

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



## Virtuální svět šikanovaných dětí z pohledu rodičů

Daniela Parmová

Bakalářská práce

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

**Praha 2019**

# Prague College of Psychosocial Studies



## Bullied children virtual reality from parent perspective

Daniela Parmová

The Bachelor Thesis

The Bachelor Thesis Supervisor: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

**Prague 2019**

## **A no tace**

Bakalářská práce se zabývá virtuálním světem dětí, které mají zkušenost se šikanou a dále pak porozuměním, s jakým rodiče na pobyt za obrazovkou svých dětí nahlízejí. Rodiče, stejně jako děti, jsou součástí rodinného systému, který byl zasažen patologickým jevem s dopadem na sebepojetí a mezilidské vztahy. Pro děti se virtuální svět stává alternativním prostorem k uspokojení vývojových potřeb, odreagováním, místem splněných přání a tužeb, rodiče však vnímají spíše rizika než příležitosti, které se v něm dětem nabízejí. Vycházejí přitom ze své zkušenosti a dětství. S přibývajícím věkem školních dětí se navíc v online světě odehrává většina vrstevnických vztahů a komunikace, virtuální svět tak ještě nabývá na důležitosti. Vzájemné porozumění významům a očekáváním, které jednotlivé strany virtuálnímu prostoru přisuzují je pro sociální pracovníky zabývající se rodinou nejen klíčem k úspěšné léčbě psychických zranění, ale i možností jejich prevence.

**Klíčová slova:** Šikana, virtuální svět, sociální práce s rodinou, rodinný systém

## **Abstract**

The bachelor thesis describes the virtual reality of bullied children and focuses on understanding parental perspective. Parents, like children, are part of the family system that has been exposed to pathological phenomenon with an impact on self-esteem and interpersonal relationships. For children, the virtual reality becomes an alternative space for satisfying development needs, abreaction, a place of fulfilled wishes and desires. However, parents perceive rather risks than offered opportunities. This perspective rises from parent's experience and their childhood. As children grow, the most peer relationship and communication take place in the online world and the virtual world becomes even more important. Mutual understanding of the meanings and expectations that each party attributes to the virtual space is not only a key to successful treatment of psychological injuries, but also prevention options for social workers dealing with the family.

**Key words:** Bullying, virtual reality, social work with families, family system

## **Čestné prohlášení:**

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne .....

Podpis .....

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Lucii Vackové, PhD., za cenné rady, trpělivost a vedení při vypracování bakalářské práce.

Daniela Parmová

## Obsah

Úvod.....	9
1 Klíčové pojmy .....	12
1.1 Virtuální svět .....	12
1.2 Dítě a školní šikana .....	14
1.3 Význam rodiny při odhalování a řešení šikany .....	16
2 Dítě zasažené šikanou .....	17
2.1 Vývojová charakteristika školního věku .....	17
2.2 Význam rodiny pro vývoj dítěte.....	19
2.3 Vliv školy na vývoj dítěte.....	24
2.4 Vliv vrstevnické skupiny .....	26
3 Sociálně patologický jev: šikana .....	28
3.1 Šikanování jako porucha vztahů ve skupině .....	30
3.2 Šikana – hra o osmi hráčích.....	31
3.3 Specifika preventivní a léčebné práce se skupinou šikanovaných dětí z pohledu sociální práce .....	33
4 Dítě v prostředí internetu.....	37
4.1 Virtuální svět dětí a dospívajících .....	38
4.2 Příležitosti a hrozby ve virtuálním světě .....	40
5 Rodina jako pomocník v boji se šikanou .....	43
5.1 Rodinná resilience .....	44
5.2 Sociální práce s rodinou dětí zasažených šikanou.....	46
5.3 Rodičovská skupina.....	49
6 Výzkumná část .....	51
6.1 Cíl výzkumu a volba metody kvalitativního výzkumu.....	51
6.2 Hlavní výzkumné otázky .....	52
6.3 Výzkumný soubor .....	52

6.4	Metoda zpracování a analýza dat .....	53
6.5	Výsledky tematické analýzy .....	54
6.6	Interpretace výsledků.....	64
6.7	Diskuse .....	66
Závěr	.....	68
CITOVANÉ ZDROJE	.....	69
Příloha A.....	.....	72
Příloha B.....	.....	81
Příloha C.....	.....	86
Příloha D.....	.....	93
Příloha E.....	.....	103
Příloha F.....	.....	114



## Úvod

Předložená bakalářská práce propojuje tři zdánlivě nesouvisející oblasti, jejichž podrobný popis by vystačil na samostatné zpracování. Porozumění vzájemné provázanosti a zasazení jednotlivých částí do kontextu je pro mne výzvou a cílem výzkumného šetření.

