proti šikaně, že se dav spravedlivě postaví za oběť a zodpovědně zasáhne proti šikaně (Matthews, 2005).

## **Oběť**

Oběť může ale ve hře úplně změnit pravidla a situaci otočit proti svému útočnickovi, aby se vyhnula dalšímu šikanování a ubližování. Oběť může získat nadhled, pomoc, odtáhnout se od šikanujícího spolužáka nebo použít některé další techniky, které slouží k blokaci šikany.

Když se žáka zeptáte, jestli se cítí jako oběť, a jestli ve třídě vidí i další oběti, odpověď většinou bývá, že ano. Děti ve třídě vycítí, kdo je ještě zranitelný a může se kdykoliv stát další obětí. Vědí, jak tato hra funguje.

Norský průkopník boje proti šikaně Dan Olweus, je přesvědčený o tom, že většina nebo velké procento obětí pochází z velmi ochranných rodin. Jsou to děti, které jsou zvyklé být ve všem opatrné, jsou co také velmi citlivé, senzitivní děti, které jsou závislé na matce. Děti jsou zvyklé na to, že se k nim matka chová jako k pokladům.

Další procento obětí pochází z milujících, tichých rodin, které ale fungují jako uzavřené kruhy. Mají velmi malý kontakt s okolím, společností a málokdy se setkávají s jinými lidmi, než kam sahá jejich nejužší rodinný kruh. Nemají proto téměř žádnou možnost naučit se, jak fungovat ve stresové situaci ve společnosti (Kolář, 2004).

Některé oběti mají rodiče sdílející tradiční hodnoty a jen málokdy strpí jiný názor, než je ten jejich, podle nich jediný správný. Jiné oběti mají rodiče, které již zažily nějaký druh utlačování, a tak se častokrát stává, že své obavy nevědomky přenáší i na své děti (Kolář, 2004).

Děti se domnívají, že jejich šikana je ve srovnání s jinými rodinnými nebo životními problémy naprosto bezvýznamná, a proto ji trpí a ani se s ní nesnaží něco dělat.

### **Reaktivní oběť**

Reaktivní obětí označujeme takovou oběť, která mění své stanovisko a stává se střídavě obětí, ale i také střídavě agresorem. Jsou to impulzivní děti, které jsou z velké části ovlivněny situací doma. To, na co jsou zvyklé, potom používají i ve škole.

Tyto děti jsou velmi nevyzpytatelné. Jsou to děti, které nějaký způsobem strádají. Svou frustraci si potom vybíjejí v naprosto nevhodných situacích na svých spolužácích. Jsou buďto sebestředné, okolní svět je vůbec nezajímá nebo naopak mají nízké sebevědomí, dělá jim potíže společenský kontakt a reagují šikanou na nějaké osobní problémy. Mají problémy s učením, soustředěním, jsou hyperaktivní, nevyzrálé, citlivé. Často si stěžují na nespravedlnost a oplácejí ránu ránou, čímž proces šikany ještě mnohonásobně prodlužují. Nedokážou vyjádřit své pocity konstruktivně a asertivně, proto je často spolužáci považující střídavě za pasivní a agresivní. Podle svého aktuálního rozpoložení se v té či oné chvíli stávají obětí nebo útočníkem, agresorem (Fieldová, 2009).

### **Jak rozpoznat oběť**

Oběti se podle Kolářovy knihy dají velmi dobře určit tím, jakými způsoby reagují na útočnickovy výpady.

Reakce oběti na útočníka:

Oběť má červené, usazené, sklopené nebo odvrácené oči, bledý nebo naopak rudý a napjatý obličej - sevřené rty či hodně otevřená ústa, svěšenou hlavu a odvrácený zrak, nahněbená ramena, schoulený nebo odtažený a strnulý postoj, její pohyby jsou ochromené, toporné nebo neklidné, utíká, mluví kníravým, zdušeným a chraplavým hlasem, slovně oplácí útoky žalováním a obviňováním, má strach, cítí hněv, nenávist, rozpaky či lítost.

(Kolář, 2007)

### **Jak se dítě může také stát obětí**

- Odhadne zlomyslné dítě, ale spoléhá na to, že nebude jeho oběť a neublíží mu.
- Vědomě přehlíží náznaky ze strany agresora, že ho chce naštvat nebo otravovat.
- Lituje dítě, které má s agresorem problémy a svoji frustraci si vybíjí také šikanou.
- Snaží se za každou cenu zavděčit ostatním, proto, aby ho mezi sebe přijali. Snaží se naopak připojit ke skupince, která o něj vůbec nestojí.



- Neví, co dělat a zůstane bezmocné. Nedělá raději nic, než aby udělalo cokoli špatně.
- Nedokáže se vyhnout nebezpečí a chránit se před ním.
- Rozčiluje ho, že se ho někdo snažil šikanovat, i když mu nic neprovedl. Bojuje a nechává se zraňovat. Ignoruje pud sebezáchovy a vrhá se do boje v vhodnou chvíli.
- Chová se jako oběť, ne útočník (Kolář, 2007).

### **Varovná znamení**

Znamení, která nás mohou upozornit na to, že něco není úplně v pořádku, a mohou nás navést na probíhající šikanu, rozdělujeme čtyři. Jsou to fyzické příznaky, akademické příznaky, emocionální příznaky a společenské příznaky.

Každý z následujících znaků může být příznakem probíhající šikany.

#### Fyzické příznaky:

- Dítě má modřiny, škrábance, které nedokáže přijatelně vysvětlit, zaplétá se do rvaček,
- stěžuje si na obtíže, aby mohlo zůstat doma i s nepatrnými zdravotními problémy,
- špatně spí, má noční můry nebo se začne v noci pomočovat, je napjaté,
- po škole má nápadný hlad nebo ztrácí chuť k jídlu,
- začne do školy chodit pozdě, aby se vyhnul setkání s útočníkem,
- během přestávek se snaží zdržovat v přítomnosti učitelů,
- má chabé komunikační schopnosti – omezený oční kontakt, nervózně sebou škube.

#### Akademické příznaky:

- Najednou mu začne dělat potíže se při vyučování na něco zeptat nebo odpovídat,
- neúčastní se žádných činností ve třídě a vůbec nekomunikuje se svými spolužáky,
- jeho školní prospěch se rapidně zhorší, chybí mu motivace,
- nedosahuje výsledků, které odpovídají jeho skutečným schopnostem.

#### Emocionální příznaky:

- Působí úzkostlivě, vystresovaně, jeho chování jde od extrému do extrému, je podrážděné, vzteklé, sarkastické, popírá své pocity, přestože je viditelně rozzlobené,
- ve škole je nešťastný a bojí se každého návratu do školy – například po prázdninách,
- začne o sobě mluvit pohrdavě.

#### Společenské příznaky:

- Ostatní si z něj dělají legraci a vysmívají se mu, je vystaveno škádlení, posměškům, ponižování a ohrožování, ve škole se cítí trapně, ponížene,

- je společensky izolované, má omezený kontakt se spolužáky
- přestane vyprávět o ostatních žácích a společenských událostech co se ve škole konají,
- v rodině se začne chovat problematicky, šikaneje sourozence (Fieldová, Kolář, 2007)

### Rozdíly v šikaně mezi pohlavími

Ač se to zdá zvláštní, tak každé z obou pohlaví tíhne k trochu jiné formě šikany, a hlavně chlapci mají k šikaně naprosto jiné důvody, než dívky.

Souvisí to s rozdílnou povahou mezi chlapci a dívkami a také s tím, po čem každé pohlaví touží a čeho chce šikanou dosáhnout. Má jiný chtíč, prioritu, a tak každé pohlaví uspokojuje trochu něco jiného.

Šikany se chlapci i dívky dopouští stejně a rovným dílem mohou stát oběťmi. Chlapci šikanejí dívky i chlapce a dívky zase obvykle šikanejí dívky, ale i slabší chlapce. Mezi pohlavími je rozdíl pouze v tom, za jiným účelem žáci spolužáky šikanejí (Říčan, 2010).

Agresoři i oběti u chlapů i dívek mají velmi špatně vyvinuté asertivní chování – asertivní komunikační schopnosti a dovednosti. Proto rozvoj problému mezi nimi je velmi rychlý.

<b>Chlapci</b>	<b>Dívky</b>
- chlapci často šikanejí proto, aby si mezi spolužáky vybudovali pověst	- dívky naopak šikanejí proto, aby tu svou pověst před spolužáky ochránily
- chlapci mají sklon se chovat jako lovci, hierarchicky uspořádaný kmen	- dívky mají sklon se chovat jako sběračky, které se pohybují v důvěrných skupinkách
- šikanejí otevřeně a dávají přednost fyzické šikaně, před emocionální nebo psychickou - soustředí se na individuální úspěchy spolužáků a fyzickou zdatnost - méně se soustředí na nepřímou šikanu	- dávají přednost nepřímé šikaně, méně fyzické, používají slovní ponižování, zlovolné pomluvy, a vylučování spolužaček ze skupinky, jako mocné nástroje, jímž - potom mohou řídit a ovládat
- chlapci vystupují „silácky“ a agresivně - šikanu popírají	- mají sklon se chovat pasivně-agresivně - doufají, že děti šikanu intuitivně vycítí

(Fieldová, Kolář, 2007)

V této kapitole bylo jasně zmíněno, že šikany se stejně jako chlapci rovným dílem dopouští i dívky. Každé pohlaví má akorát jinou pohnutku a strategii.

U chlapců je hnacím motorem oblíbenost, prestiž a na prvním místě pověst ve škole, proto je jejich šikanování oběti většinu času fyzické a otevřené, aby dal agresor všem najevo svou společenskou převahu (Kolář, 2007).

Zatímco u dívek je tomu naopak. U nich není šikanování pro okolí až tak nápadné. Dívky se před okolím chtějí spíše chránit, proto jejich šikana oběti bývá nepřímá. Dávají přednost škádlení, pomluvám, ponižování a vylučování vybraných jedinců ze skupinky. Dají se pokládat za pasivně-agresivní (Kolář, 2007).

Nedá se jasně říci, jestli je některá se strategií šikany závažnější. Jestli ta, které dávají přednost chlapci nebo dívky. Protože každá je jiná, každá je svým specifickým způsobem závažná. Ať už je to šikana fyzická nebo psychická, pořád je to šikana.

## **1.4 Šikana ve škole, důsledky, jak pomoci**

Existuje mnoho různých příčin šikany. Podle knihy spisovatelky Fieldové výzkumy prokázaly, že největší moc na vylučování a odstrkování šikanovaného jedince, má skupina.

Odhalit skutečnost, že je dítě šikanované, není vůbec jednoduché. Dítě, které se stane obětí šikany, o svém trápení většinou nikomu neřekne. Za svůj problém se pravděpodobně stydí a rozhodně ho nebude probírat s rodiči nebo učiteli, ze strachu, že by se problém mohl ještě více nafouknout a zvětšit ze strany agresora (Adamík Šimegová, 2013).

Proto bych v této podkapitole, ve které se budu zmiňovat o šikaně ve škole, ráda zmínila některé znaky, jak šikanované dítě rozpoznat, případně jak mu pomoci.

### **Znaky**

- Dítě nechce chodit do školy. Trpí nevolnostmi, bolestí hlavy. Nespí. Nejí.
- Má po těle různá menší zranění, pro které vymýšlí výmluvy, které nedávají smysl.
- Ztrácí věci nebo oblečení, případně chodí s poničenými věcmi.
- Nechce mluvit o spolužácích. Nechce trávit čas jinde, než doma. Ani s kamarády.
- Odmítá se bavit. Nepřiměřený a neoprávněný smutek, strach, hněv.
- Zhoršený prospěch ve škole (Fieldová, 2007).

Děti nejčastěji ve škole napodobují to, co již dobře znají. Napodobují své dospělé vzory ve snaze získat to, co chtějí. Snaží se vylučovat odlišné jedince, a tím stoupat v pomyslném společenském žebříčku školní třídy (Bourcet, 2006).

Většina žáků se chová společensky a přežívají ve třídě podřízeni nastaveným společenským normám. Jsou-li ale vystaveni nepřátelskému prostředí, obětují morální hodnoty a podřívají ostatní. Děti ovlivňuje hlavně to, kde jsou, ne kým jsou (Adamík Šimegová, 2011).

Velmi významnou roli u šikany dětí hraje také škola, ředitel školy, rodiče, sourozenci a vrstevníci. Tito všichni by se totiž měli rovným dílem podílet na pomoci vzniklých případů šikany i preventivních a probíhajících strategiích a programech proti šikaně (Erb, 2000).

Některé školy proti šikaně nepodnikají žádná preventivní opatření, ani když se už šikana rozvine, neudělají zásadní změny. V takovýchto školách se šikana nevědomě podněcuje a toleruje, protože agresori nejsou nijak trestáni. Dokonce tito agresori jsou na učitele velmi milí, aby je obelstili a neupozornili na sebe, jako útočníka. Učitelé je mají rádi, a tak by si ani sami nechtěli připustit, že by jejich oblíbené dítě ve třídě bylo něčeho takového, jako je šikanovat spolužáka, schopno (Bourcet, 2006).

Jiné školy mají alespoň povrchní snahu něco preventivního pro to, aby u nich nevznikaly případy šikany, podnikat. Mají na nástěnkách vylepeny preventivní programy proti šikaně, zvou si odborníky na besedy pro žáky a snaží se mezi žáky usměrňovat konflikty. Co je ale důležité, jsou to pouze preventivní programy pro žáky, kteří si z toho častokrát vůbec nic neodnesou. Personál a rodiče poučují o šikaně jen v omezeném množství a neberou tak v potaz jejich roli v pomoci žákům (Gajdošová, 2011).

Mnoho škol se také úplně vyhýbá slovu šikana, aby nezískaly špatnou, negativní reklamu a nesnaží se vzniklé problémy řešit do hloubky.

Nejúčinnější opatření proti šikaně nalezneme u škol, které před ní nezavírají oči a vehementně spolupracují jak s učitelským sborem, žáky a rodiči, ale také s okolím, jako jsou policie, zákonodárci a média. Neustávají ani ve vyhodnocování, sledování a vylepšování svých preventivních programů proti šikaně. Snaží se tak vytvořit jakýsi živý organismus, kde všichni spolupracují se všemi a společnými silami, strategií a programy dávají vzniknout prostředí, kde se s každým jedincem, žákem jedná s respektem a rovností. Škola tak všem dětem dává jasný signál o tom, že šikanování je naprosto nepřijatelné a bude spravedlivě potrestáno (Holeček, 2007).

Klíčová je také následná podpora obětí u jejich rodičů, sourozenců i kamarádů. Pokud tento model společné práce funguje, fungují i školní a mimoškolní společenské systémy (Elliotová, 1995).

## **Důsledky**

Stát se terčem šikany není pro žádnou lidskou bytost příjemný zážitek, tím spíš pro dítě. Když se dítě stane obětí agresora, připadá si raněné, bezmocné, lehce zranitelné a ublížené. Má to samozřejmě vliv na různé skupiny lidí. Patří k nim oběť, agresor, reaktivní oběť, rodiče, sourozenci, učitelé, vrstevníci, přihlížející, škola a obec (Fischer, 2014).

K nejbolestivějším zážitkům u dítěte patří vnímání prožitku šikany v té době, kdy k ní dochází, i jediná bolestná událost může dítě poznamenat. Další je naprostá bezmoc, kdy veškeré pokusy, které dítě podnikne, aby šikanu zarazilo, selžou. Jeho úsilí předstírat, že se nic neděje nebo problémy přiznat šikanu ve škole a doma selhávají, protože je pro dítě o problému mluvit příliš bolestné. Jeho neschopnost sdělit komukoli čirou hloubku své vlastní bolesti, nenávist k sobě samému kvůli tomu, že se dítě cítí zahanbené a ponížené, strach a rozpaky při žádosti o pomoc, strach z budoucích útoků, když se dítě pokusí vyhledat pomoc a nepodaří se mu to, připadá si opuštěné, vrstevníci jsou svědky jeho zranitelnosti (Říčan, 2010).

Postupem času, jak šikana pokračuje, rapidně klesá kvalita všech ostatních oblastí života dítěte. Mnohé děti se snaží zlehčovat své bolestné zážitky (Říčan, 1995).

Selžou-li povrchní strategie, programy a krizová intervence, zraněné dítě má pocit, že ho šikana i škola, protože ti, kdo útoky oplácení nebo útočníky provokují, se někdy cítí provinile a na profesionální pomoc reagují odmítavě až nepřátelsky (Říčan, 1995).

Šikana zraňuje, záleží ale na jednotlivých osobnostech obětí, na podpoře rodiny, školy či vrstevníků, jak těžké budou její následky. Podle Fieldové jsou nejbolestivější formy šikany právě popichování a škádlení. Jejich důsledky často přetrvávají nejdéle (Fieldová, 2007).

## **Okamžité následky**

Oběti šikany se nechovají, nemluví dokonce ani nevypadají jako šťastné děti. Je na nich poznat, jak těžce vzniklou situaci nesou. Pohledem, výrazem, řečí těla, hlasem i slovy dávají najevo strach, stres, hněv a bezmoc. Když je dítě zraněné šikanou, důsledky se projeví v některých nebo v horším případě ve všech následujících oblastech (Kolář, 2011).

### Fyzické důsledky:

- Dítě má škrábance, modřiny, bolesti - zad, břicha, vrací se pomočování, přidává se vypadávání vlasů, špatný spánek, noční můry, nechutenství nebo přejídání,
- je bledé, napjaté, nervózní, pozorujeme na něm špatné držení těla, hrbení, nemoci.

### Intelektuální důsledky:

- Zhoršené soustředění dítěte, potíže s učením a pamětí, chybí motivace,
- přejde na jinou školu, kvůli šikaně,
- jeho negativní emoce velmi ovlivňují učení, má strach dát najevo své schopnosti, dovednosti či vědomosti, bojí se skupinové práce a má strach ze zpětné vazby.

### Sociální důsledky:

Šikana omezuje rozvoj sociálních schopností. Oběti často zůstávají samy, protože mají strach, že jim bude znovu ublíženo, proto se straní jakéhokoli společenského kontaktu. Nebo zůstávají pouze s jedním kamarádem, běhají za skupinkami vrstevníků, které je ale nechtějí přijmout, a tak jsou traumatizované a nedokážou navazovat nová přátelství.

### Dopad na sebevědomí

Mnohé děti jsou šikanovány právě proto, že se od ostatních dětí něčím odlišují. Když se se svou odlišností nesmíří, agresor to instinktivně vycítí a své útoky ještě o to více zesílí. Oběti se v této chvíli přestávají mít rádi a začnou se sami odvíňovat z toho, že si šikanu zaslouží, že se nedokážou bránit a jsou k sobě až přespříliš kritické. Jejich sebevědomí klesá, cítí se trapně, ztratí jistotu a vzdají se. Opovrhují sami sebou, a proto zůstávají osamělé.

### Citové/psychologické důsledky:

Když je oběť vystavena šikaně, její organismus přepne do pohotovostního režimu. Vysoká hladina strachu a úzkosti způsobuje, že je pro dítě velmi obtížné přepnout svoje tělo zpět do klidového režimu. Nedokáže se chovat uvolněně, je rozzlobené a frustrované. Některé děti reagují na šikanu velmi prudce, buďto oplácení stejnou mincí nebo se chová nepřátelsky, čím útočnicka ještě více provokuje. Jiné oběti zase svůj vztek potlačují, nedokážou uvolnit svou bolest, a tak jejich citové popírání vede ke smutku, sklíčenosti, depresi a plačtivosti.

### Příznaky dlouhodobých psychologických následků:

- Odmítání školy, stydlivost a sociální fobie, posttraumatická stresová porucha,
- naučená bezmoc, děti dávají vinu sobě, rodičům, učitelům, spolužákům či škole,
- deprese, sebevražedné sklony, sebevražda, vražda.

### Následky mohou přetrvávat i do dospělosti dítěte

Pro plaché oběti, které prožily šikanu, bývá obtížné navazovat vztahy. Nemají dostatek sebejistoty a klesá jejich sebeúcta. Důsledkem toho někdy nedosáhnout toho vzdělání, na které by měly předpoklady, takže to do budoucna ovlivňuje také omezenou volbu povolání.

Některé oběti se dokonce nadále setkávají s šikanou na pracovišti. Která je traumatická a často způsobí ještě větší rány. Léčba v takovéto chvíli trvá mnoho let (Fieldová, 2007).

### **Jak pomoci dítěti**

Podle Matthewsovy knihy se pouze jedno dítě z deseti obětí šikany rozhodne se svým problémem někomu svěřit. Když se tak stane, je velmi důležité dítěti naslouchat a vyslechnout vše, o co se chce podělit. Když v sobě dítě najde odvalu a přijde za dospělým s důvěrou, měl by dospělý dítěti ukázat zájem a podporu. Pokud by dítě nenašlo oporu, pravděpodobně by se už nikdy nikomu se svým trápením nesvěřilo. Takže hlavní je dítě vyslechnout, než se začne situace řešit. Ukázat mu, že někomu na něm záleží. Vyslechnout si jeho příběh od začátku až do konce, nepřerušovat ho, dávat dítěti najevo, že rozumíme tomu, co říká, nekládat mu slova do úst, pokládat otevřené otázky, poděkovat mu za svěřenou důvěru, dodat mu odvalu povzbuzujícími slovy a vyvolat v dítěti pocit, že se s problémem vypořádá. Nejlépe se dítě utěší a uklidní tím, když mu někdo naslouchá (Matthews, 2015).

Nejdůležitější v situaci, kdy za dospělým přijde dítě mu říci, že ho někdo šikanoval, je se uklidnit. Žádný problém se nedá řešit ve vzteku. Vyslechnou si nastalou situaci v klidu. Vždy to totiž nemusí být takové, jak se na první pohled zdá (Kolář, 1997).

Další důležitá věc je, vyčkat pár dnů a snažit se dodat dítěti odvalu na to, aby se pokusilo problém vyřešit samo, aby si nemyslelo, že není schopno své problémy řešit. Pokud ale dítě potřebuje větší oporu, můžeme kontaktovat rodiče agresora a snažit se nastalou situaci vyřešit s nimi. Kontakt odborníka je až poslední možnost (Kolář, 2007).

### **Jak můžeme dítěti pomoci doma**

Děti, když vyrůstají, tak si samy v sobě tvoří jakýsi systém, jaký by měl být svět. Svě přesvědčení přebírají od své rodiny, učitelů, přátel, médií a celkově společnosti. Mnohdy si v sobě nesou nějaký vlastní problém, který potom agresorovi usnadňuje si z nich udělat oběť. Je tedy velmi důležité, aby dítě zasažené šikanou změnilo svůj bezmocný a negativní postoj. Je pro něj pak o mnoho snazší šikaně čelit, když ji přijme a vezme na vědomí. Dokáže potom snáz nahradit svůj pohled na svět a účinně se ochránit (Parry, 1997).

Každé dítě je svým vlastním způsobem odlišné a jedinečné. Ve škole jde dětem ale hlavně o to, zapadnout do skupiny. Nevybočovat a být nenápadní. Každé dítě, které se odlišuje, boří hranice třídy, norma je dána vrstevníky, takže odlišnost nepřichází v úvahu. Dítě tedy

musí vědět a naučit se, mít se rádo takové jaké je a nestydět se za to, že je na něm něco jiného. Na jeho povaze, zevnějšku nebo i chování (Fieldová, 2009).

Některé děti jsou totiž přesvědčené o tom, že si za šikanování mohou samy a zaslouží si ho. Právě tím, že jsou něčím výjimečné. Cítí se provinile za každou nepatrnou chybu, obviňují se tím víc a jejich sebevědomí neustále klesá (Gajdošová, 2001).

Proto je důležité změnit úplně postoj dítěte. Naučit ho, že život není vždy fér a pomoci si musí každý sám. Každý se musí naučit se chránit. A to jde nejlépe tím, že si dítě vypěstuje jakousi odolnost a bude své pocity strachu a hněvu před agresory skrývat. Když totiž agresor neuvidí reakci na svůj výpad proti oběti, hra ho velmi rychle přestane bavit (Říčan, 2010).

Čím méně bude díky této strategii agresor obět šikanovat, tím více se přístup dítěte bude měnit na pozitivní. Pomalu se v něm bude probouzet zdravý postoj člena společnosti. Už nebude tak lehce zranitelné a naučí se, že ne všechny odlišnosti jsou špatné (Janošová, 2010).

Je důležité dávat dítěti neustále najevo podporu a učit ho, jak se agresorům nepřímo postavit, bude se potom samo cítit jistě a strategie proti agresorům bude spolehlivě fungovat.

### **Jak může dítěti pomoci škola**

Škola by měla šikanu považovat za porušení lidských práv. Práv oběti, útočníka, přihlížejících, rodičů i dětí. Měla by šikanu považovat za nefungující článek mechanismu školy a snažit se o nápravu. Jsou to etické a právní závazky školy (Bendl, 2003).

Školy mohou vytvořit pro děti prostředí, které je motivující a bezpečné. Hlavními zásadami je pracovat na strategickém plánu, do kterého se zapojí celá škola. Pracovníci i studenti a v neposlední řadě i rodiče. Pracovat odhodlaně, dlouhodobě a spolupracovat, aby se dosáhlo chtěných cílů (Říčan, 2010).

Nejdůležitější je vhodně zvolit strategii a vytvořit spolehlivý tým, který bude šikanu vyšetřovat. Dále rozšířit povědomí o šikaně, rozšířit vzdělávací programy a pěstovat vztahy s veřejností - proškolit studenty, personál i rodiče. Když se takto škola do problematiky šikany pustí, je velká pravděpodobnost, že se jí podaří ji omezit na minimum (Říčan, 1995).



## **2 PRACOVNÍCI, KTEŘÍ ŘEŠÍ PROBLEMATIKU PREVENCE A INTERVENCE ŠIKANY**

V této kapitole bych velmi ráda věnovala pozornost pracovníkům prevence a intervence šikany ve školách. Jsou to především výchovný poradce a školní metodik prevence.

Spolu s nimi poskytují poradenské služby případně i školní psycholog, školní speciální pedagog nebo další tým konzultantů, který se skládá z pedagogů školy – většinou jsou to třídní učitelé, učitelé výchov nebo ředitel školy. Ředitel školy je povinen, podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhlášky č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kterou se tato vyhláška mění, poradenské služby žákům poskytnout, a to výše zmíněnými poradci (ÚZ č. 1211, 2017).

Obsah kapitoly se bude věnovat jak práci poradců, tak i tomu, co se jejich práce týká. Jaké jsou jejich pravomoci, jaká je jejich práce a co obnáší.

Většina výchovných poradců a metodiků prevence na dnešních základních školách jsou zároveň i řadoví učitelé, proto bych se právě ve druhé kapitole své práce chtěla zaměřit také na to, že práce výchovného poradce a metodika prevence jako takového je podle mého názoru naprosto nezměřitelná, a taky hůře uchopitelná samotnými poradci. Takže bych chtěla teoreticky popsat, co by vlastně práce výchovného poradce a školního metodika prevence měla obnášet.

Poradci mají totiž velké množství jiné práce, než jen samotné poradenství a čas pro tuto oblast, která se i do nejmenších detailů nepodobá práci učitele. Ráda bych tedy touto kapitolou zmapovala alespoň teoreticky jejich práci a představila si, jak se dá šikaně jít naproti nějakými preventivními opatřeními.

### **2.1 Výchovný poradce**

#### **2.1.1 Kdo je to výchovný poradce**

Výchovný poradce se ve škole zabývá především problematikou kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to i včetně integrace žáků nadaných (Kyriacou, 2005).

Podle literatury se výchovným poradcem rozumí vysokoškolsky vzdělaný učitel, který je dle svého oboru kvalifikovaný a pověřený vykonávat na škole funkci výchovného poradce.

Je to hlavní článek školního poradenství. Školský zákon v § 21 odst. 6 specifikuje právo žáků na informace a poradenskou pomoc, kterou mu poskytne škola. Vymezení jednotlivých školních poradenských služeb uvádí v § 7 vyhláška č. 72/2005 Sb. V příloze č. 3 uvedené vyhlášky jsou popsány všechny standardní činnosti a úkoly výchovného poradce (Mertin, 2013).

Mezi jeho činnosti patří například:

- Koordinace činnosti, která přímo souvisí se vzděláváním žáků s potřebou podpůrných opatření – SVP.
- Koordinace vyučujících při tvorbě a konečné formě zpracování dokumentů IVP – individuálních vzdělávacích plánů žáků. Tyto plány nemůže vypracovávat samotný výchovný poradce, protože žáky dostatečně nezná. Plány vypracovává zpravidla učitel, který má žáka na daný problémový předmět. S žáky je v mnohem větším kontaktu a tak je jasné, že je zná a IVP sestavuje konkrétnímu žákovi přesně na míru jeho potřeb.
- Dohlížet na žáky s individuálním vzdělávacím plánem.
- Koordinace spolupráce školy se školským poradenským zařízením a dalšími institucemi, které se podílejí na výchově a vzdělávání žáků (Mertin, 2013).

Specializovaná funkce výchovného poradce je ustanovena na každé základní, ale také střední škole.

Kvalifikací pro tuto funkci je absolvování kvalifikačního dvoustupňového studia výchovného poradenství akreditovaného samozřejmě Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Kurzy se absolvují studiem v rámci programu celoživotního vzdělávání a parametry specifikuje v § 8 vyhláška č. 317/2005 Sb., studium pro výchovné poradce. Tento program se zaměřuje zejména na získávání teoretických vědomostí a praktických dovedností, kdy je učitel schopen pedagogiku a psychologii aplikovat do pedagogicko-psychologického poradenství a školní praxe (Mertin, 2013).

Každý výchovný poradce má snížený rozsah přímé pedagogické činnosti v závislosti na počtu žáků základních a středních škol, anebo v závislosti na počtu tříd v základních školách speciálních. Děje se to proto, aby se mohl věnovat také poradenství a měl na to dostatek času. V dnešní době mají ale výchovní poradci čím dál více práce, takže čas vymezený na poradenství ve většině případů stejně není úplně dostačující (Mertin, V., 2013).

Za vykonávání funkce a činnosti výchovného poradce je především zodpovědný ředitel každé dané školy.

### **2.1.2 Kvalifikační předpoklady výchovného poradce**

Poradenské služby můžeme specifikovat jako určitou službu poskytovanou žákům, učitelům i zákonným zástupcům dětí. Tuto službu ve škole vykonává právě výchovný poradce spolu s dalšími plně kvalifikovanými kolegy, jako jsou například školní psychologové a speciální pedagogové.

Každý výchovný se poradce je povinen se dále vzdělávat. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo v souladu se svou vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků standard Studia pro výchovné poradce (Novela nařízení vlády č. 75/2005 Sb., 2015)

Podle standardu musí výchovní poradci absolvovat kurz celoživotního vzdělávání, který je realizován externě v průběhu čtyř semestrů, kdy učitelé absolvují 220 hodin přímé i nepřímé výuky a 30 hodin stáží, ze kterých si vedou učitelé vlastní portfolio svých praxí (Novela nařízení vlády č. 75/2005 Sb., 2015)

#### **Okruhy, které jsou v kurzu přednášeny:**

- vývoj poradenských systémů v závislosti na teoriích pedagogiky a psychologie,
- poradenské služby v podmínkách školy a jejich zařazení do školních poradenských služeb, právní rámec výkonu poradenské činnosti,
- osobnost výchovného poradce – specifika jeho role ve školním prostředí,
- školní třída, její vedení a diagnostika,
- komunikace s rodiči,
- základní dovednosti vedení poradenské komunikace,
- integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- podpora žáků se zdravotním postižením ve vzdělávání,
- kariérové poradenství,
- základní diagnostické metody a intervenční techniky poradenské práce ve škole,
- žák v kontextu služeb výchovného poradce,
- monitorování a evaluace a autoevaluace výchovného poradenství (Krejčová, 2013).

Toto studium je samozřejmě zakončeno, stejně jako jiná studia závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce.

Práce výchovného poradce je velmi rozmanitá a se širokým záběrem, a proto vyžaduje znalosti a dovednosti, které nejsou do tradiční přípravy pedagogických pracovníků zahrnuty.

To je důvod, proč je tak důležité, aby výchovní poradci využívali možnosti dalšího vzdělávání. Kurzy výchovných poradců uskutečňují pedagogické a filosofické fakulty univerzit po celé České republice zpravidla na katedrách pedagogiky, speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, psychologie a podobně. Mnoho univerzit má také při sobě centra dalšího vzdělávání, která nabízí portfolio všemožných kurzů dalšího vzdělávání učitelů. A v neposlední řadě nabízí kurzy Národní ústav pro vzdělávání. Široké spektrum kurzů a seminářů můžeme najít i u různých nestátních neziskových organizací po celé České republice. Důležité však je, aby kurzy byly akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. To znamená, že lektoři prošli schválením před příslušnou akreditační komisí (Pospíšilová, 2003).

### **2.1.3 Role učitele x výchovného poradce**

Ve třetí podkapitole bych se chtěla věnovat tomu, jak protichůdné cesty jsou cesta učitele a cesta výchovného poradce. Jsou to dvě rozporuplné role a je pouze na každém člověku, kterou roli, cestu bude upřednostňovat nebo jestli se bude snažit je harmonicky propojit.

Výchovný poradce plní ve škole svou roli člověka, od kterého se očekávají kompetence k řešení problémových situací. Je tedy ostatními učiteli vnímán jako někdo, kdo je schopen svým pohledem proniknout k jádru problému a zároveň si i udržet odstup od vzniklé situace a odborný nadhled, je to profesionál (Mertin, 2013).

Výchovný poradce je zároveň učitelem, který má na starosti výuku a vzdělávání žáků a pracuje tak s celou třídou. Je odpovědný za plnění profesních rolí učitele a v neposlední řadě je také členem učitelského sboru, proto je odpovědný rodičům vlastních žáků a spoluodpovídá za jejich školní výsledky.

Výchovný poradce může být v neposlední řadě také třídním učitelem. Což znamená učitelem, který důvěrněji a hluboce zná žáky ve své třídě, jejich role a pozice ve třídě. Spolu s nimi utváří klima třídy. Vedle tohoto je považován i za reprezentanta třídy na škole. Je to zástupce třídy a uskutečňuje i výchovná opatření a je spojovacím článkem mezi žáky a ostatními učiteli. Poskytuje tak ucelenější obraz o dění a běhu ve třídě i na škole (Mertin, 2013).

Výchovný poradce je pro ostatní učitele kolegou a často i důvěrníkem, protože je schopen s odstupem pohlížet na problém nejen u žáků. Poskytuje úhel pohledu, názor a radu.

## 2.1.4 Etické zásady práce výchovného poradce

Etické zásady a přístup výchovného poradce k žákovi můžeme považovat za velmi důležitý stavební kámen pro jeho činnost ve škole. Na tomto základě se totiž buduje důvěra ve vzájemném vztahu poradce a případné oběti, žáka.

Týkají se poskytování poradenství, chování a jednání výchovného poradce a v první řadě ochraňují oběť.

Jak už jsem zmiňovala výše, ve vztahu mezi výchovným poradcem a obětí je velmi důležitá vzájemná důvěra. Aby mohla pomáhající profese výchovného poradce plnit svůj úkol, musí být k sobě dvojice naprosto otevřená a upřímná, musí si věřit, jinak výchovný poradce nemůže dlouhodobě efektivně pracovat a být nápomocný. Když oběť překoná první bariéry a ostych, důvěryhodnost se na obou stranách značně zvyšuje a zabraňuje tak předcházet pozdějším možným problémům (Mertin, 2013).

Postupem času se některé zásady, původně myšlené jako doporučení, stávají součástí povinných postupů výchovného poradce. Patří sem například informovaný souhlas nebo právo klienta, žáka, oběti nahlížet do dokumentace (Mertin, 2013).

Existuje ovšem etický kodex výchovných poradců, který se dělí na čtyři základní části. Etickou odpovědnost vůči žákům, Právo a prospěch žáků, Omezení vyplývající z profese a Výkon profese. Tento kodex obsahuje obecné zásady, které by měl každý výchovný poradce při výkonu své profese dodržovat (Etický kodex, 2017).

### **Mezi zásady patří:**

#### I. Etická odpovědnost výchovného poradce vůči žákům

Bezpodmínečně dbát na důstojnost dítěte (neohrožovat žádným způsobem jeho psychickou integritu), nejednat s ním na veřejnosti. Nadřazenost zájmu dítěte.

Výchovný poradce musí sloužit žákům s oddaností, loajalitou, odhodláním, a hlavně s maximálním vynaložením svých odborných dovedností a schopností.

Nikdy by neměl praktikovat, přehlížet, napomáhat nebo se podílet na jakékoliv formě diskriminace dítěte na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, sexuální orientace, věku, náboženství, národnosti, rodinného stavu, politického přesvědčení, psychického nebo fyzického handicapu nebo jakéhokoliv jiného zaměření, osobní vlastnosti, postavení nebo stavu.

Nezabývat se problémy, které přímo nesouvisí s řešením stávajícího stavu oběti a neřešit oblast, o kterých samo dítě odmítá nebo nechce mluvit. U dítěte je taky naprosto vyloučeno klást intimní otázky bez přítomnosti rodiče, zákonného zástupce.

Výchovný poradce také musí informace o žákovi chránit, do jeho složky je možno nahlédnout pouze s jeho souhlasem nebo se souhlasem rodiče nebo zákonného zástupce dítěte (Etický kodex, 2017).

## II. Práva a prospěch žáků

Žák má právo na bezpečnost, diskrétnost a zachování profesionálního tajemství.

Poskytování poradenských služeb předpokládá nestrannost a respektování žakových práv a nepřipouští finanční, sexuální, emocionální ani jakékoli jiné zneužívání žáků.

Výchovný poradce je povinen poskytnout žákovi jasnou informaci o postupech a o předvídatelných rizicích, která mohou nastat.

V případě, že oběť naznačí nějakou informaci, která zakládá poradci povinnost informovat orgány činné v trestním řízení, měl by poradce žáka předem upozornit, že to nebude jen mezi nimi, ale bude muset porušit zásadu mlčenlivosti a vzniklou situaci nahlásit příslušnému orgánu. Mlčenlivost neplatí v případě, že se výchovný poradce dozví, že čin agresora ohrozil na zdraví či životě oběť nebo i její okolí.

Stejný postup, jako u předchozí situace platí i u tak zvaných „závažných odporných důvodů“, při kterých může poradce sdělovat informace o oběti i bez jejího předchozího souhlasu.

Informace získané při poradenském procesu výchovný poradce nesmí použít mimo něj, to znamená v jiné situaci, než při sezení s obětí. Nikdy nesmí zneužívat svého vztahu s dětmi k nějakému osobnímu prospěchu.

Další zásadou je umožnit žákovi a jeho rodičům přístup k všem podkladům, které výchovný poradce o žákovi shromažďuje v jeho složce. Včetně přístupu tyto zprávy a informace kopírovat, zvláště ty, které poradce posílá lékaři oběti, pedagogicko-psychologické poradně a orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

Zprávy a informace má žák právo doplnit o své vyjádření, názor i nesouhlas (Etický kodex, 2017)

### III. Omezení vyplývající z profese

Výchovný poradce poskytuje pouze ty služby, ke kterým je plně odborné kompetentní. Své vzdělání, kvalifikaci, kompetence a zkušenosti v řádném případě nezkrslují.

Profesní vymezení:

Poradce se také velmi dobře musí orientovat v aktuální školské a další legislativě, potřebné k výkonu jeho povolání (ve školském zákoně a příslušných směrnicích, vyhláškách a metodických pokynech). Pokud výchovný poradce přijde na to, že jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, bezprostředně musí pracovat na odstranění všech neshod a rozdílů (Etický kodex, 2017)

### IV. Výkon profese

Profesionální vztahy s žáky, studenty i rodiči.

Výchovný poradce samozřejmě musí na první místo klást zájmy dětí, žáků a studentů, které má v péči. Zajišťuje, aby děti chápaly podstatu a cíl spolupráce s výchovnými poradci.

V neposlední řadě projednává s rodiči nebo zákonnými zástupci plány podpory jejich dítěte, vysvětluje postatu jejich spolupráce nebo profesionální intervence a projednává způsob spolupráce, jak budou kooperativně pracovat na zlepšení současného stavu.