Virtuální svět je poměrně mladý fenomén, který si teprve hledá jednotnou definici platnou v čase, přesto se moderní technologie staly běžnou každodenní součástí našeho světa. Rodiče, děti, odborníci, my všichni jsme tak konfrontováni s touto skutečností, i když o přínosech či negativních dopadech na kvalitu lidského života s jistotou víme, prozatím, jen velmi málo.

Šikana oproti tomu, je jev dobře známý a popsáný. Svými důsledky zasahuje nejen jedince, kterého se přímo dotýká, přičemž ovlivňuje jeho osobnost a integritu, ale působí také na nejbližší okolí – rodiče, sourozence, prarodiče, kamarády, spolužáky, učitele atd. Je to mnohostranný sociálně patologický proces, při kterém se jednotliví účastníci, ať už svou aktivitou či pasivitou, vzájemně ovlivňují. Proměňuje prožívání i chování člověka, a pokud zůstává utajena a neřešena, může se, jako nemoc, přenášet i do dalších společenství.

Rodina a její jednotliví členové – rodiče a děti – jsou v centru zájmu sociální práce v rámci prevence nežádoucích vlivů, ohrožujících zdárný vývoj člověka, funkci rodiny a smysluplný společenský život, stejně tak sociální práce napomáhá při řešení tíživých životních situací a podpoře individuální i rodinné odolnosti.

V rámci studijní praxe na Pražské vysoké škole psychosociálních studií jsem měla možnost nahlédnout do skupinové psychoterapeutické práce s dětmi, které ve škole prožily šikanu. Kromě jiného, jsem se u velké části z nich setkala s enormním zájmem o moderní technologie a pobyt ve světě za obrazovkou počítače. Kladla jsem si otázku, co je na virtuálním světě pro děti tak lákavé? A jak se v něm vlastně orientují? Dostala jsem příležitost hovořit s rodiči těchto dětí na podpůrných rodičovských skupinách, díky čemuž jsem mohla zahlédnout jejich běžný rodinný život a sdílet s nimi vždy jedinečnou životní zkušenost. Moderní technologie se jako téma objevovalo i v těchto diskusích, ale spíše jako zdroj domácích sporů a vzájemného nepochopení. V této souvislosti, jsem se proto rozhodla dané téma prozkoumat.

Zájem právě o virtuální oblast dětského světa podkládám osobním názorem, že pro dnešní generaci rodičů je setkávání s dětským virtuálním světem otevřenou a mnohdy osobně problematickou výzvou. Hledání zdravého výchovného přístupu, v podobě optimální rovnováhy mezi tím, co lze dětem v rámci počítačů ještě dovolit, a co je třeba omezit, platí bezpochyby pro všechny rodiny. Avšak u dětí, které prošly psychickým utrpením v podobě šikany, které narušilo jejich vztahy s vrstevníky a sebepojetí, je vzájemné porozumění s rodiči nejen klíčem k úspěšné léčbě psychických zranění, ale i možností jejich prevence.

Uvědomuji si, že má osobní zkušenost je pouze malou částí ledovce, který se skrývá pod hladinou oceánu hlubšího porozumění problematice šikany v rámci rodinného systému. Ve své bakalářské práci se proto pevně držím jen toho, co je mi důvěrně známé a nekladu si za cíl zachytit šikanu v celku, spíše se věnuji dopadům, které se v souvislosti s ní objevují v životě dětí a jejich rodičů. Pokouším se zde doprovázet rodiny zasažené touto bolestnou zkušeností. Snažím se objevit neznámé prostředí, do kterého dítě vstupuje, když se stává součástí světa on-line, hledám způsob, jak mu jeho rodiče rozumí.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. První část shrnuje teoretické poznatky z oblasti moderních technologií, vývojové psychologie a sociální práce, které slouží jako podklad k praktické části výzkumu.

První kapitola definuje klíčové pojmy, které jsou nezbytné pro objasnění výzkumného záměru. Druhá kapitola je věnována vývojovým charakteristikám dítěte ve školním věku. Z pohledu rodiny, školy a vrstevnických vztahů, popisuje změny, ke kterým dochází v průběhu školní docházky a vliv, který jednotlivé faktory na harmonický popř. disharmonický vývoj mají. Třetí kapitola se zabývá sociálně patologickým jevem šikany z pohledu sociální práce. Seznamuje s dynamikou prorůstání šikany v třídním kolektivu a představuje účastníky tohoto mnohvrstevnatého procesu. Čtvrtá kapitola se věnuje virtuálnímu světu dětí. Popisuje co, jak, kdy a s kým děti v online světě dělají, a s jakými příležitostmi či hrozbami se mohou setkat. Nabízí také pohled rodičů, kteří pobytu ve virtuálním světě svých dětí přihlížejí. Pátá kapitola se zabývá rodinou, jako pomocníkem v boji se šikanou. Představuje možnosti, kterými disponuje sama rodina v rámci rodinné resilience a metody sociální práce s rodinou.

Praktická část bakalářské práce je popsána v šesté kapitole. Jako první jsou definovány cíle výzkumného šetření a hlavní výzkumné otázky. Dále jsou uvedeny charakteristiky výzkumného souboru a zvolené metody kvalitativního výzkumu pro sběr a zpracování dat. Následuje popis způsobu práce s daty v rámci tematické analýzy, tvorba tematických celků a interpretace závěrů. V rámci diskuse jsou načrtnuty limity výzkumného šetření a cesty, kterými je možné se vydat při hledání odpovědí na některé nové, nezodpovězené otázky.

# 1 Klíčové pojmy

K uskutečnění mého výzkumného záměru je třeba nejprve detailněji vymezit tři klíčové komponenty, jednotlivé složky poměrně komplikovaně strukturovaného zadání. Zatímco zkušenost dětí se šikanou a rodičovský pohled i výzvy jsou v odborné literatuře již poměrně dobře popsány, zasazení této dyády do virtuálního prostředí otevírá cestu k hledání odpovědí na nové otázky.

## 1.1 Virtuální svět

Snaha o úplnou a všeobecně uznávanou definici pojmu „virtuální svět“ naráží na nejednotnost výkladu používaných termínů a jejich proměnlivost v čase, způsobenou překotným vývojem v oblasti technologií. Podrobný přehled definic slova „virtuální“ přesahuje rozsah této práce, avšak v rámci kontextu zvoleného tématu, existují nejméně tři relevantní pohledy na jeho výklad:

- a) V Akademickém slovníku cizích slov lze pod heslem „virtuální“ nalézt synonyma jako *potencionální* nebo také *domnělý, zdánlivý, neskutečný* („Virtuální“, 1995, s. 811).
- b) Ve filosofickém pojetí „*je virtuální to, co existuje jen jako síla, a ne jako skutek, je to pole sil a problémů, které má sklon k řešení aktualizací. Virtuální se vzpírá účinné nebo formální konkretizaci – v semenu je virtuálně přítomen strom*“ (Lévy, 2000, s. 45). Nejedná se tak o prosté vymezení virtuálního jako opaku skutečného, ale o alternativní možnost, potenciál, který reálně existuje, aniž je momentálně přítomný.

Digitalizace informací (textu, obrazu, zvuku) pomocí binárního kódu ve virtuálním prostředí a jejich následné převedení do srozumitelného symbolického výstupu umožňuje zástupnou existenci v reálném světě. Například digitalizovaná papírová fotografie jako subjekt sám o sobě není ve skutečnosti přítomen, ale stává se dostupným a potencionálně vyvolatelným ve světě informačních a komunikačních technologií kdykoliv se nám zachce (Lévy, 2000).

- c) V souvislosti s moderními technologiemi je nejčastěji užíváno přídavné jméno „virtuální“ ve slovním spojení virtuální realita jako „*počítačem vytvořené interaktivní trojrozměrné prostředí, do něhož se člověk totálně ponoří*“ (Aukstakalinis & Blatner, 1994, s. 11).

Pro praktické využití v rámci navrženého výzkumu, je účelné shrnout definici virtuálního světa pod pojem „kyberprostor.“ Obsahové vymezení tohoto termínu umožňuje získané poznatky zasadit do požadovaného kontextu a to i přesto, že ani v tomto případě není možné nalézt jednotnou a obecně platnou definici.

Jednoduchý a srozumitelný výklad nabízí otevřený informační zdroj Wikisofia, určený pro studenty humanitních studií, který popisuje kyberprostor jako „*nehmotný svět vytvořený vzájemným propojením počítačových, informačních a komunikačních systémů*“ („Kyberprostor,“ 2017). Odkazuje tak na možnost sociální interakce a komunikace, sdílení dat i informací a vytváření různě propojených sítí prostřednictvím moderních technologií.