Poradce navazuje kontakt a udržuje kooperativní pracovní vztahy s dalšími potřebnými odporníky a přistupuje k nim se stejným respektem a ochotou ke spolupráci, jako ke kolegům své vykonávající profese.

Zná okruhy, a hlavně hranice kompetencí u ostatních odborníků příbuzných profesí (Etický kodex, 2017)

#### **2.1.5 Problematika profesní zátěže výchovného poradce**

V podkapitole věnované profesní zátěži výchovného poradce bych ráda přiblížila a rozvedla nároky, které jsou kladeny na jedince při vykonávání jeho dané profese. Jaké je rozdělení profesní zátěže, kde se bere pracovní stres, psychická zátěž nebo jaké jsou primární a sekundární zdroje vzniklé zátěže.

Profesní zátěži rozumíme nároky kladené na výchovného poradce při vykonávání jeho práce. Na výchovného poradce dopadá na rozdíl od profese řadového učitele celá řada stresujících momentů, které se odvíjejí od jeho specifického postavení ve škole (Tyšer, 2003).

Výchovní poradci jsou vystaveni zvláště psychické zátěži.

Prvním typem psychické zátěže je zátěž sensorická. Ta představuje zvýšené nároky, které jsou kladeny zejména na sensorické schopnosti učitele, to znamená nároky na sluch a zrak. Tato zátěž se ale může s věkem a také délkou praxe učitele postupně kumulovat a je tedy jasné, že tak klesá i tolerance vůči ní (Tyšer, 2003).

Druhý typ zátěže výchovného poradce je mentální psychická zátěž. A nejsou tím myšleny pouze nároky na psychické procesy učitele – paměť, pozornost, myšlení, představivost a rozhodování související s obsahem učiva. Je tím myšlena především psychologická práce výchovného poradce s jeho žáky a zvýšené nároky na práci s žáky v rovině vztahové. Proto narůstá potřeba rozvoje sociálních dovedností učitelů a výchovných poradců. Na výchovného poradce jsou tyto nároky o to vyšší, protože se předpokládá, že on je tím, kdo v první řadě vstupuje nejvýrazněji do problémových situací a napjatých vztahů. Tato aktivita tvoří v dnešní době opravdu velmi podstatnou část profesní zátěže výchovných poradců (Tyšer, 2003).

Posledním, třetím typem psychické zátěže je zátěž emoční. Tato zátěž je objektivně i subjektivně nejintenzivněji vnímaná. Emoční zátěž v současnosti zaznamenala obrovský nárůst konfliktů ve vztazích mezi učiteli a žáky, mezi učiteli samotnými a také učiteli a vedením školy. Je nejintenzivněji vnímaná především proto, že i zde se výchovní poradci zpravidla angažují více, než obyčejní učitele. Poskytují rady a dílčí oporu učitelům (Tyšer, 2003).

### **Zdroje stresu při výkonu povolání výchovného poradce**

<b>Pracovní stresory poradce</b>	<b>Příspějící faktory</b>	<b>Možné důsledky a dopady</b>
<b>Pracovní kondice</b>	Kvantitativní a kvalitativní pracovní přetížení, Lidské rozhodování	Tělesná a duševní únava, Syndrom vyhoření, Zvýšená podrážděnost a tenze
<b>Role tlaku</b>	Dvojznačnost pokynů, Pohlavní dispozice, obtěžování	Zvyšování úzkostnosti, Nižší pracovní výkon
<b>Interpersonální faktory</b>	Soupeření, žárlivost. Nedosta- tečné systémy opory, Nároky na kooperaci a komunikaci	Zvyšování tenze, Zvýšený krevní tlak, Pracovní nespo- kojenost
<b>Kariérový rozvoj</b>	Podpovýšení, Nadpovýšení, Frustrované ambice, Záruka trvání práce	Snižování produktivity, Ztrá- ta sebeúcty, zvyšování po- drážděnosti, nespokojenost



<b>Organizační struktura</b>	Rigidní a neosobní vedení, Nepřiměřené řízení, Neparticipující rozhodovací procesy	Snižování motivace a produktivity, Velká pracovní nespokojenost
<b>Vztah domov-práce</b>	Nadměrný průnik, Nedostatek opory od partnera, Manželské konflikty, Stres z dvojího povolání	Zvyšování duševních konfliktů a únavy, Snižování motivace a produktivity, Zvyšování manželských konfliktů, Nošení si práce domů

(Krejčová, 2013)

Přehled zdrojů psychické zátěže výchovného poradce zdůrazňuje hlavně významnou roli charakteristik vnějšího prostředí, které poradce ovlivňuje a subjektivní hodnocení jejich významu pro konkrétního daného jedince. Dělí se na dvě velké skupiny, a to primární sekundární zdroje zátěže.

Primární zdroje zátěže působí na učitele v užším sociálním prostředí třídy i školy (Mertin, 2013).

#### **Primárními zdroji jsou:**

Interakce učitel a učivo – patří sem náročnost učiva, nárůst informací, didaktické potíže a rozsah učiva vůči časovým možnostem školy.

Interakce učitel a žáci – potíže s motivací, pozorností a kázní žáků.

Interakce učitel a pedagogický sbor – nedostatek sociální podpory, ocenění, porozumění, nedostatečná spolupráce, chybějící přátelská atmosféra na pracovišti i ve společnosti.

Interakce učitel a škola – zdroj zátěže představuje ekonomické ocenění učitele, časový tlak vyvíjený na práci poradce, velmi krátký odpočinek mezi vyučovacími hodinami, nedostatečná možnost odborného růstu a pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, přílišná direktivita a rigidita vedení, neadekvátní postoje nadřízených, příliš početné třídy.

Interakce učitel a rodič – obtížné individuální jednání s rodiči, nezájem rodičů, přílišná kritičnost rodičů vůči škole a učiteli, nedostatek uznání z jejich strany, malá ochota ke spolupráci.

Interakce učitel a jiné vnější sociální instituce – zdrojem zátěže jsou zejména nezájem institucí o spolupráci se školou a učitelem nebo značná formálnost této spolupráce (Mertin, 2013).

## **Sekundární zdroje:**

Sekundární zdroje vycházejí z celkového edukačního systému a jeho ekonomických, politologických, sociologických a psychologických kritérií. V současné době je to zdroj, který vychází z negativních průvodních jevů společenských změn. Souvisí s degradací učitelského povolání především v očích veřejnosti, s neadekvátním finančním odměňováním, s ním je také spojena fluktuace mladých a kvalitních učitelů a nedocení dlouhodobé praxe výchovných poradců.

Pro učitele je méně problematická jasně vymezená komunikace, ať už s žáky, učiteli nebo i vedením. Problémy nastávají až tam, kde vymezené mantinely úplně chybí nebo jsou velmi nejasně vymezené. Dochází tak ke střetům a konfrontacím pozic jednotlivých účastníků komunikace.

Učitelská profese je psychologii práce a lékařskou kvalifikací nemocí považována za povolání, které je v současnosti zvláště zatížené stresem a má také velké rezervy v pozitivní propagaci své práce. Je to profese, která kolísá i v čase. Za nejkrizovější období se dá považovat hlavně začátek a konec školního roku (Mertin, 2013).

I osobní charakteristiky jsou velmi významným prvkem zvládnání zátěže. Charakteristiky vůbec nemusí korespondovat s délkou učitelské praxe. Člověk, který si vybere tuto profesi, pravděpodobně disponuje vstřícností vůči okolí a mezilidským vztahům, genetickou vybaveností a pomáhá tak pravděpodobně o mnoho lépe řešit problémy a překonávat nastražené překážky (Mertin, 2013).

Za převažující zdroje zátěže v učitelské profesi můžeme tedy pokládat přímo samotnou profesi učitele, osobnost, odolnost a situační proměnné (Mertin, 2013).

### **2.1.6 Co očekává okolí od výchovného poradce**

V této poslední podkapitole budu popisovat reálná i nereálná očekávání od výchovného poradce. Celá široká veřejnost má na poradce určitý svůj pozitivní nebo negativní pohled, ze kterého se odvozují právě zmíněná očekávání.

Každá profesionální role přináší soubor očekávání, jež k ní vztahují ti, kteří ji vykonávají, ale i ti, kteří tvoří sociální okolí tohoto vykonavatele – výchovného poradce. Tato očekávání můžeme považovat za jakési spoluvytvářející pohledy na význam dané profese či úspěšnost a neúspěšnost vykonavatele této profese.

Ne všechna očekávání ale odpovídají realitě, některé pohledy na profesi ji buďto idealizují nebo zkreslují činnost poradce buďto směrem k úspěchu nebo naopak k neúspěchu. Každý s těchto dvou přístupů k pomáhající profesi poradce mohou být zdrojem nedorozumění a mohou samozřejmě i zvyšovat profesní zátěž výchovného poradce. Proto je velmi důležité, aby okolí výchovného poradce jasně chápalo všechny vlastní možnosti a také kompetence, které poradce má, ale i ty, které nemá (Tyšer, 2003)

Očekávání vzbuzuje výchovný poradce především u kolegů, nadřízených, rodičů žáků, samotných žáků a společnosti.

Kolegové často očekávají od výchovných poradců, že jim v pozitivní rovině poradí nějaké zvláštní účinnější techniky, které lze použít na jejich nezvladatelné žáky či jejich rodiče. V negativní rovině se zase obávají toho, že od nich poradce bude vyžadovat změnu nějakého jejich nastaveného stereotypu a bude tím podporovat žáky i rodiče právě proti nim (Martin, 2013).

Nadřízení výchovných poradců se občas domnívají, že jsou jim tyto osoby podřízeny nejen jako učitelé, ale také jako výchovní poradci. Domnívají se, že poradce není žákovy a jeho potřebám, ale je podřízen škole. Některé školy mají proto tendenci na svého výchovného poradce přehazovat veškerou komunikaci a urovnávání i těch nejmenších konfliktů, a pokud vznikne jakýkoliv problém, měl by se s ním poradce poprat a něco udělat. V tom negativním slova smyslu naopak školy předpokládají, že jim výchovný poradce není vlastně k ničemu dobrý a bude jim chod školy jen znepríjemňovat nebo dokonce komplikovat (Tyšer, 2003).

Rodiče žáků mohou očekávat, že když poradce nalezne u jejich dítěte nějaký problém, bude od nich vyžadovat aktivity s dětmi navíc mimo školu, na které rodiče nemusí mít při své práci dostatek času. Mohou se tedy domnívat, že výchovný poradce vzhledem ke své činnosti by měl být natolik kompetentní, že se s problémem u dítěte vypořádá sám a rodiče tím nebude vůbec zatěžovat (Tyšer, 2003).

Samotní žáci často ani nechápu roli jejich výchovného poradce ve škole. Většina žáků chápe význam jeho role jen jako pomoc při výběru střední, vysoké školy nebo pomoc při vyplnění přihlášek na tyto vybrané školy, také vyplňování různých dotazníků a podobně. Žáci si většinou vůbec neuvědomují, že výchovný poradce je jim ve škole pro radu a pomoc, nevědí, že se nemusí bát toho, že by jejich problémy probíral poradce s nějakou další nepověřenou

osobou, žaloval na ně, aby se stali terčem pozornosti druhých nebo jim dělal jakékoliv jiné problémy (RVP, 2018).

Společnost obecně si představuje přítomnost výchovného poradce ve škole jako určitou garanci nejvyšší kvality pedagogického a výchovného procesu. Naprosto mylně si tedy představuje, že poradce už jen svou přítomností zvyšuje úroveň péče o jejich děti i o učitele. Domnívá se, že samotný poradce je prevence problémů, které by bez něj mohly nastat (Martin, 2013).

Je tedy zjevné, že výchovný poradce se ve své práci dnes a denně potýká s řadou nereálných očekávání a s jasnými představami o jeho kompetencích.

### **Limity v tomto případě jsou:**

Naprosto nedostatečně strukturovaná očekávání o tom, co poradce může a nemůže.

Očekávání směřující mimo kompetence – suplování rodičovské autority, harmonizace rodin.

Pozdní obrácení se na výchovného poradce s žádostí o pomoc.

Očekávání, že výchovný poradce zázrak vykoná na počkání (RVP, 2018).

Dnešní společnost je velmi málo informovaná o tom, co lze očekávat od výchovného poradce, a proto se zpravidla uchyluje k mylným a nerealistickým očekáváním.

Informovat celou širokou veřejnou a poradcově práci a kompetencích je běh na dlouhou trať a je to dlouhodobá a neustálá práce, které můžeme jít trochu naproti vhodnými informačními hodinami při úvodních setkáních s rodiči i žáky. Je také možnost nabídnout písemný přehled nebo dostupnou internetovou stránku se všemi potřebnými informacemi o tom, jak může výchovný poradce pomoci žákům i jejich rodinám.

V neposlední řadě literatura považuje za potřebné kromě nástěnek a webových stránek pořádat i pravidelné sezení a porady s celým pedagogickým sborem.

Za poslední skrytou roli výchovného poradce můžeme považovat také pravidelná sezení s rodiči žáků a klást jim na srdce za velmi důležité to, aby se na poradce se svými problémy obraceli včas, neodkládali je a snažili se je řešit v co možná nejkratší době (Pospíšilová, 2003).

Užitečnou formou prevence nesmyslných a nerealistických očekávání od poradce je také vytvoření předem připraveného seznamu nebo adresáře všech spolupracujících organizací a institucí. Na tyto instituce se mohou rodiče obrátit, pokud mají se svým dítětem takový problém, na který kompetence výchovného poradce již nedosáhnou (Pospíšilová, 2003).

Formy práce a činnosti výchovného poradce jsou vymezeny plánem činnosti a ani poradce nemůže rodičům pomoci se všemi trápeními, které jsou mimo tento plán, i kdyby chtěl.

## **2.2 Školní metodik prevence**

### **2.2.1 Kdo je školní metodik prevence**

Práci školního metodika prevence definuje Tyšer (2006) jako: „ *Je to pedagog, odborně připraven pro výchovné poradenství v oblasti prevence, věnuje zvláštní pozornost prevenci a sledování chování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, zjišťování negativních jevů a poruch a jejich napravování.* “

Školní metodik prevence má tedy za úkol se ve škole hlavně zabývat prevencí rizikových forem chování. Tyto formy chování můžeme definovat jako nezdravé a obecně nežádoucí společenské jevy. (Tyšer, 2006)

Školní metodik prevence musí podle zákona k vykonávání své práce samozřejmě splnit určité podmínky dané vyhláškou o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb. zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (Sbírka zákonů, 2005).

Kvalifikací pro vykonávání funkce školního metodika prevence je absolvování kvalifikačního minimálně dvouseťpadesátihodinového specializačního studia. Toto studium musí být opět, jako tomu bylo u výchovného poradce, zakončeno závěrečnou zkouškou před komisí a obhajobou závěrečné práce. Při splnění těchto zákonem daných podmínek má člověk nárok na příplatek ke mzdě ve výši 1000 až 2000 Kč měsíčně (Mertin, 2013).

### **2.2.2 Školní metodik prevence a náplň jeho práce**

Náplň školního metodika prevence tvoří především:

- práci s výchovně problémovými dětmi, spolupráci s rodinami žáků, spolupráci s dalšími potřebnými institucemi, spolupráci s dalšími pracovníky školy – výchovný poradce, školní psycholog nebo další pedagogičtí pracovníci, spolupráci s Policií a městskou policií ČR, městským či obecním úřadem (RVP, 2018).

Školní metodik prevence, jak bylo zmíněno výše, zastává, stejně jako výchovný poradce, práci učitele a zároveň práci takzvaného „preventisty“, což znamená, že musí zvládat mnoho dalších činností a nejen ty výchovně vzdělávací, ale působí i jako učitel.

Mezi jeho další činnosti patří:

- činnost diagnostická – která je založena na pozorování chování žáků s cílem včas vyhledat a rozpoznat rizikové formy jejich chování,
- činnost poradenská – která představuje poskytnutí pomoci, pochopení, a hlavně tedy podpory problému, se kterým se žák obrátí na poradce,
- činnost informační - poradce má povinnost informovat rodiče o všech výchovných problémech jejich dítěte,
- činnost konzultační – poradce se snaží pomoci rodičům při řešení problému s dítětem,
- činnost koordinační – usměrňuje vztah učitel - pedagogický sbor (Tyšer, 2006).

### **2.2.3 Činnosti školního metodika prevence**

Činnosti školního metodika prevence dělíme hned do několika okruhů, o kterých si zpravidla musí vést písemnou dokumentaci.

Základní okruhy jeho činnosti:

- metodické a koordinační činnosti,
- informační činnosti,
- poradenské činnosti (RVP, 2018).

#### **Metodické a koordinační činnosti**

Do této oblasti činnosti školního metodika prevence patří zpracování minimálního preventivního programu a hodnocení za uplynulý školní rok, koordinace tvorby a následná kontrola realizace preventivního programu školy a neodmyslitelně koordinace a podílení se na realizaci aktivit dané školy, které se zaměřují na prevenci násilí, závislostí, záškoláctví, rizikových projevů sebepoškozování žáků, sexuálního zneužívání a zneužívání sektami, nekriminálního a kriminálního chování a samozřejmě dalších nebezpečných sociálně patologických jevů (Standardy MŠMT, 2017).

Do této oblasti činnosti školního metodika prevence také patří metodické vedení činnosti učitelů školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů, to znamená - práce s kolektivem třídy na prevenci nebo vyhledávání již vzniklých problémových projevů chování žáků (Standardy MŠMT, 2017).

Metodické vedení činnosti učitelů školy zahrnuje devět nejdůležitějších aktivit, které budu postupně popisovat.

První aktivitou se rozumí vzdělávání kolegů, učitelů a všech pedagogických pracovníků dané školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

Druhou aktivitou je organizace a realizace výchovných a preventivních akcí pro žáky, které realizuje spolu s výchovným poradcem.

Třetí aktivitou je veškerá příprava, realizace a participace aktivit, které jsou zaměřené na zapojení multikulturních elementů do vzdělávacího procesu a integraci žáků a dětí. Do popředí průběhu tohoto procesu se dostává hlavně prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které přímo souvisejí s přijímáním kulturní a etnické odlišnosti.

Čtvrtý okruh aktivit školního metodika prevence je koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které jsou kompetentní k již zmíněné problematice prevence sociálně patologických jevů ve škole. Spolupráce s metodikem preventivních aktivit pedagogicko-psychologické poradny a s potřebnými pracovišti, jako jsou, preventivní, poradenské, terapeutické, krizové a další zařízení, instituce či pracoviště, zabývající se prevencí sociálně patologických jevů.

Další, pátá oblast činnosti je kontakt s odbornými pracovišti a podílení se na intervenci a péči již vzniklého akutního výskytu sociálně patologických jevů.

Za šestou oblast se dá považovat shromažďování a opatrování všech informací o žácích, kteří se nacházejí v poradenské péči příslušných speciálních poradenských pracovišť a ochrana těchto dokumentů podle předpisu o ochraně osobních údajů, opět v rámci prevence sociálně patologických jevů

Sedmá oblast činnosti školního metodika prevence je vedení si písemných záznamů, které poskytují citování rozsahu i obsahu navržených a realizovaných opatření.

Osmá oblast jeho činnosti je spolupráce s výchovnou poradkyní a spoluorganizace adaptačních kurzů pro žáky prvních ročníků.

Poslední devátou oblastí činnosti školního metodika prevence je, že musí být k dispozici žákům, ostatním vyučujícím a po domluvě je k dispozici i rodičům žáků (Standardy MŠMT, 2017).

### **Informační činnosti**

Informačních činností má školní metodik prevence za úkol zajistit hned několik. Podle zákona se jedná o čtyři hlavní oblasti.

Metodik v první řadě zabezpečuje, a potom i předává všechny důležité informace, poznatky a odborné znalosti, týkající se problematiky sociálně patologických jevů, dále o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence všem pedagogům dané školy (Tyšer, 2006).

Měl by se setkávat s dalšími školními metodiky prevence a snažit se získávat a těžit z jejich zkušeností, které si mohou navzájem předávat.

Za další důležitou činnost se považuje prezentace výsledků vedení a pracovníkům školy o preventivní práci školy a samozřejmě i získávání nových odborných informací a souhrn znalostí (Tyšer, 2006).