Tento úhel pohledu je také zakotven v zákoně č. 181/2014 Sb. o kybernetické bezpečnosti, kde se kybernetickým prostorem rozumí „*digitální prostředí umožňující vznik, zpracování a výměnu informací, tvořené informačními systémy, a službami a sítěmi elektronických komunikací*“.

Hagerty (2000) vztahuje kyberprostor zpět k člověku a definuje tento pojem jako místo, „*kde je mysl, když se podílí na duševních aktivitách, které využívají technologie*“ (Hagerty, 2000, s. 14). Autor popisuje toto prostředí jako nemateriální území, do kterého vstupuje pouze nehmotná podstata lidské existence bez fyzického těla. Tato duševní aktivita však nezůstává bez tělesné odpovědi.

Z výše uvedeného vyplývají základní charakteristiky virtuálního světa, jak je představen a zkoumán v rámci této práce:

- jedná se o nehmotné prostředí, které je ohraničené displejem mobilního telefonu nebo monitorem počítače (všeobecněji prostředky informační a komunikační techniky), ale svým přesahem má pro své „návštěvníky“ reálný dopad v psychické a fyzické rovině i ve skutečnosti;

- platí vzájemná reciprocita mezi skutečností a virtuální realitou tj. to co se odehrává ve skutečném životě - lidská zkušenost, možnosti, limity - se odráží ve světě virtuálním a naopak poznání a prožitky z virtuálního prostředí ovlivňují realitu;

- ve virtuálním světě je možné být pasivním příjemcem informací (sledování filmů, zpravodajství, poslech hudby), aktivně se účastnit dění a vytvářet vlastní obsah (on-line hraní her, diskusní skupiny, blogy) nebo se dokonce interaktivně podílet na jeho formování (programování);

- virtuální svět lze navštěvovat on-line nebo off-line, být v přímém, okamžitém kontaktu s informacemi a lidmi nebo uskutečňovat setkání s časovým odstupem, pobyt ve virtuálním světě lze kdykoliv ukončit, přerušit nebo započít pomocí tlačítka on/off na dostupném elektronickém zařízení;

- na rozdíl od reality není existence člověka ve virtuálním světě limitována fyzickým tělem, sdílná data a informace nemají materiální podobu.

## 1.2 Dítě a školní šikana

V rámci své práce se zaměřuji výhradně na dítě zasažené šikanou ve školním prostředí, přestože fenomén tohoto patologického chování nezná hranice věku ani prostoru.

Školní věk lze obecně charakterizovat jako období povinné školní docházky a stejně jako jiná vývojová období v životě člověka, klade na dítě specifické požadavky a výzvy, které je nutné překonat pro harmonický osobní rozvoj a zdravé mezilidské vztahy.

Vágnerová (2012) rozděluje školní věk do tří fází:

- **Raný školní věk**, který začíná nástupem do první třídy a končí přibližně ve třetí třídě základní školy, tj. věk 6 až 9 let. Dítě se učí nové sociální roli žáka a rozvíjí své kompetence zejména v oblasti čtení, psaní a počítání.
- **Střední školní věk** odpovídá zhruba věku 9 – 12 let a končí před nástupem na II. stupeň základní školy. V rámci tohoto období dochází k upevnování postavení ve vrstevnické skupině, neprobíhají však žádné zásadní změny v psychické či fyzické konstrukci dítěte.

- **Starší školní věk** končí s koncem povinné školní docházky a odpovídá tedy přibližně druhému stupni základní školy tj. 12 – 15 let. Dochází k výrazným biologickým změnám vlivem dospívání, které se odrážejí i v psychické oblasti.

Poněkud jiný pohled nabízí Thorová (2015), která období nástupu do školního kolektivu nazývá obdobím **raného středního dětství**. Toto období podle ní naopak představuje pro dítě zvrát v dosavadních zvyklostech a vyžaduje adaptaci nejen na novou strukturu a organizaci dne a plnění školních povinností, ale také přijetí změn ve vztazích s vrstevníky, zvyšující se požadavky rodičů i hodnotící vztah učitel – žák.

Následující období **prepubescence** vnímá autorka „*jako důležitou vývojovou fázi, ve které se formuje sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělávání*“ (Thorová, 2015, s. 402). Před dětmi ve věku 10 až 12 let tak stojí mnoho zásadních vývojových úkolů, které významně ovlivňují budoucnost.

Závěrečnou fází, dovršující proces individuace a přechod k dospělosti přesahující rámec povinné školní docházky, nazývá Thorová (2015) obdobím pozdního dětství - **adolescence** a týká se dětí ve věku 12/13 až 19 let.

Bez ohledu na rozdílnou klasifikaci autorek, stojí před dětmi v průběhu povinné školní docházky řada překážek, kterým musí čelit. Individuální schopnost či spíše neschopnost přizpůsobit se tolika změnám, se může v třídním kolektivu projevit různou formou disociálního chování. Není-li dynamika třídy zdravě usměřňována, může eskalovat do závažnější poruchy vztahů ve skupině. Takový projev sociální patologie se nazývá šikana.

„*Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit*“ (Říčan & Janošová, 2010, s. 21). Tuto definici autoři dále rozšiřují o několik aspektů, které školní šikanu dokreslí jako specifický jev v plném kontextu:

- školní šikana se často prezentuje jako opakované jednání, nicméně ve velmi vážných případech, lze za šikanu označit i jednorázový incident s občansko-právními důsledky;
- pro školní šikanu je typický rovnocenný status účastníků, dochází k ní mezi žáky v jedné třídě nebo škole. Méně často dochází k záměrnému ubližování ze strany učitele vůči žákům nebo naopak;

- mezi účastníky šikany – agresorem a obětí – vzniká komplementární vztah, kde na jedné straně převažuje mocenské postavení agresora a na straně druhé závislost oběti;
- klíčovým prvkem definice šikany je omezená možnost nebo neschopnost oběti se bránit, která vyplývá buď z nějakého hendikepu, nebo prosté početní převahy útočníků.

### 1.3 Význam rodiny při odhalování a řešení šikany

Rodina hraje klíčovou roli při odhalování i řešení šikany. Jako primární zdroj socializace představuje rodina první model společnosti, který ovlivňuje osobní rozvoj dítěte, jeho vztahy s ostatními lidmi, učí ho rodinné hodnoty a postoje. Je tak prvním cílem preventivních intervencí, směřujících k podpoře rodinných funkcí a posílení budoucí odolnosti.

*„Stálá přítomnost vysoce citově angažovaných rodičů je dnes považována za nepostradatelnou podmínku zdravého duševního i tělesného vývoje dítěte. Další takovou podmínkou je bezpečí domova, jako stabilního a chráněného prostředí. Obojí může dítěti poskytnout jen rodina, a to nezastupitelně“ (Matoušek, 1997, s. 9).*

V kontextu této práce je používán pojem rodina ve smyslu Matouškovy (1997) tzv. *nukleární rodiny*, tj. dvougenerační rodiny, kde ve společné domácnosti žijí jen rodiče s dětmi. Na rodinu je však nahlíženo z perspektivy rodinného systému, přičemž tento systém může být definován jako *„soubor částí a vztahů mezi nimi“* (Sobotková, 2007, s. 22).

Vstoupí-li do tohoto systému šikana, jsou konfrontováni všichni členové domácnosti a rodina, ať už vědomě či nevědomě, vytváří společnou strategii k překonání tíživé situace. Účinné rodinné faktory, které pomáhají dětem vyrovnat se s touto zkušeností, popisuje Bowes se svými kolegy (2010):

- vřelé rodinné vztahy a zejména blízký a pevný vztah dítěte s matkou, který posiluje pocit jistoty a lásky,
- také dobré vztahy se sourozenci, mohou kompenzovat narušené sociální vztahy s vrstevníky a být dalším zdrojem podpory,
- celkově klidné a podporující domácí prostředí pomáhá snižovat prožívaný stres,
- strukturovaná domácnost, jasné vazby i komunikace posilují pocit bezpečí.



Rodinný systém tak při zasažení jednoho z jeho prvků odhaluje svou zranitelnost, ale také sílu, kterou disponuje k překonání svých těžkostí. Zmapování těchto vnitřních sil otevírá cestu účinné pomoci ze strany odborníků v různých fázích vývoje problému.