V neposlední řadě je jeho činností vedení si a správa databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikových forem chování - sociálně patologických jevů, což jsou zejména orgány státní správy a samosprávy, pedagogicko-psychologické poradny, zdravotnická zařízení, střediska výchovné péče, orgány sociální péče, nestátní organizace působící v oblasti prevence, centra krizové intervence, policie (policie městská a státní), a další zařízení, instituce, organizace a jednotliví odborníci na potřebnou problematiku (Tyšer, 2006).

Poslední ze čtyř informačních činností se týká vedení písemných záznamů, které poskytují doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, a také navržená a již realizovaná opatření (Tyšer, 2006).

### **Poradenské činnosti**

Školního metodika prevence může vykonávat svou poradenskou činnost, stejně jako tomu bylo už i u výchovného poradce výhradně se souhlasem zákonného zástupce dítěte.



V této činnosti spočívá i samotné vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří se cítí ohroženi nebo se u nich projevují některé znaky problematiky sociálně nežádoucího chování - rizikové formy chování. Poskytuje těmto dětem poradenské služby, jim i jejich zákonným zástupcům samozřejmě, případně i zajišťuje péči příslušného odborného pracoviště, je-li to třeba. Při vyhledávání těchto dětí je nadmíru důležitá kooperace s třídními učiteli, protože ti se svými žáky tráví nejvíce času, znají je a mají s nimi tedy už vytvořený úzký vztah, proto na dětech ze své třídy nejspíše rozeznají, že se s nimi něco děje. A naopak i žáci se učiteli, kterého znají, otevřou. Tato spolupráce s třídními učiteli je klíčová při zachycování varovných signálů, které mohou být rozvinuty do některého ze sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd. Dále se metodik účastní sledování úrovně nebezpečných, rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů v dané škole (Koncepte poradenských služeb poskytovaných ve škole, 2016).

Součástí poradenských aktivit metodika je i příprava podmínek pro integraci žáků s poruchami chování nebo koordinace poradenských a preventivních služeb již zmíněným žákům jejich školou a příslušným specializovaným školským zařízením, které se zaměřuje na danou problematiku (Tyšer, 2006).

A na závěr poradenských činností školního metodika prevence je důležité zmínit, že metodik musí být také vždy k dispozici žákům, ostatním vyučujícím, všem pedagogickým pracovníkům a po domluvě je k dispozici i rodičům žáků.

### **Ostatní činnosti školního metodika prevence**

Školní metodik prevence sestavuje i minimální preventivní program, ujasňuje vnitřní řád školy a aktualizuje postupy při výskytu sociálně patologických jevů (Tyšer, 2006).

Metodik by se měl spolu s dalšími pracovníky prevence a intervence, na každém začátku školního roku buďto účastnit třídních schůzek, anebo prostřednictvím třídních učitelů neprodleně seznámit zákonné zástupce žáků s minimálním preventivním programem. Na těchto zmíněných schůzkách se rodiče seznamují s funkcí školního metodika prevence i výchovného poradce a dostávají informace o tom, jak je případně kontaktovat (e-mailem, schůzky v konzultačních hodinách, popřípadě i nutné rady přes telefon) (Tyšer, 2006).

Na konci každého školního roku již zmíněný minimální preventivní program metodik vyhodnocuje a prezentuje vedení školy a pracovníkům jeho výsledky.

## 2.3 Minimální preventivní program

Minimální preventivní program je dokument, který definuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Je to strategie školy, při prevenci sociálně patologických jevů a modelový rámec pro školní preventivní program, který si škola vytváří sama.

Výše zmíněný program by měl definovat cíle preventivního programu a vyvíjených aktivit dané školy a musí být naplánován tak, aby mohl být spolehlivě splněn a kontrolován. Minimální preventivní program je zpracováván vždy na jeden školní rok a je vystaven kontrole české školní inspekce. Cílem tohoto programu, je snižovat výskyt rizikového chování ve škole. Je založen na podpoře aktivit dětí, preventivní práce v dané škole a na spolupráci všech členů pedagogického sboru a neodmyslitelně i na spolupráci s rodiči (Klesnilová, 2010).

Prevenci na školách i školských zařízeních lze rozvíjet jen při optimálních podmínkách, proto škola musí projít proměnou. Bez kompletní proměny nevznikne dostatečná, udržitelná prevence. Aby byla změna reálně dosažitelná a dlouhodobě udržitelná, je velmi důležitá součinnost žáků, pedagogů, pedagogických pracovníků, všech zaměstnanců školy i rodičů. Za základní princip strategie prevence sociálně patologických jevů je považována výchova dětí ke zdravému životnímu stylu, aby si osvojily pozitivní sociální chování, které potom budou schopny využívat v každodenních situacích (Klesnilová, 2010).

## 2.4 Organizace zabývající se šikanou

V této podkapitole bych ráda zmínila některé organizace, které se problematikou šikany zabývají. Problematickou šikany, prevence a intervence a organizace, které nabízejí poradenství školám, obětem i rodičům a příbuzným, jak se s tímto problémem vypořádat.

### Dětské krizové centrum

Pomoc v tomto centru je poskytována především dětem fyzicky nebo psychicky týraným, dětem, které mají různé problémy, doma i ve škole. Za nejhlavnější problémy jsou považovány šikana, problémy s vrstevníky nebo výchovné problémy.

Služba je uskutečňována zdarma a samozřejmě podle zákonů České republiky.

Zmíněné krizové centrum mohou kontaktovat naprosto všechny děti, které se nachází na území České republiky. Služby a rady jsou poskytovány pro děti ve věku 0 až 18, respektive 26 let i rodičům. Těm je poskytována služba zpravidla sociálními pracovníky a s dětmi většinou pracují psychologové (Dětské krizové centrum, 2015).

## **E-BEZPEČÍ**

Tento projekt nazvaný E-Bezpečí je zaměřený na prevenci, vzdělávání, výzkum, intervenci a osvětu spojenou rizikovým chováním na internetu. E-bezpečí realizuje Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého spolu s dalšími organizacemi. Projekt E-Bezpečí se zabývá hlavně šikanou, která je jakýmkoli způsobem spojená i internetem (Kopecký, 2008).

### **Minimalizace šikany**

Cílem programu je pomáhat snížit četnost šikany a snižování jejich následků.

Nabízí pomoc pedagogům, kteří by měli být schopni po absolvování programu zachycovat šikanu v jejích nejranějších stádiích a školám, kterým nastavují preventivní pravidla a učí vedení a tým poradců nejlepším postupům při vzniku šikany (Minimalizace šikany, 2018).

### **Prev-centrum**

Prev- centrum se rozděluje na prev-centrum, které se zabývá hlavně primární prevencí a prev-centrum, které se specializuje na poradenství pro mládež i celé rodiny.

Hlavním cílem centra je prevence rizikového chování u dětí a bezprostřední poskytování psycho-sociální pomoci osobám, které jsou ohroženy formami rizikového chování.

Nejdůležitějšími tématy prevence jsou agresivita, šikana a další formy násilného chování, dospívání, kyberšikana, přechod na střední školu a společnost (Prev-centrum, 2017).

### **Společenství proti šikaně**

Zmíněné společenství je dobrovolným sdružením, ve kterém pracují odborníci zaměřeni na problematiku šikanování nebo i na rodiče, kteří si prošli zkušeností s šikanovaným dítětem. Sdružení pomáhá obětem a zaměřuje se na prevenci problému. Věnují se šikanování ve školním a výchovném prostředí a jejich provázanost s dalšími formami násilí.

Oblasti činnosti sdružení:

- mapování šikany ve školách a osvěta veřejnosti, poskytování odborné pomoci, realizace preventivních a léčebných programů zaměřených proti šikaně u dětí a mládeže,
- vzdělávání odporníků v oblasti prevence, spolupráce s národními a mezinárodními institucemi v oblasti ochrany osob před šikanou,
- iniciace, podpora a účast na tvoření primární, sekundární a terciární prevence (Kolář, 2004).

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 3 EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části své práce jsem se zabývala hlavně vymezením důležitých pojmů, které se šikany týkají. V první kapitole to byly to pojmy, jako například - samotná šikana a její vymezení, formy a typy šikany, rozdělení agresora a oběti, a samozřejmě důsledky šikany, a jak s ní bojovat. Druhá kapitola práce se týkala nejdůležitějších pracovníků, kteří s žáky problematiku šikany řeší, pracovníků prevence a intervence šikany – výchovného poradce a školního metodika prevence. A to především jaké jsou jejich role, činnost, náplň práce, kvalifikační předpoklady, anebo zásady. Bez těchto pojmů by nebylo vůbec možné provést výzkum, protože by neměl na čem stavět. Výzkum musí být vždy vystavěn na teoretickém základě.

Empirická část práce se bude na základě kvalitativního šetření zabírat výchovnými poradci a školními metodiky prevence, předem vybraných škol. Šetření má za úkol zjistit, jakým způsobem výchovní poradci spolu s metodiky prevence pracují s žáky, kteří procházejí šikanou, aby zajistili vyřešení jejich problému. Mapuje udržitelnost situace, aby se děti opakovaně nedostávaly do rizikových problémů. To, jak dalece ovlivňuje délka praxe poradců úsudek při rozpoznávání a řešení šikany, jakým způsobem se oběti dostanou k poradcům, a jaký typ šikany s oběťmi poradci nejčastěji řeší.

### 3.1 Cíl výzkumu

Pojmy, které jsou vymezené v teoretické části práce, jsou klíčovými pojmy, které tvoří rámec empirického šetření práce. Pro výzkum musí být nejdříve stanovený cíl diplomové práce a také jednotlivé výzkumné otázky.

Cílem diplomové práce je zmapovat zkušenosti s řešením šikany a odhalit, jak výchovní poradci a školní metodici prevence v dnešní době řeší problém šikany u dětí na druhém stupni základních škol. Jakým způsobem pracují výchovní poradci spolu se školními metodiky prevence, co všechno obnáší jejich práce a činnost, jak pracují s žáky, kteří si procházejí šikanou, ať už s oběťmi, tak i agresory nebo rodiči, a jak ovlivňuje délka praxe výchovných poradců i metodiků prevence globálně jejich práci.

## 3.2 Výzkumné otázky

Každý výzkumný cíl blíže specifikují výzkumné otázky. Cíl své diplomové práce jsem se rozhodla rozdělit do jedné hlavní a třech dílčích výzkumných otázek.

### Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou zkušenosti výchovných poradců a školních metodiků prevence s řešením problematiky šikany a druhém stupni základní školy?

### Dílčí výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem výchovní poradci spolu s metodiky prevence pracují s žáky, kteří procházejí šikanou, aby zajistili vyřešení problému?
2. Jaké jsou postupy výchovných poradců a školních metodiků prevence při řešení šikany?
3. Jakým způsobem se nejčastěji oběti šikany dostanou k výchovným poradcům a metodikům prevence?

## 3.3 Volba výzkumného designu

Empirickou část své práce budu zpracovávat prostřednictvím kvalitativních metod výzkumu. Těmi metodami jsou - polostrukturovaný rozhovor a zakotvená teorie.

Abych byla přesná, tak moje rozhovory byly opravdu realizovány formou polostrukturovaného rozhovoru, ale vždy u něj byli přítomni dva až tři dotazovaní, takže to správně byl skupinový rozhovor uskutečňovaný ale metodou polostukturovaného rozhovoru.

Corbinová považuje za kvalitativní výzkum ten, u něhož se výsledků nedosahuje prostřednictvím statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace (Strauss, Corbinová, 1999).

A ve své knize píše spolu se Straussem, že kvalitativní výzkum se skládá ze třech základních složek, těmi jsou:

- Pozorování nebo rozhovor, při kterém získáváme informace,
- následná interpretace dat, při níž pomocí kódování docházíme ke svým teoriím i závěrům,
- a poslední složkou je prezentace výsledků, které jsme výzkumem dosáhli – ústní nebo písemná prezentace (Strauss, Corbinová, 1999).

Kvalitativní výzkum má podle Hendla spoustu předností, ale také spoustu zákoutí, na které si musíme během výzkumu dávat bezprostředně pozor. Tento výzkum zajišťuje velmi podrobný popis dané situace, události při zkoumání, probíhá samozřejmě v přirozeném prostředí, umožňuje navrhnout teorie, snaží se dané problémy prozkoumávat do hloubky a pátrá po příčinných souvislostech (Hendl, 2016).

Za úskalí tohoto výzkumu ale považuje to, že neplatí zcela na veškerou populaci, mění se samozřejmě s prostředím, nastanou situací a také to, že výzkumník nechtěně do výsledků svého výzkumu vkládá svůj určitý názor, sympatie a preference (Hendl, 2016).

Dalším úskalím kvalitativního výzkumu je to, že je velmi časově náročný (Hendl, 2016).

Každý kvalitativní výzkum začíná bezprostředně vstupem do terénu. Tehdy teprve začínají vyvstávat první teorie o problematice (Hendl, 2016).

Další úskalí, na které přišel Miovský, je to, že výzkumy, které jsou prováděny formou kvalitativní, bohužel nejsou možné opakovat vícekrát, protože se vše v dané situaci odehrává v tu chvíli. Při opakování se situace může naprosto otočit, poněvadž stavy se odehrávají na určitém místě, v určitém čase, s komunikací účastníků, a také jejich nálady, proto kvalitativní výzkumy nelze opakovat vícekrát, člověk totiž nedokáže nasimulovat naprosto stejné prostředí, jako tomu bylo dříve (Miovký, 2006).

Podle Gavory máme kvalitativní výzkum považovat za velmi intenzivní a dlouhodobý. Každý výzkumník z něj předkládá podrobný zápis nastalých situací. Můžeme tedy říci, že podle Gavory kvalitativní výzkum zaznamenává naprosto vše, co se v situacích a daném prostředí odehraje (Gavora, 2010).

## **Hlubkový rozhovor**

Hlubkový rozhovor jsem si vybrala proto, že je to nejvíce používaná metoda při kvalitativním výzkumu. Při tomto rozhovoru prostřednictvím otevřených otázek zkoumáme prostředí a druhého zúčastněného člověka (Šed'ová, Švaříček, 2014).

Na rozhovory jsem šla připravená a měla jsem vždy přichystané tři větší okruhy, o kterých jsem chtěla s danou osobou mluvit. Okruhy byly rozděleny do jednotlivých otázek, většinou otevřených, takže se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, který můžeme považovat za charakteristický pro všechny zakotvené teorie (Šed'ová, Švaříček, 2014).

Každý rozhovor se skládá ze dvou neodmyslitelně k sobě patřících částí. První důležitou částí je již zmíněný rozhovor s osobou a druhou částí je přepis tohoto uskutečněného rozhovoru (Šed'ová, Švaříček, 2014).

Přepis rozhovoru jsem uskutečnila transkripcí. Když člověk doslovně přepisuje rozhovor, není pak možné, aby se mu něco důležitého z rozhovoru vypařilo. Rozhovor si tedy udržuje významy odpovědí respondentů i jejich smysl, což je velmi důležité, aby zůstalo zachováno (Hendl, 2016).

Při přepisu získaných odpovědí jsem samozřejmě rozhovory upravovala tak, aby se jednalo o spisový jazyk, protože při setkání respondenti, jak by se dalo čekat, mluvili tak, jak byli zvyklí, svůj jazyk rozhovoru nepřizpůsobovali.

Další částí při mém empirickém výzkumu bylo otevřené, axiální a selektivní kódování, které dává základ výzkumné metodě – kterou v mém případě je metoda, která se nazývá zakotvená teorie.

## **3.4 Výzkumná metoda**

### **Zakotvená teorie**

Empirickou část své diplomové práce jsem vytvořila podle již zhotovené zakotvené teorie od Strausse a Corbinová a jejich knihy *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* z roku 1999.

Každá zakotvená teorie musí vždy plnit určitá kritéria – jsou čtyři: srozumitelnost, obecnost, shoda a kontrola (Strauss, Corbinová, 1999).



Za zakotvenou teorii můžeme považovat takovou teorii, která je odvozena z reprezentativního jevu, který zkoumáme. Je tedy odkryta, tvořena a prozatímně ověřena neustálým uspořádaným shromažďováním údajů o daném zkoumaném jevu a následným rozbořem shromážděných údajů (Strauss, Corbinová, 1999).

Na začátku vždy začínáme zkoumaným okruhem a necháváme, aby samo od sebe nastalo a vynořilo se to, co je v daném okruhu nejdůležitější (Strauss, Corbinová, 1999).

Nikdy tedy nezačínáme samotnou teorií, kterou v průběhu ověřujeme. Začínáme oblastí a čekáme, co se z toho vyloupne (Strauss, Corbinová, 1999).

### **Tři druhy kódování zakotvené teorie – otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování**

Každá zakotvená teorie se dělí do třech základních kódování – otevřené, axiální a selektivní kódování.

Tato tři kódování Hendl nepovažuje za tři naprosto oddělená kódování. Považuje je spíše za tři prolínající se procedury. Jsou to prolínající se způsoby manipulace s textem a výzkumníkovy umožňují plynulé přecházení z jednoho kódování na jiné tak, jak to zrovna situace vyžaduje (Hendl, 2016).

Nejpravděpodobněji a nejčastěji ale každé kódování začíná kódováním otevřeným, pokračuje axiálním a končí selektivním kódováním.

#### **Otevřené kódování**

První ze tří základních kódování, které výzkumník uskutečňuje, je kódování otevřené. Považujeme ho za první přechod zjištěnými daty. Výzkumník studuje získaná data od respondentů a snaží se v nich nalézt opakující se informace podle svých předem sestavených okruhů otázek. Informace mezi sebou spojuje prostřednictvím sloves nebo i podstatných jmen. Takto se postupně vynořují kódy, které jsou základem pro návrh výzkumníkovy teorie (Hendl, 2016).

## **Axiální kódování**

Tímto kódováním, je každý výzkumník s to, aby propojil všechny části své teorie. Druhé kódování se zabývá důsledky a samozřejmě i příčinami, podmínkami i interakcí okruhů, a proto naráz spojuje každou část z výzkumníkovy teorie (Hendl, 2016).

## **Selektivní kódování**

Poslední kódování je postup, který již začíná se spojováním výsledků výzkumu a určuje a stanovuje základní témata empirické části diplomové práce (Hendl, 2016).

## **3.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Sběr informací o respondentech jsem uskutečňovala prostřednictvím, jak jsem již zmiňovala výše, hloubkového polostrukturovaného rozhovoru – dá se říci, že to byl polostrukturovaný rozhovor uskutečňovaný ve skupině, protože byla vždy přítomna minimálně dvojice respondentů, ne pouze jeden člověk. Tento rozhovor jsem realizovala na čtyřech Olomouckých základních školách, přesněji na druhém stupni těchto škol, spolu s výchovnými poradci a školními metodiky prevence, případně ještě se školním psychologem, který byl také přítomný, pouze ale u jednoho rozhovoru.

Cílem tohoto rozhovoru bylo sbírání dat o respondentech. Data jsem později kódovala prostřednictvím třech základních kódování zakotvené teorie, a to sice – otevřeným, axiálním a selektivním kódováním.

Zmíněné rozhovory jsem uskutečňovala spolu s devíti pracovníky ve čtyřech základních školách v Olomouci, přesněji s devíti pracovníky druhého stupně základních škol. Bylo to osm žen – čtyři výchovné poradkyně, tři školní metodičky prevence, jedna školní psychologka a jeden muž - školní metodik prevence.

Společné rysy těchto pracovníků byly:

- pomáhající profese na základní škole,
- zkušenosti s šikanou a zkušenosti s řešením šikany.

Základní školy jsem vybírala podle města, ve kterém bydlím, tedy Olomouce, protože pro mě byla přeprava na místo konání schůzky – rozhovoru, nejsnazší.

Vybírala jsem si školy podle toho, jaký jsem k nim měla vztah. Byla to tedy základní škola, ve které jsem devět let studovala přímo já, nebo základní školy mých blízkých přátel, o kterých jsem alespoň trochu věděla, jak fungují a jaké bylo na nich vystudovat. Proto jsem se na tyto školy chtěla vrátit a alespoň částečně zabrousit do jejich interního dění. Jak jsou na školách spokojeni žáci, pedagogové, a jak na tom celkově škola je s problematikou šikany. Rozhovory s respondenty jsem uskutečňovala přímo v prostředí jejich školy, a jejich odpovědi byly podle mého názoru upřímné a k tématu. Vždy jsem pracovníkům položila otázku a odpovídal ten respondent, kterého se problematika přímo týkala. Některé otázky byly totiž položeny více pro výchovného poradce a některé zase pro školního metodika prevence. Takže respondenti odpovídali buď oba dva, nebo pouze jeden, podle toho, který měl k tématu víc co říci.

Kvůli nepříliš uspokojivé velikosti zkoumaného vzorku není vhodné mé poznatky a závěry zobecňovat naprosto na celou populaci.

Vybrané respondenty jsem nejprve oslovila telefonicky nebo e-mailem, vysvětlila jim důvody schůzky, zaslala otázky rozhovoru a poprosila o osobní setkání. Všichni zmínění pracovníci byli dokonale obeznámeni se situací, s tím, co se bude na osobním setkání dít, jakým způsobem budu svůj výzkum uskutečňovat a samozřejmě i s tím, na co budou získané informace použity. Všech devět respondentů s průběhem souhlasilo, stačilo už jen domluvit termín rozhovoru a mohlo se začít s výzkumem. Souhlasy s respondenty proběhly nejprve telefonicky nebo elektronickou formou, a následně i formou ústní při osobním setkání.

#### Tabulka číslo 1 – charakteristika respondentů

Do tabulky vyplňuji pouze změněná jména účastníku, ne ta pravá, tak, jak jsme se při rozhovoru s respondenty dohodli, a hlavně jsou změněná kvůli zákonu č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

Jména jsou v tabulce vždy vyplněna buď dvě, nebo tři. Všechny rozhovory se totiž konaly s dvojicí nebo trojicí respondentů formou již zmíněného polostrukturovaného rozhovoru.

V odpovědích na otázky u otevřeného kódování se vyskytují zase buď jedna odpověď, nebo dokonce dvě odpovědi od dvou různých respondentů. Na některé otázky mi totiž odpovídal jen jeden z respondentů, ale na některé oba dva, protože měli k položené otázce co říci oba. Mluvil vždy ten, který mi měl co sdělit ke zmíněnému tématu nebo chtěl doplnit o svůj názor odpověď druhého.

Tabulka číslo 1 – charakteristika respondentů

Jména respondentů	Pohlaví respondentů	Věk respondentů	Délka jejich praxe
Barbora, Marta	Ženy	35 + 39	6 + 8 let
Hana, Alžběta	Ženy	46 + 38	14 + 9 let
Nikola, Alena, Ladislav	Ženy a muž	38 + 42 + 44	8 + 12 + 15 let
Ivona, Zdena	Ženy	49 + 37	17 + 7 let

### 3.6 Analýza získaných údajů

Nashromážděná data jsem rozebírala pomocí principů, které obsahuje zakotvená teorie. Cíl tohoto kódování je samozřejmě vytvoření úplně nové teorie, a ne parafrázování teorie již vzniklé nebo pouhý popis nasbíraných informací (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Dalším krokem po sesbírání důležitých dat je samozřejmě kódování trojího typu – otevřené, axiální a selektivní, které budu vysvětlovat a uskutečňovat v dalších podkapitolách své práce.

### 3.7 Otevřené kódování

Prvním krokem je nasbírané údaje analyzovat a rozdělit na jednotlivé části. Ty poté opět analyzujeme a společně srovnáváme. Nalézáme významy informací, popisujeme data, slučujeme informace do kategorií a ty potom rozvíjíme prostřednictvím nalezených vlastností u daných kategorií. Tímto procesem se formulují nově vzniklé objevy (Strauss, Corbinová, 1999).

I mně se pomocí otevřeného kódování podařilo najít v rozhovorech mnoho společných prvků, které jsem označila kódy. A díky těmto kódům jsem byla schopna vytvořit sedm kategorií.

**Kategorie:**

1. Spojitost praxe s odhalením šikany.
2. Komplexní řešení školního poradenského týmu spolu s dalšími institucemi zabývajícími se prevencí a řešením šikany.
3. Separace oběti od agresora a informovanost o situaci rodičů obou stran.
4. Nerovnoměrné rozložení poměru práce a významnosti pomoci učitelského sboru.
5. Pravidelné a aktivní řešení problému jdoucí k pozitivnímu výsledku.
6. Spolupráce třídy s poradci k úspěšnému dořešení případu.
7. Souvislost sociálního postavení, odlišnosti žáků a - šikany.

## Kategorie číslo 1

### Spojitost praxe s odhalením šikany.

Tabulka číslo 2 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 1

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Spojitost s délkou praxe	<b>Limitující</b> – nelimitující
Odhalení šikany	<b>Časté</b> – ojedinělé
Čas strávený s žáky	Přiměřený – <b>nepřiměřený</b>
Osobnost člověka	<b>Důležitá</b> – nedůležitá

Když jsem začínala se svým výzkumem, byla jsem přesvědčena o tom, že nejdůležitější kritérium pro odhalování problémů s šikanou bude délka praxe poradců. Myslela jsem, že tohle mi vybraní poradci potvrdí u rozhovorů, ale nad očekávání odpovědi nebyly až tak jasné. Shodovali se na tom, že ano, praxe poradce je důležitá, ale ještě důležitějším kritériem je především povaha člověka, jeho vnímání a sledování vzniklých a vznikajících situací.

První kategorie zahrnovala otázky, které se ptaly respondentů hlavně na to, jak dlouho se věnují jejich práci, jestli poradci s délkou své praxe odhalují nebo rozpoznávají případy šikany snáz nebo jestli si oni sami myslí, že délka jejich praxe opravdu ovlivňuje rozpoznávání, a hlavně řešení případů šikany.

Odpověď paní Barbory byla: „...věnuji se práci poradce už řekněme šest let, ale nejde to případ od případu snáz, je to těžké vždycky, člověk není s žáky tolik, kolik by k tomu bylo potřeba, aby si všiml opravdu všeho.“

Paní Marta se přidává: „...to nejde, absolutně. Jsem ráda, že vůbec stihnu vše, co mám, a i tak si spoustu práce tahám domů.“

Respondentka Nikola si plně uvědomuje a souhlasí s tím, že práce poradce není jen o praxi: „...jistě, ale musíte to mít asi i tak trochu v sobě. Ne každý má žaludek na to, takové věci s dětmi řešit. Pokud si člověk všechno moc bere, chodí s problémy z práce i domů, pak ho to akorát semele.“

Paní Alžběta uvedla: „...dělám tuto práci už skoro čtrnáct let a podle mě to není jen práce poradce, je to celkově i délkou praxe učitele.“

Respondent Ladislav rozvádí: „...práci se věnuji osm let, a hlavní je potřeba žáky pořádkem sledovat, to nejvíce napoví o povaze i všem ostatním – přestávky, tělocvik, družila nebo aktivity, které vedu mimo školu.“

Paní Zdena dále rozvedla myšlenku: „...učitelkou jsem již sedmnáct let a práci poradce dělám už delší dobu, tak se řekněme nenechám už tak snadno uchláchnout, jako na začátku. Známe to všichni, děti na nás zkoušejí různé figle.“

Paní Ivona ještě dodává: „...když je přestávka a mám dozor na chodbě, sleduji ruch. Nejlepší jsou hlavně v těch chvílích, když si myslí, že je nikdo nevidí.“

Respondentka Alena říká: „...myslím, že délka praxe podle mě rozpoznávání případu rozhodně ovlivňuje.“

Další respondentka Alena se přidává: „...určitě délka praxe mou práci ovlivňuje, člověk už asi není tak naivní. Není to tak asi u všech, ale aspoň já už nemám tolik elánu a pozitivitu, jako na začátku.“

Paní Hana souhlasí s výrokem: „...myslím, že určitě ano!“

Ze zmíněných odpovědí respondentů zjišťujeme, že praxe je velmi důležitá v tomto oboru poradenských pracovníků, ale na druhou stranu, skoro každý z respondentů uvedl jako důležité i to, že nejen délka praxe poradce jako takového závisí na řešení a pozitivní vyřešení případu.

Především je důležité také to, jak se ke své práci poradce postaví respondent jako člověk, jestli ho tato problematika zajímá, jestli ji chce řešit a jít vyřešení naproti i trochu jinak, možná dokonce oklikou, než jen v kanceláři mezi čtyřma očima. Děti je potřeba poznávat, naslouchat jim a číst mezi řádky.

Nejdůležitějším kritériem u rozpoznávání šikany je trávení dostatečného času a být v kontaktu s aktéry a všemi dětmi, kterých se třídní problém se šikanou týká.

## Kategorie číslo 2

### Komplexní řešení školního poradenského týmu spolu s dalšími institucemi zabývajícími se prevencí a řešením šikany.

Tabulka číslo 3 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 2

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Komplexní řešení týmu	<b>Podstatné</b> – nepodstatné
Školní poradenský tým	<b>Důležitý</b> – nevýznamný
Prevence	<b>Ovlivňující</b> – neovlivňující
Instituce zabývající se šikanou	Postradatelná – <b>nezbytná</b>

Další kategorie zahrnovala otázky, které kladly důraz hlavně na to, jak poradci řeší vzniklé problémy se šikanou se svými žáky, jejich rodiči, jestli si myslí, že jsou žáci nějakým způsobem schopni použít jejich rady a odvrátit tak útoky agresora nebo agresorů a s jakými dalšími institucemi, které se touto problematikou zabývají, spolupracují, když to situace vyžaduje, případně jak.

Odpovědi na tyto otázky se celkem shodovaly, protože poradci většinou, vlastně vždy jedou podle nalajnovaného a předem nastaveného plánu, které přesně udává pokyny a postup pro řešení problému, který jim situaci docela usnadňuje.

První respondentka Marta mi na otázku, jak pracuje s dětmi, které si právě prochází šikanou, odpověděla takto: „...pořád vesměs stejně. Oslovujeme úplně všechny. Děti – obě strany. Ne společně – vždycky zvlášť s útočníkem nebo útočnický a zvlášť s obětí. Pracujeme i s dětmi, které na šikanu upozornily, které potom pokládáme za svědky situace. Snažíme se na problém upozornit i třídu, samozřejmě třídního učitele, který si ale někdy i sám všimne, že se v jeho třídě něco děje. Potom je to ředitel školy, školní psycholog a rodiče obou stran žáků. Snažíme se problémy řešit ve škole a neupozorňovat další instituce, když to není potřeba. Zatím se nám to takhle daří.“

Další respondentka Nikola se přidává k nalajnovaným programům školy: ...využíváme krizové programy, spolupracujeme s rodiči, poradnami, psychologem. Snažíme se neshody především vyřešit tím, že děti od sebe oddělíme. Ať jsou ve třídě od sebe co nejdál a potkávají



*se co nejméně. Hlídadí to samozřejmě učitelé. S každým zvlášť se snažíme pracovat až do té doby, než se situace zlepší nebo úplně vymizí.“*

Pan Ladislav doplňuje položenou otázku o svůj názor: *„...vzniklou situaci řešíme s aktéry, jejich rodiči, ostatními poradci, školním psychologem, s vedením, třídním učitelem i ve třídě, ať o tom děti vědí a mohou pomoci k vyřešení problému. Společně se nám zatím po každé situaci povedlo vyřešit bez hrocení a velkého rozmazávání.“*

Všichni zmínění respondenti se vesměs shodují na řešení problému. Jde hlavně o to, nic nepodcenit, oslovit všechny důležité strany a neprodleně jít za cílem vyřešení vzniklé situace.

Paní Zdena vždy řeší vzniklý problém takto: *„...když se něco děje, využívám Kolářův postup a školní poradenské pracoviště, kontaktujeme rodiče a psychologa a společně postupujeme k vyřešení stávajícího problému. Probíhají rozhovory s aktéry, svědky, snažíme se oběti zajistit bezpečí. K vyšetřování problému přizvu kantora, který na případ upozornil spolu s poradci a třídním učitelem třídy, ve které situace nastala. Řešíme problém komplexně ve škole s poradci, vedením, a když se situace nezlepšuje, kontaktuji PPP, kam děti pravidelně dochází.“*

Na těchto odpovědích se tázaní shodli. Další částí této kategorie je otázka, která se ptá na to, jestli poradci řeší problém i s rodiči oběti a agresora a jak jim to jde.

Na těchto odpovědích se ale respondenti shodli téměř jednohlasně.

Podíváme se na odpověď první dotázané respondentky, tou byla paní Barbora, která mi řekla: *„...jistě. S oběma stranami – s rodiči oběti u agresora. Někdy nechávám dokonce rodiče, jak bych to řekla, „zasvětit“ děti do situace. Pro některé rodiče to bývá šok. Tak aby měli taky možnost si s dítětem promluvit i doma a situaci si trochu vysvětlit. Co se stalo a proč a nechat je k tomu říct, co k tomu mají.“*

Respondentka Lenka dodává: *„...ano. I s rodiči oběti i útočníka. Je důležité, aby o situaci věděli, bez toho by to řešit ani nešlo.“*

Ladislav si myslí, že: *„...ano. Rodiče musí vždy o situaci vědět, aby se s ní pohnulo, jsou to i zákonní zástupci dítěte, takže všechny důležité věci musí odsouhlasit.“*

Paní Ivona svou odpovědí potvrzuje: „...samozřejmě. S rodiči obou dětí. Ty si pozvu do kanceláře a musím jim nastínit co se děje, dělo a se souhlasem, dítě bude.“

Z těchto odpovědí respondentů jasně vyplývá, že postupují podle nastavených pravidel a nikdy se nesnaží šikanu vyřešit, jak se tak říká „zametením pod koberec“, což je podle mě jednoznačně pozitivní odpověď.

Moje další otázka v této kategorii chtěla zjistit, zda dětem poskytují rady ohledně šikany a myslí, že jim to k něčemu je.

Respondentka Marta mi odpověděla, že: „...nejsou to jen moje rady. Chodíme pravidelně s dětmi do různých center zabývajících se touto problematikou - do P-centra například. To je pro děti podle mě asi přínosnější. Oni tam zvládnou více je zaměstnat a udržet si jejich pozornost. Jak to děti potom dokážou samy aplikovat, to nedokáže nikdo říct s jistotou, ale prevence rozhodně probíhá. Doufáme, že to k něčemu je.“

Paní Alena říká: „...je to dlouhodobá spolupráce, když za námi dochází nějaký žák s problémem se šikanou a ostatními dětmi, snažíme se to nenápadně sledovat, aby to nebylo potřeba.“

Názor paní Nikoly je: „...ano, doufám v to. Může to být i podmíněno tím, že agresori se většinou stáhnou, když se o nich ví a učitelé je „mají na mušce“ a hlídají si je.“

Respondenta Zdena si myslí: „...to si nemyslím, ne každý se dokáže s jistotou ovládat a v krizi potom aplikovat rady nějakého poradce, to je podle mě to poslední, na co myslí. Snažíme se tohle kontrolovat různými výlety a adaptačními kurzy, kde se sleduje co a jak, potom využíváme programy - Jsem, kdo jsem nebo Jsem v tom sama, které jsou zaměřeny právě na šikanu, Prevence je to nejlepší, co jim můžeme nabídnout.“

Velmi mě zajímalo, kam poradci posílají žáky dál, nebo když si s nimi například sami nevědí rady a jaké využívají instituce.

Paní Hana mi na tuto otázku odpověděla: „...není to vždycky potřeba, ale když je, tak využíváme školního psychologa. Zatím jsem ještě nenarazila na žádný případ šikany, u kterého by to bylo potřeba. Naštěstí. Vše jsme si zvládli vždy vyřešit sami nějakou domluvou nebo pod pohrůžkou.“

Respondent Ladislav také přidává k otázce svou odpověď: „...já konkrétně pracuji s výchovným poradcem a školním psychologem. Nebo za námi do školy dochází jedna slečna přímo z centra, a když je to závažnější problém, kontaktuji pedagogicko-psychologickou poradnu.“

Paní Ivona doplňuje: „...zatím to nemuselo být, šikanu si řešíme sami nebo děti posílám za psychologem. Rozhodně nebyla nikdy potřeba jiná instituce nebo Policie.“

Poslední dotázaná respondentka Zdena říká: „...řešíme si to vesměs sami ve škole. Někdy se k nám ani děti nedostanou. Když si to učitelé řeší po svém a věci si zametou na písku své třídy. Když už, tak je to PPP. Využíváme spíše těch preventivních programů.“

Sama se musím přiznat, že se budou objevovat i odpovědi takové, že situaci poradci zas tak moc řešit nebudou.

Jediné, co jsem se z rozhovorů dozvěděla, bylo, že sklony zametat situaci pod koberec mají skon především třídní učitelé nebo ředitelé.

Nejspíš nechtějí, aby vzniklé problémy vrhly na školu špatné světlo. Poradcům se tak stává, že se k nim někdy problémy šikany ani nedostanou a učitelé nebo ředitel si problémy vyřeší v tichosti sám, aby se to nešířilo po škole. Poradci se to dozvědí až později od jiných kantorů nebo žáky ve chvíli, kdy už je situace „vyřešená“.

### Kategorie číslo 3

#### Separace obětí od agresora a informovanost o situaci rodičů obou stran.

Tabulka číslo 4 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 3

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Separace	<b>Zásadní</b> – nepodstatná
Stres	<b>Častý</b> – ojedinělý
Komunikace	<b>Důležitá</b> – nedůležitá
Informovanost	<b>Významná</b> – nevýznamná

Ze svých rozhovorů s respondenty jsem ode všech jasně vyrozuměla, že prvním a asi i tím nejdůležitějším krokem je separovat oběť od agresora a postupně o situaci informovat všechny zúčastněné osoby. I ty nepřímo zúčastněné. To znamená informovat o problému rodiče oběti i agresora, třídu, ve které případ nastal, protože je potřeba nalézt svědky a snažit se o nastínění reálné situace, případně informovat další poradce, pracovníky a instituce.

Respondentka Hana popisuje, jakým způsobem pracuje s žáky, kteří si aktuálně prochází šikanou: „...je to pokaždé stejné. Oslovujeme úplně všechny. Děti – obě strany. Ne společně, vždycky zvlášť s útočníkem a zvlášť s obětí. Pracujeme i s těmi dětmi, které na šikanu upozornily, které potom pokládáme za svědky situace. Snažíme se na problém upozornit i třídu, samozřejmě třídního učitele, který si ale někdy i sám všimne, že se něco děje. Potom je to ředitel školy, školního psychologa a rodiče obou žáků. Snažíme se problémy řešit ve škole a neupozorňovat další instituce, zatím se nám to takhle daří.“

Paní Alžběta, ze druhé navštívené školy se přidává k velmi podobnému popisku: „...využíváme krizové programy, spolupracujeme s rodiči, poradnou, psychologem. Snažíme se neshody vyřešit a děti od sebe oddělit, ať jsou ve třídě od sebe co nejdále a moc se nepotkají. Hlídnají to samozřejmě učitelé. A s každým zvlášť pracujeme až do té doby, než se situacelepší nebo úplně zmizí.“

Pan Ladislav doplnil odpovědi o svou verzi: „...vzniklou situaci řešíme s aktéry, jejich rodiči, ostatními poradci, školním psychologem, s vedením, třídním učitelem i ve třídě, ať o tom děti vědí a mohou pomoci k vyřešení problému. Společně se nám zatím pokaždé situaci povedlo vyřešit bez hrocení a velkého rozmazávání.“

Respondenta Ivona, která svou práci vykonává nejdéle ze zúčastněných respondentů, říká: „...když se něco děje, využívám Kolářův postup a školní poradenské pracoviště, kontaktujeme rodiče a psychologa a společně postupujeme k vyřešení stávajícího problému. Probíhají rozhovory s aktéry, svědky, snažíme se oběti zajistit bezpečí. K vyšetřování problému přizvu kantora, který na případ upozornil spolu s poradci a třídním učitelem třídy, ve které situace nastala. Řešíme problém komplexně ve škole s poradci, vedením, a když se situace nezlepšuje, kontaktuji PPP, kam děti pravidelně dochází.“

Paní Hana k popisu své kolegyně ještě dodává, jak vlastně vypadá ta situace, kdy jsou povinni informovat o nastalém problému rodiče obou zúčastněných stran: „...jistě. Situaci řešíme obojíma – s rodiči oběti i agresora. Necháváme i rodiče, jak bych to řekla, „zasvětit“ děti do situace. Pro některé rodiče to bývá šok, tak aby měli taky možnost si s dítětem promluvit doma a situaci si trochu vysvětlit. Nechat je k tomu říct, co k tomu mají.“

Respondentka Barbora také, jako ostatní zmínění respondenti řeší nepříjemnou situaci i s rodiči dětí: „...ano. I s rodiči oběti i útočníka. Je důležité, aby o situaci věděli, bez toho by to řešit ani nešlo. Není to moc příjemná situace, protože rodiče si to někdy nedokážou připustit, že by se něco takového mohlo stát jejich dítěti nebo naopak nedokážou uvěřit, že by jejich dítě mohlo být tím agresorem a snaží se ho obhajovat a bránit a vysvětlovat mi, že to tak rozhodně není, že jsme to jen špatně pochopili a podobné řeči. Na druhou stranu mohou být rodiče v šoku, těch, kteří situaci přijmou přesně tak, jak je jim nastíněno je opravdu velmi málo.“

Respondenti popisují, jak je důležité na rodiče opatrně, ale zároveň je informovat a popisovat jim případ takový, jaký je.