## 2 Dítě zasažené šikanou

### 2.1 Vývojová charakteristika školního věku

Z dlouhé řady teorií významných osobností různých škol zabývajících se psychickým vývojem jedince, je na místě uvést především ty, které se bezprostředně dotýkají období školního věku. Autoři Jedlička et al. (2004), Thorová (2015) a Vágnerová (2012) představují ve svých dílech nejznámější vývojové charakteristiky, které umožňují komplexní pohled na vývoj dítěte z pohledu nejen jeho biologického či kognitivního zrání, ale také způsob jakým se formuje jeho osobní identita a sebepojetí v rámci sociálních vztahů a budoucího uplatnění:

- I. Psychoanalytická teorie **Sigmunda Freuda** popisuje neustálý boj mezi dítětem, poháněným vrozenými sexuálními a agresivními pudy a rodiči, snažící se o jeho zapojení do společnosti. Psychosexuální vývoj osobnosti zahrnuje pět stádií, z nichž dvě zasahují do období školního věku:
  - Stadium latence (od začátku školy, do nástupu puberty): Ve zdánlivě „latentním“ období, alespoň v sexuálním smyslu, dochází k rozvoji sociálních dovedností a kulturnímu vývoji dítěte, sebestředné zaměření na uspokojení vlastních tužeb ustupuje do pozadí ve prospěch orientace na vnější svět.
  - Genitální stadium (období dospívání): Opětovné oživení sexuálního pudu vede postupně od autoerotické aktivity k navazování důvěrných vztahů mimo rodinu a rozvoj vztahového chování. Z původně erotického zájmu vzniká láska, rovnocenná citová vazba. Zralá osobnost rozšiřuje svůj zájem na společnost jako celek ve prospěch společenské zodpovědnosti a pospolitosti.
  
- II. Psychosociální teorie **Erika H. Eriksona** vykresluje životní cyklus člověka v osmi stádiích. Přejít do vyššího vývojového stádia je podmíněn úspěšným překonáním dvou protichůdných tendencí směřující ke krizi.

Školní děti se ve svém věku setkávají s následujícími konflikty:

4. stádium - pracovitost versus méněcennost (6 – 12 let): Konfrontací s vrstevníky a jejich dovednostmi ve školním prostředí, dochází u dítěte k přehodnocení vlastního výkonu a sebepojetí. Případný neúspěch a pocit méněcennosti se dítě snaží kompenzovat snaživostí a svědomitostí. Nedostává-li se však dítěti pozitivního přijetí, může reagovat pasivitou nebo přehnanou soutěživostí. Formuluje se dětská osobnost a přístup k pracovním povinnostem.

5. stádium – identita versus zmatečnost rolí (12 – 20 let): V rámci dospívání dochází k bouřlivým změnám nejen biologickým, ale také psychickým a změnám v interpersonálních vztazích. Dospívající se snaží nalézt vlastní identitu a místo ve společnosti, zpochybňuje dosavadní zkušenost i konvence. Často dochází ke krizím identity nebo zmatení rolí v důsledku přílišného tlaku na konformitu ze strany rodičů, nebo v důsledku přirozené tendence identifikovat se s dospělými či vrstevnickými vzory. Vytvoření vlastních stabilních hodnot, názorů a cílů je předpokladem úspěšného přechodu do další vývojové fáze.

III. **Piagetův** originální přínos vývojové psychologii spočívá v kategorizaci jednotlivých kognitivních stádií. V rámci školního věku jsou relevantní:

- Stadium konkrétních logických operací: děti ve věku 7 až 11 let se začínají v myšlení opírat o základní zákony logiky a nejen o dosavadní zkušenost, dokáží různě flexibilně uvažovat o konkrétních objektech – vytvářet množiny a podmnožiny, hierarchicky řadit prvky a chápat posloupnost kategorií, indukci nalézt nejhodnější řešení.
- Stadium formálních operací: přibližně mezi 11. až 15. lety se dětské myšlení rozšiřuje od indukce k dedukci a hypotézám. Abstraktní myšlení umožňuje systematicky a metodicky přezkoumávat hypotetické úvahy, provádět formální operace logického myšlení a utvářet specifické závěry. Zejména v matematice, ale i filosofii a vědě obecně se uplatňují schopnosti při řešení pravděpodobností či variací.

Školní věk je náročné období plné změn, které vytváří mnoho příležitostí, ale také krizí v životě dítěte, jejichž úspěšné překonání dává předpoklad harmonickému rozvoji osobnosti. Formulují se základní kompetence pro produktivní dospělý život, jakými jsou pracovní způsobilost, schopnost navazovat citové vazby a struktura vlastního sebepojetí.

V praktické rovině se poznatky z vývojové psychologie uplatňují zejména při sestavování školních vzdělávacích a poradenských programů a v diagnostice školní úspěšnosti dítěte.