Paní Nikola: „...ano. Rodiče musí vždy o situaci vědět, aby se s ní pohnulo, jsou to i zákonní zástupci dítěte, takže všechny důležité věci musí odsouhlasit. A mimo to, právě proto, že to jsou zákonní zástupci dítěte, musí se o situaci neprodleně dozvědět, z mé zkušenosti to má na agresory aspoň do jisté míry zklidňující účinek.“

Školní metodička prevence Zdena uvádí: „...samozřejmě. S rodiči obou dětí. Ty si pozvu do kanceláře a musím jim nastínit co se děje, dělo a se souhlasem, dítě bude.“

## Kategorie číslo 4

### Nerovnoměrné rozložení poměru práce a významnost pomoci učitelského sboru.

Tabulka číslo 5 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 4

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Náročnost práce	<b>Zjevná</b> – nepatrná
Vztah k práci	<b>Kladný</b> – záporný
Význam pomoci učitelů	<b>Zjevný</b> - nepatrný
Očekávání	Podstatné – <b>nepodstatné</b>

Největším šokem při rozhovorech s respondenty pro mě bylo to, že na svou práci vlastně vůbec nemají čas. Nebo tedy, abych to upřesnila, nemají dostatek času na práci poradce. S prací učitele, poradce, s dozorem na chodbách, výlety s žáky, opravováním úkolů, písemek, testů a s dalšími aktivitami, nejsou poradci schopni se této části své profese věnovat naplno.

To mě docela vykolejilo, protože jsem si vždy, než jsem začala dělat na této diplomce myslela, že je tento problém natolik dobře ošetřený, že se tohle nemůže vůbec stát. Opak je ale pravdou. Dokonce jsem se poradců ptala, jestli je s touto situací srozuměno vedení, a jestli se snaží nějak jim v tomto směru vyhovět. Bylo mi odpovězeno, že ano, ale že je to v současnosti situace natolik neřešitelná, že se nikdo vlastně vůbec neobtěžuje s tím něco dělat. Všichni to vědí, ale krčí na situaci rameny a tím to končí. Každý řekne, že takhle to prostě je a buď se s tím smířme, nebo se s tím smířme. Pro zatím žádná další cesta nebo odbočka není.

Na mé dotazy, jak respondenti zvládají svou práci poradce, odpovídali takto:

Paní Marta: „...*to rozhodně nezvládám. Ale ani nemusím, když vám to řeknu tak, jak to je. Metodici na rozdíl od výchovných poradců nemají snížení úvazek, takže je to naprosto nemožné, ale nikdo to moc neřeší, takže se s tím nic moc nedá udělat. Beru to tak, jak mi bylo řečeno a co nestihám, tak bohužel nestihám.*“

Paní Alžběta se k první respondentce přidává: „...*spolupracujeme v první řadě s třídními učiteli, kteří nám dost práci ulehčují.*“

Odpověď paní Aleny se také moc neliší: „...*bohužel ne. Té práce je tolik, že není šance něčemu „nadržovat“ a věnovat více času jedné práci, než jiné.*“

Pan Ladislav dodává: „...*upřímně se na vás valí práce čím dál více, ale úvazek a hodiny jsou pořád stejné. Abych se mohl všemu věnovat na plno, musely by dny být nafukovací. Nestíhám žádnou práci pořádně, jak bych chtěl, ale nic se s tím očividně dělat nedá. Nebo aspoň já tedy s tím nic nezmůžu.*“

Do této kategorie jsem zakomponovala i otázku, kde jsem se svých respondentů ptala, do jaké míry jsou schopni se případům šikany věnovat aktivně nebo jestli ji aktivně vyhledávají.

K této otázce a paní Hana vyjádřila následovně: „...*aktivně se tomu asi úplně říkat nedá. Spíš je to o tom, čeho si člověk všimne. Ani nejde obecně říci, na jaké děti se zaměřit, může to být úplně kdokoliv.*“

Respondentka Zdena se přidává ke stejnému názoru: „...*aktivně to u mé práce nejde. S dozorem, třídou a prací, co mám na starosti, na tohle vážně není vůbec čas.*“

Pan Ladislav má v situaci jasno: „...*spoléháme na pomoc kantorů.*“

Respondentka Ivona doplňuje odpovědi o svůj názor: „...*o aktivním vyhledávání se mluvit moc nedá. Na to není žádný čas. Jsme rádi, že si uděláme čas na problém, když nastane, ale aktivní vyhledávání, to není ani reálné. Ani nevím, jak by se to dalo ve skutečnosti dělat.*“

Další otázka vyplňující mezery v této kategorii vyžadovala odpověď na to, jestli poradci dokážou rozpoznat oběť šikany a jak ji poznají.

Paní Barbora mi odpověděla: „...*pokud je dospělí vnímaví, tak podle mě nezáleží na tom, jestli je to poradce, kantor, ale dítěti to většinou pozná, pokud je trochu už zná. Není své. Není ve své kůži řekněme.*“

Paní Marta říká: „...*já učím jen určité hodiny, takže s dětmi nejsem tolik v kontaktu, jako například třídní učitel, ale ten třídní učitel, který se s dětmi vidá denně, by měl rozdílat v chování podle mě rozhodně zaznamenat. Na malém dítěti si změny většinou všimnete. Nedovede pocity a bolest, tak dobře skrývat. Přetvařovat se většinou umí spíše agresor. Který je k učitelům pozorný a milý, ale jakmile nastane situace bez dozoru, člověk by se ani nestačil*

*divit. A pokud to není jen momentální stav, ale je to dlouhodobá změna chování, tak asi ano. Možná ne na všech. Kdyby to dokázal člověk tak lehkou rozpoznat, tak by šikana ani nebyla.“*

*Odpověď pana Ladislav zněla takto: „...to si moc netroufám říci, když je to dlouhodobý stav, tak možná. Ale špatně se rozlišuje co je jen klukovina o přestávce a cílená situace.“*

*Paní Nikola řekla: „...ano, děti bývají i méně ve škole, stěžují si na bolesti břicha, špatně od žaludku a chtějí domů. Je jim ve třídě nepříjemně. Je jiné.“*



## Kategorie číslo 5

### Pravidelné a aktivní řešení problému jdoucí k pozitivnímu výsledku.

Tabulka číslo 6 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 5

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Aktivní řešení problému	Vysoká míra – Nízká míra
Výsledky	Pozitivní – negativní
Čas strávený s žáky	Přiměřený – nepřiměřený
Jednotnost kolektivu	Častá – ojedinělá

Respondenti mi odpovídali na otázku, jestli za nimi oběti šikany dochází v nějakých pravidelných intervalech, aby tím podpořili vyřešení problému a výsledek byl co nejlepší. Podle mého názoru, byly odpovědi nad míru uspokojivé. Poradci se v rámci svého času snaží obětem věnovat natolik, aby docílili co nejlepšího vyřešení problému.

Odpověď paní Barbory byla jednoznačná: „...oběť od oběti, jak to potřebuje. Chodí vají k nám až do úplného vymizení problému.“

Paní Marta se přidává: „...s obětí se pravidelně vidáme my poradci, školní psycholog, a u závažnějšího případu PPP. Pracuje na vyřešení poradenské pracoviště. Ze začátku častěji, a pozvolna se periodičita zdelšuje, až schůzky nejsou potřeba. Zatím jsme vyřešili všechny neshody.“

Respondent Ladislav říká: „...rozhodně. Děti se často uzavírají do sebe, cítí se na všechno samy, takže se potřebují otevřít a u odborníka jim to jde lépe, než třeba doma před rodiči.“

Paní Nikola se dětem věnuje takto: „...to ano, každá oběť mě pravidelně navštěvuje, abychom lépe kontrolovali situaci a případně dokázali změnit směr vývoje situace.“

„Ty, co jsem na škole řešila přímo já, se naštěstí vyřešily k úplnému konci a žáci potom už odcházeli na střední školu, takže jsem nemohla soudit, jak to pak chodilo na jiné škole. Ale tady ne“, takto zněla odpověď paní Zdeny.

Respondenta Alena vzpomíná: „...vzhledem k tomu, že případy bývají většinou až ve vyšších ročnících, tak si nevzpomínám na nikoho, kdo by to potřeboval.“

Paní Hana odpovídá: „...snažím se situaci sledovat pořád, i po vyřešení. S dětmi se vídám, sem tam se na něco zeptám, jestli je vše v pořádku, a když je potřeba, tak ke mně děti mohou kdykoliv přijít si jen tak popovídat.“

„Ano i ne. Teda, ne že by byly oběti nadále šikanovány, to se snažíme si ohlídat, ale s některými dětmi se vidáme i po skončení problému. Nedá se říct, že „vyřešené“ po tom vyřešení je to uzavřené i pro děti“, taková byla odpověď respondentky Alžběty.

Poslední otázka týkající se této kategorie se dotazovala na to, zda poradci řeší nějak aktivně nastalý problém i s agresorem.

Jak řeší situaci paní Barbora: „...no, rozhodně. Stejně, jak s objetí. Pozveme si do kanceláře obě strany, nejdříve najednou, potom jednotlivě a snažíme se přijít na to, co se vlastně děje.“

Paní Hana naopak odpovídá takto: „...snažím se to dělat nenápadně. Myslím to tak, že když se třeba s dětmi potkám na chodbě nebo tak, děti to nesou těžce, když se to řeší viditelně před všemi. Takhle sonduji změny situace.“

Respondent Ladislav odpověděl na mou otázku věcně: „...v kanceláři i se školním psychologem a třídním učitelem. Ony si to většinou děti rozmyslí zapírat nebo lhát, když to řeší s celým poradenským týmem.“

Paní poradkyně Zdena řekla: „...osobním rozhovorem s ním, potom i s jeho rodiči. Musí být ze situace nějaký výstup, aby každý věděl, jaký má úkol, jak se bude postupovat, a podle závažnosti případu, jak se bude řešit.“

## Kategorie číslo 6

### Spolupráce třídy s poradci k úspěšnému dořešení případu.

Tabulka číslo 7 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 6

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Spolupráce	Častá – ojedinělá
Dořešení	Vysoká míra – nízká míra
Pomoc kolektivu	Důležitá – nedůležitá
Spolehlivost na žáky	Zjevná – skrytá

Moc mě zajímalo, jak mi respondenti odpoví na otázku, jestli si myslí, že dokážou odhalit všechny případy šikany na jejich škole. Když jsem dávala dohromady otázky k rozhovoru, tak jsem zvolila právě tuto otázku, protože podle mého názoru je to naprosto nemožné odhalit všechny případy. Podle mě bývá velké množství případů šikany na školách skryto. Dnešní děti jsou velmi vynalézavé, což můžu potvrdit proto, že mám doma také „pubertáka“ – sestru, se kterou cloumají hormony a nové pocity a změny. Proto bych se přikláníla k názoru, že děti na druhém stupni základní školy dovedou ledasco skrývat a hlídat se, aby nechovaly nepatřičně v situacích, kdy by si toho mohla všimnout nezasvěcená osoba, tedy pedagog. Ne všechny děti samozřejmě, ale některé rozhodně.

A takto mi na mou pomoženou otázku odpověděla paní Marta: „...Snad jo. Snažíme se pochytit všechno v zárodku.“

Paní Alžběta se ale už trochu více přikláníla právě k mému názoru a její odpověď zněla: „...to se nedá jednoznačně říct, sama za sebe si myslím, že někteří se dokážou velmi dobře přetvařovat a pochlebovat učitelům. Nedělají nic okatě, aby to nebylo tak vidět, jsou chytrí, dokonce někteří až vyčůraní, že to tak musím říct.“

„Většinu? Většinu asi ano. Ale ne asi úplně jen my. Pomoc je potřeba ze všech stran. Takže, nechci říct, že úplně spoléháme na pomoc, ale je potřeba i pomoc ostatních pedagogů a třídy – spolužáci někdy prozradí více, než oběť, protože se tolik nebojí a s problémem nestydí přijít, pomáhají tím kamarádovi. Ale i teď jsem zpětně přišla na pár případů, které si spolu řešili třídní učitelé s ředitelem, a ke mně se už nic nedostalo.“ odpověděl pan Ladislav. Druhá část jeho odpovědi mě přiznám se, docela překvapila a vyvedla z míry. Před touto prací jsem

myslela, že systém je nastaven jasně a všechny případy šikany musí bezpodmínečně projít mezi poradci.

Odpověď Paní Zdeny byla naopak proti některým odpovědím už trochu skeptická: „...to nevím, chtělo by se mi říct, že jasně, ale nikdy nevíte s jistotou. Ale asi nejspíš jo, na ztrápených dětech to většinou poznáte. Jako u dospělých.“

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku jsem zjišťovala i to, jestli následně poradci řeší případ vzniklé šikany ve třídě i s celou třídou a jak postupují.

Paní Barbora měla naprosto jasno a její odpověď byla: „...ne následně, ale hned, jak se případ objeví. Děti už o situaci někdy ví, a když ne, tak s námi absolvují třídnickou hodinu. Děti o situaci ví, jen třeba nedokážou určit, že je to šikana, ale že někdo někomu ubližuje nebo tak, toho si všimnou.“

„Jistě. Hledáme svědky situací a třída, ve které se tohle děje k tomu má nejvíce co říct.“ zněla odpověď paní Aleny.

Respondent Ladislav také neváhal se svou odpovědí a řekl: „...ano, se třídou pracujeme, jakmile je na šikanu upozorněno.“

Paní Zdena nejdéle pracující v tomto oboru už svou odpověď více rozvedla: „...třída je do situace zatažena už jen tím, že tam problém vzniknul, třída to ví nejdříve, protože vidí, co se děje. Otázka je, jak moc si to děti uvědomují, co se vlastně děje. Takže ano, se třídou se problém řeší také. Jaké problémy nastávaly, co se dělo, kromě kantorů jsou žáci ve třídě další, kteří si mohli něčeho všimnout. A vesměs vždy všimli, takže nám dokážou k problému také dost říci.“

Nejdůležitější otázkou v této kategorii pro mě jednoznačně bylo, jestli oběti vyhledávají pomoc samy od sebe nebo nechtějí další řešení a více problémů, a hlavně to, že by se jejich problém tímto zhmotnil a už by se před ním nemohly dále schovávat a byly nuceny proti němu bojovat.

Paní Barbora mi na položenou otázku odpověděla: „...možná ne přímo oběti, ale prostřednictvím kamaráda nebo spolu s kamarádem. Nebo se chodí nenápadně na něco zeptat, ale nechtějí rozdmýchávat oheň a „práskat“, aby se jim žití ve třídě ještě o to neztížilo.“

Odpověď respondentky Nikoly byla velmi podobná, jako ta první: „...řekněme, jak kteří. Přímo oběti se o to podle mě sami od sebe až tak nesnaží.“

Od respondenta Ladislava zaznělo: „...býváme na nějaké situace upozorněni skrz třídní učitele, dozor nebo spolužáky.“

Paní Ivona mi situaci přiblížila takto: „...taky. Ale minimálně, snažím se situace ve třídách sledovat pomocí učících kantorů v dané třídě a taky se některé věci vyloupnou třeba na třídních schůzkách.“

## Kategorie číslo 7

### Souvislost sociálního postavení, odlišnosti a šikany.

Tabulka číslo 8 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 7

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Souvislost sociálního postavení	Podstatné – nepodstatné
Odlišnost obětí	Zjevná – Skrytá
Potřeba komunikace, prevence	Vysoká míra – nízká míra
Odraz v kolektivu	Neutrální – negativní

Poslední kategorie mého výzkumu zjišťovala, jak je to ve skutečnosti se sociálním postavením obětí ve třídě, jakou hraje roli odlišnost ve vztahu s šikanovaným a jestli jsou respondenti schopni popsat, jaké oběti nebo lépe řečeno jaký typ povahy obětí nejčastěji na jejich škole šikana postihuje a s jakým typem povahy tedy poradci nejčastěji pracují.

Podle názoru paní Marty vyplynulo: „...jsou to podle mě děti na kraji party, ty které nestojí ve středu dění třídy. Jestli vůbec v nějaké partě jsou, že. Jsou to spíš samotáři s jedním kamarádem nebo sami.“

Paní Alena mi na otázku odpověděla: „...no... jsou to žáci, kteří se hodně věnují škole. Děti s dobrými studijními výsledky jsou u nás na škole hodně terčem posměchu, co jsem si všimla. Nemají žádné společné zájmy s těmi „raubíři“, takže tam se vztahy navazují dost těžko.“

Respondent Ladislav svou odpověď volil řekněme bez servítků tak, jak si to doopravdy myslí: „...zakřiknutí. Fyzicky slabé kusy, když to tak musím říct.,,

„Uzavřené děti, které se nechtějí účastnit blbostí, co tropí jiné děti. Mají takový svůj svět klidu, co jim vyhovuje, tím pádem jsou pro ostatní zvláštní. Ostatní děti se s tím v tomto věku špatně vyrovnávají, že není po jejich. Vždycky se najdou tahouni třídy a ostatním se někdy nevyplácí vybočovat z davu nebo se odlišovat jiným zájmem. Někdy bývá na vině oblečení – měla jsem případ, že se dívky popraly a jedna druhé roztrhla mikinu, jen z neshody. Později dívky ostatní brali a schovávali věci, až se případ musel razantně řešit a dívka bohužel tlak nevydržela a odešla na jinou školu“ odpověděla paní Zdena.

Jako poslední otázku v sedmé kategorii jsem respondentům položila, jakého věku jsou na jejich škole oběti nejčastěji.

Respondenta Barbora po chvíli přemýšlení odpověděla: „...*Já nevím no, to se mění. Nejčastěji u nás asi 7. nebo 8. třída. To se tak těžko určuje.*“

Naopak paní Hana měla se svou odpovědí naprosto jasno: „...*řekla bych, že u nás je to 8. třída.*“

Pan Ladislav svou odpověď trochu zlehčil a s menším úsměvem řekl: „...*8. a 9. třída si už dost vyskakuje.*“

Poslední otázku jsem položila paní Zdeně, která mi s jistotou ve tváři a ochotně odpověděla takto: „...*Na úplném začátku druhého stupně ještě moc ne, žáci se „rozkoukávají“.* Až čím jsou děti starší, tím jsou vynalézavější. Takže když musím říct jednu třídu, byla by to 8. nebo 9. třída.“

### 3.8 Axiální kódování

Axiální kódování je druhým ze tří zmíněných kódování a nastupuje hned po kódování otevřeném, kdy už máme určené kategorie a máme možnost u nich vytyčit vlastnosti.

Cílem axiálního kódování je vytvořené kategorie spojit a nalézt, co je mezi nimi společného (Strauss, Corbinová, 1999).

#### **Axiální kódování vždy postupuje podle paradigmatického modelu:**

Příčinné podmínky – Jev – Kontext – Intervenující podmínky – Strategie – Jednání a interakce – Následky.

#### **Jev**

Jevem myslíme ústřední myšlenku, událost, dění nebo i případ, na který je zaměřen soubor, jsou v nějakém vztahu či interakci (Strauss, Corbinová, 1999).