## 2.2 Význam rodiny pro vývoj dítěte

Rodina má v životě dítěte jedinečné postavení. Charakter vztahů, přítomnost či nepřítomnost obou rodičů, jejich osobnostní i biologické předpoklady, počet členů rodiny, sociálně ekonomický status, životní prostředí a mnoho dalších faktorů má vliv na rodinu jako celek a zejména na formování osobnosti dítěte. Stabilní rodina poskytuje dítěti základní socializační rámec a zázemí. Plní fyziologické a psychické potřeby dítěte adekvátně k vývojovému období. Původně asymetrické postavení ve vztahu rodiče a dítěte se postupně mění v návaznosti na rodinný cyklus a výchovný styl. Rodina připravuje svého člena na vstup do společnosti, který se uskutečňuje nejpozději nástupem povinné školní docházky.

V důsledku nestabilního rodinného prostředí, vrozených dispozic nebo závažných životních zvrátů může docházet k narušení nebo zpomalení vývoje dítěte. Prokázání konkrétní, měřitelné míry rodičovského vlivu na specifické charakteristiky v osobnosti dítěte, tedy nalezení příčiny a důsledku, však bývá sporné. „*Výzkumy komplikuje fakt, že vliv dědičnosti a prostředí nelze nikdy zcela oddělit*“ (Thorová, 2015, s. 186).

Slibně se rozvíjející linii výzkumů zabývající se vlivem dědičnosti na inteligenci dítěte, které prokázaly souvislost mezi vyšší ekonomickou úrovní rodiny, odrážející se i ve vyšším vzdělání rodičů, a pozitivní perspektivou další generace, rozmetala svým kontroverzním tvrzením americká psycholožka Judith Harrisová: „*Rodiče mají vliv menší a vrstevníci větší, než jste si mysleli*“ (1998, cituji podle Thorová, 2015, s. 186). Harrisová spatřovala minimální, ne-li nulový, vliv rodičovských faktorů na vývoji dítěte a rozpoutala tak další diskusi mezi odborníky a zejména rodiči, kteří váhali, jak tedy k výchově dětí přistoupit (1998, cituji podle Thorová, 2015).

Rodičovský výchovný styl vychází nejen ze zkušeností a osobních dispozic rodičů a momentální situovanosti rodiny, ale odráží také charakter dítěte, jeho hendikepy a schopnost adaptace. Thorová (2015) představuje asi nejznámější kategorizaci výchovných stylů z 60. let 20. stol. od Diany Baumrindové, kterou doplnila o dvacet let později psycholožka Eleanor Emmons Maccobyová a vytvořila tak čtyři kategorie stylů rodičovství:

1. asertivní, demokratický styl rodičovství – rodiče nastavují konkrétní hranice výchovy, které jsou však dostatečně široké pro rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti, kterou podporují. Rodiče s dětmi často a rádi komunikují, diskutují o pravidlech i odlišných názorech, spíše odpouštějí, než trestají, vzájemně se respektují a poskytují dětem vřelé, pečující a emocionálně stabilní zázemí.

Takto vychovávané děti mají předpoklady být sebevědomé, nezávislé, kamarádké a spolupracující ve prospěch dosažení, co nejlepšího výkonu.

2. autoritářský, přísný rodičovský styl – hranice výchovy jsou nastaveny pevně, autoritativně bez možnosti diskuse či změny ze strany dítěte. Rodiče vyžadují poslušnost a výkon, neposkytují vřelou, přijímající, citovou vazbu. Spíše se trestá, než vysvětluje.

Tyto děti bývají méně sebevědomé a samostatné, mohou mít problémy ve vztazích a chybí jim dostatečná motivace pro seberealizaci.

3. svobodomyšlný, liberální styl výchovy – ve výchově neexistují pevně stanovené hranice. Rodiče nechávají dětem volný prostor v režimu dne a tolerují nedodržování pravidel. Vzájemné vztahy jsou vřelé, citově angažované, mají však spíše kamarádký charakter.

Děti svobodomyšlných rodičů bývají impulzivní, méně kontrolují své potřeby a přirozenou agresivitu, což se může projevit nejen v konfliktních vztazích zejména s autoritami, ale také zneužíváním návykových látek a poruchami chování.

4. nezúčastněný, nedbalý rodičovský styl – rodiče stanovují základní výchovný rámec s minimem požadavků, neprojevují přílišný zájem o pocity či potřeby dítěte ani citovou angažovanost. Vzájemná komunikace odráží lhostejnost k názorům či prožívání dítěte.