Jako ústřední jev axiálního kódování jsem zvolila **Komplexní řešení školního poradenského týmu spolu s dalšími institucemi zabývající se prevencí a řešením šikany.**

Tento jev jsem volila především proto, že podle mě je u šikany úplně nejdůležitější to, jak školy problematiku šikany řeší a jak se k ní staví. Jestli ji řeší zodpovědně k vyřešení situace nebo se jí snaží utulat a takzvaně „zamést pod koberec.“ Z odpovědí mých respondentů jednoznačně vyplynulo, že i pro ně jsou postupy to nejdůležitější na tom, jak se problém šikany vyřeší. Jestli v pozitivním slova smyslu, nebo v tom negativním. Kooperaci všech zúčastněných i přizvaných považují na začátku problému za základní stavební kámen a jednoznačně za správně zvolenou cestu, na kterou se s řešením vydat.

#### **Příčinné podmínky**

Příčinné podmínky znamenají jakékoliv události, dění nebo případy, které vedou ke vzniku nebo výskytu určitého jevu (Strauss, Corbinová, 1999).

Za příčinnými podmínkami komplexního řešení celého týmu vidím především **Souvislost sociálního postavení, odlišnosti žáků – a šikany,** které podle mého názoru i názoru re-



spondentů nápadně ovlivňuje, jako oběť si agresor pro vybití své frustrace či energie zvolí. Respondenti poukazovali na to, že obětí se ve většině případů nestává vůdce party, člověk ve středu dění nebo oblíbená osoba. Jsou to právě děti, které se něčím od ostatních dětí ve třídě odlišují – zevnějškem, oblečením, intelektem, známkami, kamarády nebo i zájmy. Tohle mohou být právě ty důvody, proč se oběť stane obětí. Další příčinou je **Nerovnoměrné rozložení poměru práce a výraznost pomoci učitelského sboru**, protože odpověď většiny respondentů byla, že nemají na svou práci vyhrazeno dostatek času na to, aby se věnovali právě šikaně. Mají vedle práce poradce i mnoho dalších povinností, jako příprava do školy, vyučování, opravování písemných prací, testů a domácích úkolů, školní výlety, dozory na chodbách a další. Nejsou tedy schopni problému šikany jinak předcházet, než prostřednictvím nějakého preventivního centra a již vzniklé šikany si všímají stejným dílem spolu s dalšími pedagogy, pracovníky či spolužáky daných tříd.

## **Kontext**

Kontext definujeme jako konkrétní soubor vlastností, které jsou jevu vlastní. Představuje konkrétní soubor podmínek, za nichž jsou prosazovány strategie jednání, interakce určené k ovládnutí, zvládnutí nebo vykonávání a reagování na jev (Strauss, Corbinová, 1999).

Do kontextu jsem zařadila **Spolupráci třídy s poradci k úspěšnému dořešení případu**. Tímto jsem myslela, že pro poradce je spolupráce se třídou, spolu s ostatními, klíčová. Při vzniku problému se poradci obrací na spolužáky oběti a agresora, aby jim poskytli pohled na situaci zevnitř třídy. Poradci se snaží o objektivní pohled na věc, takže jsou povinni se na vzniklou šikanu dívat, z čeho nejvíce úhlů zvládnou a mohou. Spolužáci jsou totiž s aktéry nejčastěji a nejdéle. Proto je můžeme pokládat za svědky událostí, které ve třídě nastávaly. Mohou to být kamarádi oběti, kamarádi agresora nebo nepříliš nezúčastnění žáci třídy. A beze svědků se případy velmi těžko řeší.

## **Intervenující podmínky**

Intervenující podmínky jsou ve své podstatě podmínkami strukturními, které přímo souvisejí se zkoumaným jevem a mají vliv na interakci a strategii (Strauss, Corbinová, 1999).

Za intervenující podmínky považuji **Spojitosť praxe s odhalením šikany**. A to proto, že podle mého názoru odhalování šikany může souviset s praxí, kterou již poradci absolvova-

li. Tato myšlenka mi byla potvrzena v odpovědích dokončeného rozhovoru. Respondenti se shodovali na tom, že s přibývajícím věkem a délkou praxe se nechají od žáků méně a méně oklamat. Někteří zmiňovali i to, že to nesouvisí pouze s délkou praxe, ale i s určitou empatií a pozorováním žáků, jejich vnímáním a čtením mezi řádky, která se ale také zdokonaluje s přímou úměrností vykonávání jejich práce.

### **Strategie jednání a interakce**

Strategie jednání a interakce můžeme popsat jako strategie, které jsou vyvinuté k ovládnání, zvládnání nebo reagování na určitý jev vyskytující se v daném souboru. Vlastnosti jednání jsou záměrnost, cílenost a samozřejmě vývoj v určitém čase a následky tohoto jednání nemusí, ale mohou ovlivňovat daný zkoumaný jev (Strauss, Corbinová, 1999).

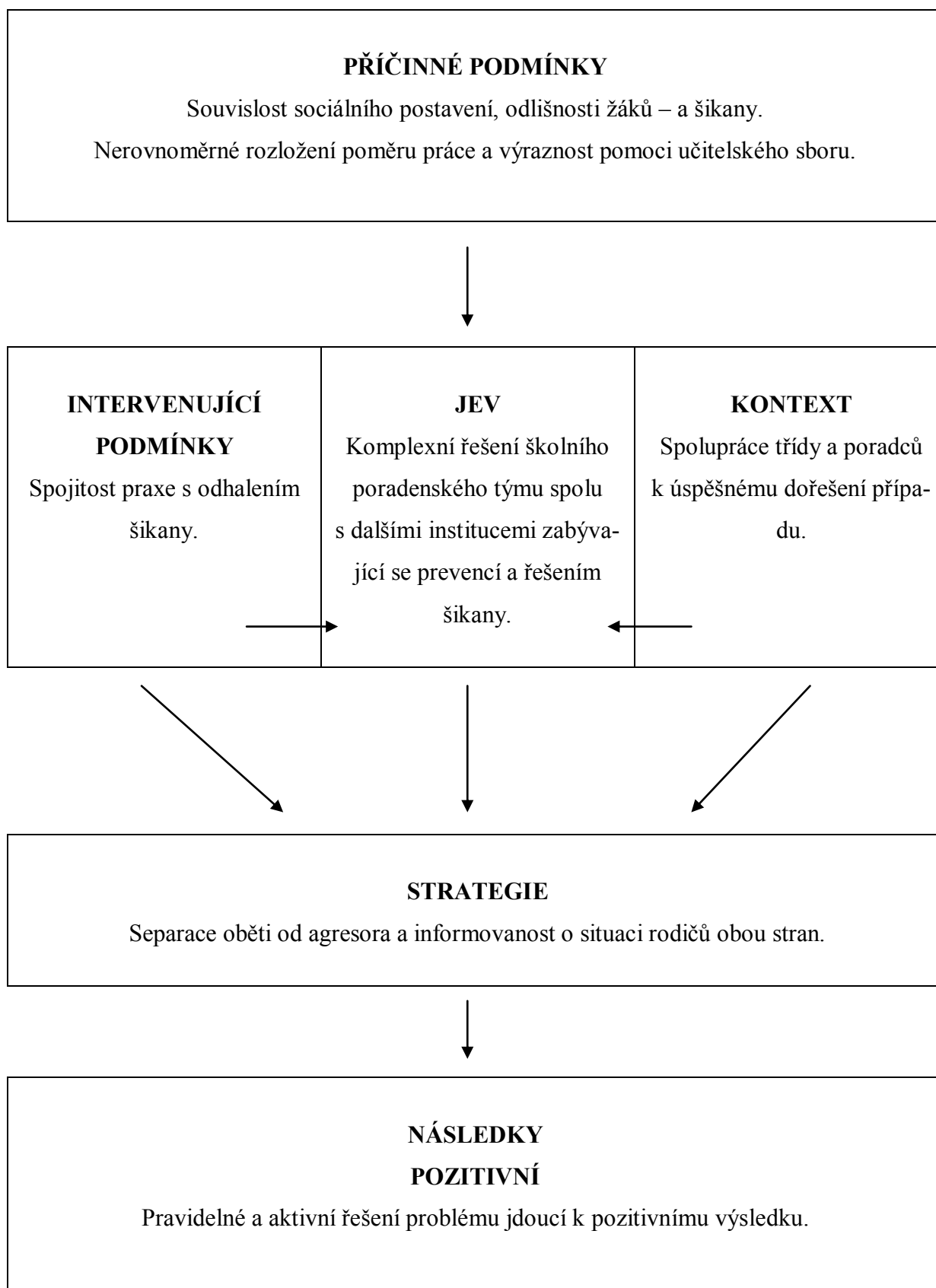
Jako strategii jednání a interakce jsem volila **Separaci oběti od agresora**, protože si myslím, že je to nejlepší začátek k tomu, aby se na situaci něco změnilo. Čím méně budou oběť s agresorem v úzkém kontaktu, tím méně bude nastávat podobných situací, ve kterých šikana vznikala. Rozsadit například aktéry co nejdále od sebe a spolu s kantory hlídat, aby to tak i nadále zůstalo. Dalším bodem je **informovanost o situaci rodičů obou stran**, protože tím, že se o situaci dozví rodiče žáků – hlavně tedy agresora a oběti, se může také situace dosti změnit. Pokud to rodiče nevezmou na lehkou váhu a ukážou dítěti, že takhle společnost fungovat nemá, se i sám agresor může stáhnout. A naopak oběť v tom vidí podporu.

### **Následky**

Jsou to následky nebo výsledky jednání a interakce. Konkrétně to jsou například následky jako změny u člověka, změny určitého místa nebo věci a také událostí nebo situací. Mohou se tedy stát prvkem u podmínek dalšího jednání (Strauss, Corbinová, 1999).

Jako následky jsem v své empirické části práce zvolila **Pravidelné a aktivní řešení problému jdoucí k pozitivnímu výsledku**. Jedině pravidelné a aktivní řešení může podle mého názoru dopomoci k tomu, aby se problém spolehlivě vyřešil, úplně vyřešil. Agresor, ale v první řadě oběť dochází za poradci nebo za psychology pravidelně a společnými silami se snaží situaci řešit, lepší a spravovat. Hlavní je nepřestat v polovině cesty, ale pokračovat ve snažení tak, aby společně poradci, psycholog i oběť docílili toho, že se problém vyřeší v pozitivním výsledku a snad se již nevrátí.

Schéma číslo 1 – paradigmatický model axiálního kódování



### 3.9 Selektivní kódování

Pro selektivní kódování jsem nejdříve musela vytvořit základ kódováním axiálním. Selektivní kódování je tím posledním krokem pro dokončení kódování mého výzkumu. Funguje tak, že se vybere jedna kategorie, kterou nazýváme centrální. Centrální kategorie je systematicky předkládána do vztahu ke kategoriím ostatním, sedmi kategoriím vytvořeným otevřeným kódováním. Tyto vztahy mezi kategoriemi se analyzují a ověřují a u kategorií, u nich je to potřeba, se musí dále zdokonalovat a rozvíjet, než se člověk dostane k uspokojivému výsledku (Strauss, Corbinová, 1999).

Cíl zmíněného selektivního kódování je především vytvoření kostry příběhu a uvedení ostatních sedmi pomocných kategorií do vztahu k jedné centrální kategorii.

Kostru příběhu můžeme definovat jako popis základního jevu výzkumu diplomové práce, který se po tomto výzkumu stává samotnou centrální kategorií (Strauss, Corbinová, 1999).

#### Centrální kategorie

V tomto odstavci nazvaném centrální kategorie se budu snažit dobře popsat mnou zvolený centrální neboli ústřední jev, který jsem zvolila především proto, že na základě výzkumného šetření mi vyplynul z kostry příběhu.

Pomocí axiálního kódování jsem našla souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi. Poté jsem zpracovala kostru příběhu, což můžeme pokládat za krátký zápis, který zobecňuje zjištěné skutečnosti a našla tak kategorii, která mezi řádky propojovala všechny ostatní kategorie a také do nich zasahovala.

Centrální kategorie: **Neschopnost odhalení šikany samotnými poradci.**

#### Kostra příběhu

Všechny respondenty, které jsem se svými otázkami o problematice šikany oslovila, na základních školách v Olomouckém kraji, mě ujistili, že takhle práce je baví. Shodli se na tom, že jejich práce je určitým směrem vlastně naplňuje, jsou s ní celkem spokojeni a měnit by ji určitě zatím nechtěli. Nejsou samozřejmě spokojeni vždy, ve všech povoláních se vysky-

tují věci, které člověku více či méně sedí i nesejí. To je ale podle mého názoru úplně normální, takové pocity nejspíš pociťuje většina pracujících lidí.

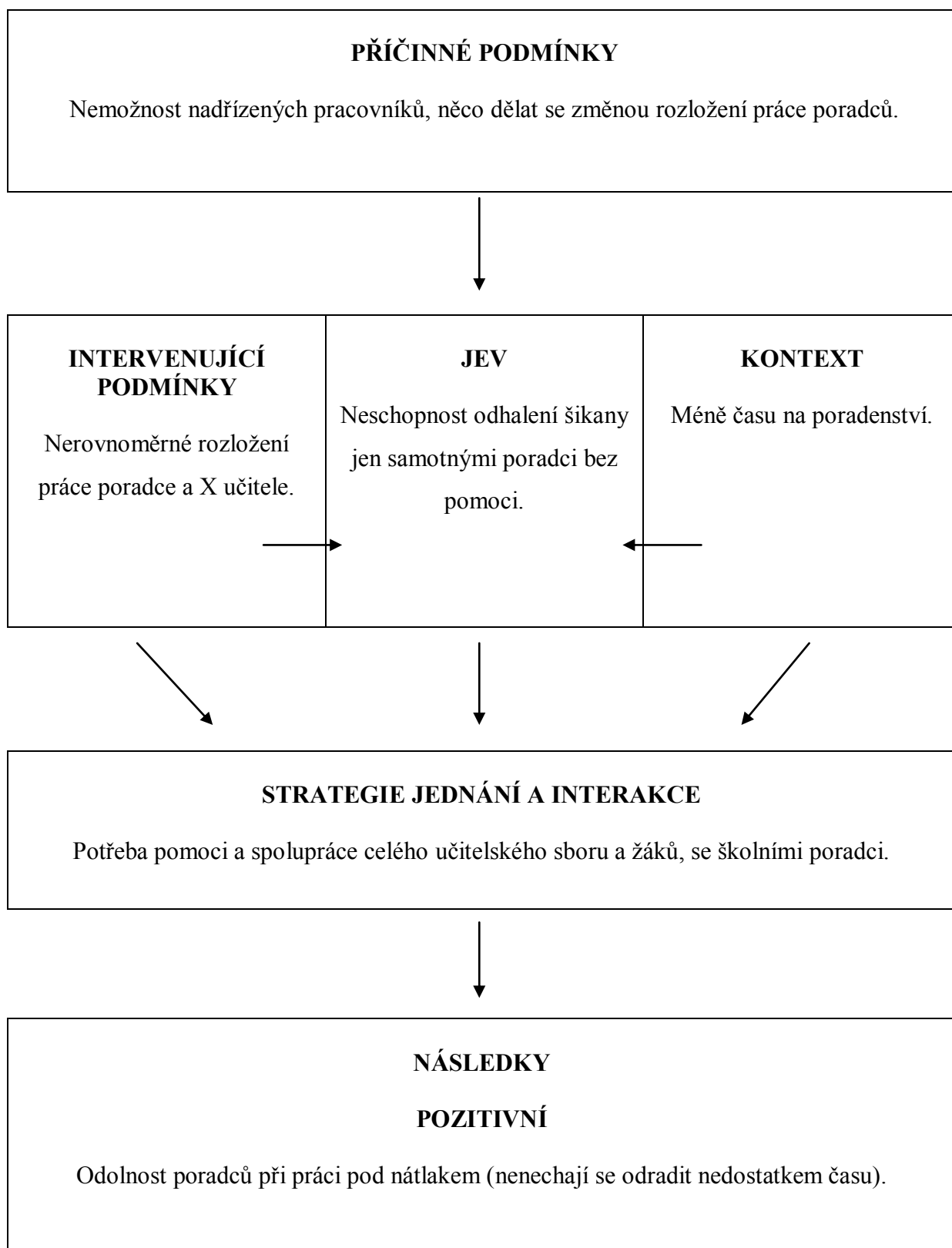
Ne všichni respondenti ale začínali hned jako výchovní poradci nebo školní metodici prevence. Někteří začínali na své škole jako řadoví učitelé, kteří měli starost pouze o vyučování a aktivity s tím spojené. Až později se rozhodli, že absolvují kurz a stanou se školními poradci.

Se svou prací neměli poradci na počátku žádný problém, ale postupem času, hlavně posledních pár let se jejich práce začala celkem měnit. V negativním smyslu slova. Hlavně tedy školním metodikům prevence. Práce se jim začala měnit v tom smyslu, že jí mnoho přibývalo. Od začátku, kdy se stali poradci, měli podmínky výkonu práce na úrovni jako všichni ostatní kolegové, ale postupně se začaly nároky mnohonásobně zvyšovat. Jejich stížnosti spočívaly v tom, že pracovních hodin mají pořád stejné množství, peněz v jejich výplatě nepřibývá, ale za to se zvyšují nároky a úkoly jejich práce. Povinností mají čím dál více, administrativy a aktivit. Aktuálně tedy nestíhají dělat skoro nic ze své práce naplno. Všichni jasně zmiňovali a shodli se na tom, že se s tím zatím podle jejich názoru i názoru jejich vedení nedá nic moc dělat, takže se tím snaží až tak netrápit, ale občas na ně doléhá stres a tlak ze stálého zvyšování nároků na ně.

Zároveň jsem z odpovědí zjistila, že se poradci neobejdou bez pomoci svých kolegů. Jak mají na svou práci čím dál méně času, často spoléhají na objektivitu ostatních pedagogů, kteří jsou s žáky někdy více času a na ledasco je upozorní. Hlavně tedy třídní učitelé, ty své žáky znají nejlépe ze všech učitelů a je přirozené, když jsou to právě oni, kteří si všimnou zvláštního, nezvyklého chování u svých žáků. Nebo je to i pomoc samotných žáků, kteří zase upozorní na problém ve své třídě nebo dokonce u svého kamaráda, který v tomto směru odmítá být iniciativní. Komplexní pohled na šikanu ze všech stran a pomoc všech pracovníků i zodpovědných spolužáků, hraje v odhalení a vyřešení šikany, podle pracovníků opravdu velkou roli.

Pozitivem ale podle mě zůstává to, že i když se na poradce v aktuální době valí opravdu velké množství všemožné práce, kterou ne vždy dobře zvládají, tak se to i přes to snaží přijmout tak, jak to je a nehledají v tom nepřekonatelnou hranici. I když je to někdy těžké, protože nadřazení potřebují výsledky, snaží se svou práci odvádět co nejlépe a jsou v ní i přes strasti spokojeni.

Schéma číslo 2 – paradigmatický model selektivního kódování



### 3.10 Diskuse

Na začátku empirické části své práce jsem vytyčila jednu hlavní a tři dílčí výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou jsem chtěla prozkoumat, jaké jsou zkušenosti výchovných poradců a školních metodiků prevence s řešením problematiky šikany na druhém stupni základních škol v Olomouckém kraji.

Zkušenosti výchovných poradců a školních metodiků prevence blíže popisují kategorie otevřeného kódování. Otázka je především zodpovězena v kategoriích o komplexním řešení školního poradenského týmu spolu s dalšími institucemi zabývajícími se prevencí a řešením šikany, separací oběti od agresora a informovanost o situaci rodičů obou stran a pravidelném a aktivním řešení problému jdoucí k pozitivnímu výsledku.

Všichni respondenti mi velmi ochotně odpovídali na moje otázky týkající se jejich práce. Procházeli jsme společně jejich zkušenosti s prací poradce, co obnáší, jakým způsobem pracují s aktéry, jak postupují u vzniklých případů šikany a jakým způsobem se k nim oběti dostávají.

V hlavních tématech rozhovoru se shodovali a souhlasili i s tím, že je v dnešní době tato problematika aktuální, ale i přesto trochu opomíjená. Za opomíjenou shledávají především propracovanost struktury ve školním poradenství. Nešikovné rozdělení práce, pracovních hodin a požadavků, kterými je zásobuje vedení školy. Z jejich odpovědí, popisování situací a z jednotlivých kódování práce je i mě jasné, že je na ně vyvíjen tlak, který je zcela nemožné potlačit, kvůli dalším, neustále přibývajícím povinnostem. Jsou frustrováni z toho, že u většiny složek své práce nezvládají odvádět požadovaný výkon v uspokojivé kvalitě. Tím plně zodpověděli otázku jejich zkušeností s poradenstvím a uvedli i jaká jsou úskalí jejich práce.

Největším úskalím je podle nich to, že na svou práci poradců nemají dostatek času. Výchovní poradci mají sice mírně zkrácené hodiny, ale podle nich samých nijak závažně. Naprosto nepředstavitelné pro ně bylo, když jsem se ptala na otázku, jestli se nějak aktivně podílejí na vyhledávání a odhalování problematiky šikany na jejich škole. S hořkým úsměvem na rtech mi odpovídali, že to bohužel vůbec nepřichází v úvahu. Jsou rádi, že vůbec nějakým způsobem zvládají to, co zvládat mají, ale další přidávání si nových úkolů a s tím i navyšovat vyvíjený tlak a stres, to už by je začalo ničit.

Respondenti se shodovali i v tom, že se způsobem práce s žáky, kteří si právě procházejí šikanou i postupy této práce nemají jak výchovní poradci, tak ani školní metodici preven-

ce žádný problém, postupují totiž podle jasně daných instrukcí. Jdou za pozitivním dořešením případu a pracují na něm tak dlouho, než se to opravdu povede. Šikanu dořeší ke spokojenosti aktérů, hlavně tedy ke spokojenosti oběti, která za poradci dochází v pravidelných návštěvách i jejich rodičů.

Dílčí otázka jakým způsobem se oběti k poradcům nejčastěji dostanou, podle mě také souvisí s tím, že poradci nemají mnoho času nazbyt. Z odpovědí oslovených poradců, jsem vytvořila dvě kategorie otevřeného kódování, které na tuto otázku odpovídají. Kategorie o nerovnoměrnosti rozložení poměru práce a významnost pomoci učitelského sboru na odhalování šikany a pravidelném a o spolupráci třídy s poradci k úspěšnému dořešení případu. Tyto kategorie popisují, že by se poradci ve své podstatě skoro neobešli bez pomoci učitelského sboru, všech pedagogických pracovníků a i spolupráci spolužáků ve třídě, ve které problém vzniknul. Jelikož nemají čas na vyhledávání samotných případů, jsou rádi, že mají pomocníky, kteří jim v tomto trošku práci ulehčí a na vzniklé problémy je případně upozorní.

Vzhledem k těmto skutečnostem jsem byla vyvedena z míry, jelikož podle odpovědí respondentů jsou tato povolání na školách v Olomouckém kraji štědře zatíženy pracovním stresem, tlakem, velkým množstvím požadavků a nemožností s touto situací něco udělat.

Na problematiku šikany jsem našla velkou spoustu literatury, která popisuje její zákonitosti, co vlastně tento pojem znamená, jak ji dělíme a jaké jsou její typy, jací jsou účastníci tohoto problému – oběti a agresori, a samozřejmě její důsledky. Takže si každý o této problematice může vyhledat informace, ale co se týče vyvíjeného tlaku na poradce a jejich frustrace, tak jsem mnoho literatury nenašla. Proto doufám, že jsem dostatečně popsala aktuálnost tohoto problému, jeho úskalí a podle mého nepříliš dobře zvolenou strategii pro výkon práce poradenských pracovníků.



## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku šikany na druhém stupni základních škol v Olomouckém kraji z pohledu výchovného poradce a školního metodika prevence. Je to podle mého názoru povolání, které lidé berou jako každé jiné všední zaměstnání a podle mého názoru je zmíněná problematika trochu opomíjena. Začíná být v dnešní době ale velmi aktuální a pomalu diskutovaná. Když já byla ve věku druhého stupně základní školy, nebyla problematika téměř viditelná - preventivní programy a komplexní řešení šikany, to jsem na základní škole slyšela jen málo. Řekla bych, že je to problém, který se už školy snad tolik nesnaží „zametat pod koberec“, ale snaží se proti němu bojovat a jít řešení naproti.

V teoretické části jsem definovala základní pojmy jako šikana, její náležitosti, výchovný poradce a školní metodik prevence, jelikož tyto definice byly mým stavebním kamenem a bez nich bych nebyla schopna vytvořit část praktickou. Tu jen uskutečňovala kvalitativní metodou - formou polostrukturovaného rozhovoru, který probíhal skupinově se dvěma či třemi respondenty zároveň. Do svého výzkumu jsem vybírala výchovné poradce a školní metodiky prevence působící na druhém stupni základních škol v Olomouckém kraji. Výzkum byl dále zpracován zakotvenou teorií, kde jsem použila tři základní kódování – otevřené, axiální a selektivní, které je charakteristické pro tento druh výzkumu.

Pro začátek diplomové práce je také velmi důležité stanovit si výzkumný cíl, který specifikuji výzkumnými otázkami. Pro mě bylo nejdůležitější zmapovat práci poradců, jejich zkušenosti s šikanou nebo lépe řečeno s problematikou jejího řešení.

Z rozhovorů jsem zjistila, že téma je velmi aktuální a i přes dnešní pokrokovou dobu plnou elektroniky a internetu je těžké se s ní potýkat, doba řešení šikany nijak neulehčuje. Ba naopak. S uspěchanou dobou plnou změn a přibývajících nároků na učitele mají poradci na řešení těchto problémů čím dál méně času. Mají problém plnit všechny své povinné aktivity, stíhat administrativní stránku a ještě se naplno věnovat dětem a práci poradce ve škole.

Otevřeným kódováním jsem zanalyzovala rozhovory s respondenty a docela jasně z nich vyplynulo, jak se s tímto problémem poradci potýkají. Kde jsou úskalí i silnější stránky.

Silnou stránkou poradců zůstává řešení již vzniklého problému, kde se nechají vést v přesně zajetých kolejích a spoléhají na instinkt a svou lidskou stránku. Přímou v řešení a do-

řešení problému nemají výchovní poradci i s metodiky problém. Úskalí nastává spíše v nalezení problému a chybějící pomocné ruky. Všichni respondenti se shodovali na nemožnosti se dětem více věnovat a odhalovat tak jejich strasti dříve a lépe. Jsou rádi, že s nimi spolupracují jejich kolegové, třídní učitelé a vlastně všichni pedagogičtí pracovníci, někdy dokonce i přímo žáci, kteří dokážou na situace upozornit, není to ale dostačující.

Z informací jasně vyplynulo, že nevědí, jak by bez této spolupráce odhalování šikany probíhalo, ale je to problém většiny škol, na kterých jsem strávila s respondenty čas. Nějaké aktivní vyhledávání obětí nebo řešení vůbec nepadá do úvahy, i když se snaží jít do své práce naplno, v ten nepatrný čas, který mají na poradenství vymezen, to bohužel nestačí.

V praktickém využití by bylo možno připojit mezi školní poradenský tým ještě jednu pomocnou ruku, která by se žákům měla čas více věnovat. Dozvěděla jsem se, že dokonce i školních psychologů je na některých školách v Olomouci a okolí, naprostý nedostatek. Proto by podle mého názoru bylo pro poradce velkou pomocí a úlevou, kdyby se mohli ještě na někoho spolehnout. Někoho, kdo by řekněme měl čas „vyrazit do terénu“, měl s dětmi besedy a aktivní hodiny, kde by se navzájem všichni lépe poznali. K takovému člověku by měly děti i více důvěry. Na odhalování problematiky šikany je nejdůležitější děti dobře poznat, pak je člověk schopen si všimnout jakékoliv, i té nejmenší změny v chování žáků, takže posílit školní poradenský tým by byl podle mě krok správnou cestou.

# SEZNAM ZDROJŮ

## Literatura

1. ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. (2011) *Šikanovanie v prostredí školy*. VEDA. 262 s. ISBN 978-80-8082-484-6.
2. ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. (2013) *Výzkum šikanovania v prostredí školy*. VEDA. 125 s. ISBN 978-80-8082-543-0.
3. BAJEROVÁ, M. (2011) *Minimalizace šikany*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5.
4. BENDL, Stanislav. (2003) *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
5. BOURCET, S., GRAVILLON, I. (2006) *Šikana ve škole, na ulici, doma. Jak bránit své dítě: Praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele*. Praha: Albatros. 72 s. ISBN 80-00-01552-8.
6. DĚDOVÁ, M., JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K. (2016) *Psychologie školní šikany*. Grada. 416 s. ISBN 978-80-247-2992-3.
7. ELLIOTOVÁ, M. (1995) *Jak ochránit své dítě*. Praha: PORTÁL. 173 s. ISBN 80-7178-034-0.
8. ERB, H. (2000) *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet. 126 s. ISBN 80-86299-22-8.
9. FRANK, P. (1996) *Malý velcí tyrani*. 142 s. ISBN
10. FIELD, E. M. (2009) *Jak se bránit šikaně*. Praha: Ikar. 312 s. ISBN 978-80-249-1176-2.
11. FISCHER, S., ŠKODA, J. (2014) *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.
12. GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. (2006) *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: PORTÁL. 325 s. ISBN 80-7367-115-8.
13. GAJDOŠOVÁ, E., BOGÁROVÁ, S. (2001) *Problémy žiakov v správani spojené s agresivitou a šikanováním v školách*. Bratislava: Metodické centrum města Bratislavy. 81 s. ISBN 80-7164-309-2.
14. GAVORA, P. (2010) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

15. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2015) *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 776 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
16. HENDL, J. (2016) *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
17. HINDUJA, S., Justin W. PATCHIN. (2008) *Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization*. In. *Deviant Behavior*. ISBN 978-1-5063-3597-1.
18. HOLEČEK, V. (1997) *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum. 51 s. ISBN 80-702-0004-9.
19. KALOUS, Z., OBST, O. a kol. (2009) *Školní didaktika*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
20. KARNSOVÁ, M. (1995) *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-032-4.
21. KAVALÍR, Aleš. (2009) *Kyberšikana a její prevence - příručka pro učitele*. Plzeň: Dragon Press. ISBN 978-80-86961-78-1.
22. KEBZA, V. (2005) *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia. 264 s. ISBN 80-200-1307-5.
23. KIEFERT, P. (1982) *Šikana*. Praha: Naše vojsko.
24. KOCUROVÁ, M. (2002) *Agresivita a šikanování*. Plzeň: Pedagogické centrum. ISBN 80-8020-101-0.
25. KOLÁŘ, M. (2001) *Bolest šikanování*. Praha: Portál. 225 s. ISBN 80-7178-513-5.
26. KOLÁŘ, M. (2011) *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
27. KOLÁŘ, Michal. (1997) *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál. 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
28. KOLÁŘ, M. (2004) *Společenství proti šikaně*. Praha: Portál. 255 s. ISBN 80-7178-123-1.
29. KOLÁŘ, M. (2005) *Školní násilí a šikanování*. Ostrava: CIT, Ostravská univerzita. ISBN 80-239-2994-1.
30. KOLÁŘ, M. (2003) *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*. Praha: MŠMT ČR.
31. KOPECKÝ, K.; KREJČÍ, V. (2009) *Kyberšikana - nová podoba šikany*. Prevence.
32. KRAUS, B. (2008) *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-383-3.

33. KREJČÍ, V. *Kyberšikana: kybernetická šikana*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-254-7791-5.
34. KYRIACOU, Ch. (2005) *Řešení výchovných problémů ve škole*. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
35. KŘIVOHLAVÝ, J. (1998) *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 987-80-7367-726-8.
36. LOVASOVÁ, L. (2006) *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-65-2.
37. MATTHEWS, J. (2015) *Stop šikaně!*. Jihlava: Baroque Partners s.r.o. 160 s. ISBN 978-80-87923-06-1.
38. MAREŠ, J. (2013) *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
39. MARTÍNEK, Z. (2009) *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-5309-6.
40. MAYROCK, A. (2016) *Jak přežít šikanování*. Praha: Grada. 128 s. ISBN 978-80-262-1006-1.
41. MCGRATH M., J. *School bullying. Tools for avoiding harm and liability*. 1st ed. California: A Sage Publications Company, 2007. 157 p. ISBN 1-4129-1571-6.
42. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kolektiv. (2013) *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR. 364 s. ISBN 978-80-7478-358-6.
43. MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 978-80-247-1362-5.
44. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
45. MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 978-80-247-1362-5.
46. NOVOTNÁ, V., BURDOVÁ, E., RIEDLOVÁ JURKOVÁ, J. (2016) *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí*. Praha: ANAG. 808 s. ISBN 978-80-7554-022-5.
47. OLWEUS, Dan. *Bullying at school. What we know and we can do*. 1st ed. Oxford: Blackwel Publishers, 1993. 141 p. ISBN 0-631-19241-7.
48. PARRY, J., CARRINGTON, G: (1997) *Čelíme šikanování: sborník metod: metodický materiál Institutu pedagogické-psychologického poradenství ČR*. Praha: IPPP. 114 s. ISBN 80-86856-24-0.

49. PEŠATOVÁ, I. (2007) *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 365 s. ISBN 978-8073- 72291-3.
50. POSPÍŠILOVÁ, B., TYŠER, J. (2003) *Výchovné poradenství*. Most: Hněvín. ISBN 80-86654-04-4.
51. PROCHÁZKOVÁ, J., VANÍČKOVÁ, E., SPILKOVÁ, J. (1997) *Šikanuji, šikanuješ*. Růžová linka.
52. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
53. PUNCH K., F. (2008) *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
54. PUNCH K., F. (2008) *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál. 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
55. ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. (2010) *Jak na šikanu*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
56. ŘÍČAN, P. (1995) *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
57. SPÁLKOVÁ, D. (2009) *Minimalizace šikany*. Aisis. 68 s. ISBN 978-80-9040-712-1.
58. STRAUSS, A., L., CORBIN, J. (1999) *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
59. STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L., KREJČÍ, M. (2005) *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: PORTÁL. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.
60. ŠPAČKOVÁ, A. (2011) *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět*. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-3810-9.
61. ŠTURMA, J. (2001) *Šikanování a šikanování jako pedagogický problém*. Hradec Králové: Líp. 24 s. ISBN 80-9022-985-4.
62. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2014) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
63. TYŠER, J. (2006) *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín. ISBN 80-86654-17-6.
64. ÚZ 900 NOVÝ OBČANSKÝ ZÁKONÍK. (2012) Sagit. 320 s. ISBN 978-80-7208-920-8.
65. VÁGNEROVÁ, K. (2011) *Minizalizace šikany*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5.

66. VANÍČKOVÁ, E. (2002) *Cesta za poznáním šikany, šikanování mezi dětmi*. Česká společnost na ochranu dětí. ISBN 80-238-9448-3.
67. VANÍČKOVÁ, E. *Malý lexikon šikanování*. Růžová linka.
68. VAŠUTOVÁ, Maria. (2010) *Proměny šikany ve světě nových médií*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-858-5.
69. VERBOVSKÁ, J. (2001) *Šikanovanie v škole*. Prešov: Rokus. ISBN 80-968452-4-1.
70. WEBSTER-DOYLE, T. (2001) *Proč mě pořád někdo šikanuje?/rady, jak zvládat malé tyrany*. Pragma. 144 s. ISBN 978-80-7205-804-4.

## Články v časopise

71. DOUBRAVA, Lukáš. (2009) Nový metodický pokyn definuje kyberšikanu. *Učitelství noviny.*, roč. 112, č. 2, s. 12-13. ISSN 0139-5718.
72. KOLÁŘ, M. (2007) *Český školský program proti šikanování*. Bratislava: Národné osvetové centrum.
73. KOLÁŘ, M. (2007) *Český školní program proti šikanování*. Právo a rodina.
74. KOLÁŘ, M. (2006) *Jak na šikanu?* Psychologie dnes 2 (12), 16-18.
75. KOLÁŘ, M. (1998) *Soudce Lynch na českých školách? Vyšetřování a léčba specifických typů šikan*. „Prevence šikanování ve školách“. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
76. MALÍKOVÁ, Barbora. (2008) Kyberšikana. *Zpravodaj pedagogicko-psychologické poradenství.*, č. 54, s. 29-36. ISSN 1214-7230.

## Elektronické zdroje

77. *Etický kodex výchovných poradců* [online]. [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://www.asociacevp.cz/>
78. *Krizová pomoc. Dětské krizové centrum (2015)* - [online]. [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://www.ditekrize.cz/>
79. KLESNILOVÁ, Z., (2010) *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu* [online]. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
80. KOLÁŘ, M., (2007) *Společenství proti šikaně* [online]. [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.sikana.org/>
81. KREJČÍ, V. (2010). *Kyberšikana – kybernetická šikana*. Olomouc: E-Bezpečí. [online]. [cit. 2. 12. 2012] Dostupné z: <http://www.e-nebezpeci.cz/>

82. KREJČÍ, V. (2010) *O projektu e-bezpečí.cz* [online]. [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/>
83. KREJČÍ, V. (2010) *Kyberšikana: studie*. [online]. [cit. 2016-07-23]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/>
84. *Minimalizace šikany (2018)* [online]. [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/>
85. *Standardy pro udělování akreditací DVPP* [online]. [cit. 2016-07-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
86. *Prev-centrum (2017)*. [online]. [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <http://www.prevcentrum.cz/>
87. *Preventivní ochrana*. [online]. [cit. 2017-09-23]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/>
88. *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*. č. j. 27 317/2004 – 24. [online]. [cit. 2016-04-25]. Dostupné z: <http://www.atre.cz/>
89. *Minimální preventivní program*. [online]. [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/>
90. *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Předpis č. 317/2005 Sb., [online]. [cit. 2016-04-25]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/>
91. NOVOTNÝ, J., *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. RVP: [online]. [cit. 2018-01-25]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/V/Výchovný\\_poradce](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/V/Výchovný_poradce)
92. ÚZ č. 1211. *Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění*. [online]. cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>

## Sborníky

93. Školní šikanování: sborník příspěvků 1. celostátní konference 2004. (2004) Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

## Zákony

94. Vyhláška č. 116 ze dne 15. dubna 2011 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: : *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 43. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>. ISSN 1211-1244.



## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka číslo 1 – charakteristika respondentů

Tabulka číslo 2 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 1

Tabulka číslo 3 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 2

Tabulka číslo 4 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 3

Tabulka číslo 5 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 4

Tabulka číslo 6 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 5

Tabulka číslo 7 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 6

Tabulka číslo 8 – přehled vybraných citací ke kategorii číslo 7

Schéma číslo 1 – paradigmatický model axiálního kódování

Schéma číslo 2 – paradigmatický model selektivního kódování

# **PŘÍLOHY**

## **Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru**

## Otázky k rozhovoru

### I. PRÁCE PORADCŮ

1. Jak dlouho se věnujete této práci?
2. Kolik případů šikany jste již musela řešit?
3. Rozpoznáváte s délkou své praxe oběti šikany snáz?
4. Myslíte si, že délka Vaší praxe ovlivňuje rozpoznávání a řešení šikany?
5. Myslíte si, že dokážete odhalit většinu případů šikany na Vaší škole?

### II. ŘEŠENÍ ŠIKANY

6. Jakým způsobem pracujete s žáky, kteří procházejí šikanou?
7. Zvládáte se při své práci poradce, podle Vašeho názoru dostatečně věnovat případům šikany?
8. Řešíte problém i s rodiči oběti nebo agresora? Jak?
9. Vyhledáváte aktivně oběti šikany? Jak?
10. Dochází k Vám oběti šikany se svým problémem v pravidelných intervalech? Jak často?
11. Dostávají se k Vám oběti šikany opakovaně? I po vyřešení problému?
12. Dokážete rozpoznat oběť podle jejího chování? Jak?
13. Máte nějakou osnovu, podle které postupujete? Nebo se postup případ od případu mění?
14. Řešíte problém následně i s celou třídou?

### III. AGRESOR A OBĚŤ

15. Jaký typ povahy nejčastěji šikana postihuje?
16. Jakého věku jsou oběti nejčastěji?
17. Jaký typ šikany nejčastěji s oběťmi řešíte?
18. Dochází za Vámi více případů psychické nebo fyzické šikany?
19. Řešíte problém aktivně i s agresorem? Jak?
20. Jsou podle Vás oběti schopny použít Vaše rady a odvrátit, případně eliminovat útoky agresorů?

21. Posíláte oběti do nějakých dalších zařízení nebo za doktory? Kam? Jakými?
22. Vyhledávají oběti pomoc sami od sebe?