Nedostatečně stimulující rodinné prostředí způsobuje u takto vychovávaných dětí nižší výkonnost i motivaci ke školní práci, děti bývají méně sebevědomé a přizpůsobivé v sociálních vztazích. Objevují se patologické prvky v chování.

V rámci rodiny, působí na vývoj dítěte také přítomnost nebo nepřítomnost sourozenců. Jedná se, však spíše o způsob jakým spolu sourozenci vycházejí, zda se vzájemně podporují či dochází-li k dlouhodobým konfliktům a soupeření. Počet dětí v rodině má také vliv na dostupnost finančních a lidských zdrojů, jejichž nedostatek nebo naopak nadbytek se pak zpětně odráží v chování jednotlivých členů a atmosféře domácnosti. Přestože se v minulosti mnoho autorů i vědeckých studií zabývalo vlivem pořadí sourozenců na vývoj osobnosti

člověka, nejnovější výzkumy neprokázaly souvislost mezi rozvojem kognitivních schopností a osobnostních charakteristik v souvislosti se sourozeneckými konstelacemi (Thorová, 2015).

Ve vztahu ke škole je však patrný vliv staršího dítěte, které slouží jako nápodoby hodný vzor nebo odstrašující příklad pro mladšího sourozence, který je pak automaticky srovnáván. Toto srovnání chybí v rodinách s jedním dítětem, kde rodiče bývají více protektivní a mívají tendence dítě přetěžovat, což může mít za důsledek nižší sebehodnocení a vyšší úzkostlivost jedináčků (Vágnerová, 2012).

Dovršením stanoveného věku dítěte pro nástup povinné školní docházky se rodinné prostředí proměňuje. Mění se sociální role dítěte, které se stává žákem, jeho postavení nejen v rámci rodiny, ale i ve společnosti, stejně jako uspořádání struktury dne a fungování rodiny. I nadále je však pro děti mladšího i staršího školního věku rodina oporou, jistotou a zázemím, do kterého se po dni stráveném ve školním prostředí vrací.

Vágnerová (2012) popisuje základní potřeby školáka, které v průběhu školní docházky prochází určitou změnou, nicméně fungující rodina se novým požadavkům dokáže přizpůsobit a poskytnout dítěti stabilní a bezpečné zázemí pro jeho růst:

- Potřeba smysluplného učení: V rámci pokračujícího procesu socializace se dítě učí nápodobou rodičovského vzoru svým budoucím sociálním rolím a principům fungování mezilidských vztahů. Rodiče mladších školáků zůstávají nezpochybnitelnou autoritou a rozhodují o konkrétní podobě institucionalizovaného vzdělávání (výběr školy, požadavky na školní výkonnost atd.), v souvislosti s postupným osamostatňováním starších dětí a více partnerským postavením v rámci rodiny se mohou starší děti podílet na směřování jejich vzdělávání výběrem specifických předmětů nebo přechodem na víceletá gymnázia, i nadále tak však činí pod vlivem a ve spolupráci s rodiči.
- Potřeba emoční opory: Pro dítě je rodina, její tradice a stabilita hodnot opěrným bodem, nezbytným pro objevování okolního světa i zdravý osobní růst. Jistota, že se dítě může spolehnout na své nejbližší, působí blahodárně ve prospěch jeho budoucího osamostatnění, zvláště u mladších dětí. Adolescenti si již jsou vědomi své blížící se dospělosti a může tak u nich docházet k větším emočním výkyvům a nejistotě, rodina je však i nadále zdrojem jejich stability.

- Potřeba seberealizace: Kladné sebehodnocení dítěte mohou rodiče podporovat prostřednictvím ocenění dosažených výsledků, pozitivní motivací a výběrem aktivit, odpovídající jeho schopnostem. Identifikace s rodičem stejného pohlaví, zejména v mladším školním věku, pomáhá dítěti překlenout období nezralé osobnosti a formující se identity. Starší děti své vzory zpravidla hledají mimo rodinu a svou pozornost již více zaměřují na budoucí profesní uplatnění. Objevují své možnosti a jsou ochotné se smířit s dočasným neúspěchem, který bude kompenzován v delším časovém horizontu. Rodina však i nadále poskytuje podnětné zázemí pro jejich rozvoj.
- Potřeba otevřené budoucnosti: Rodičovský model poskytuje dítěti otevřenou perspektivu pro jejich vlastní dospělý život a možnosti realizace. Mít otevřené příležitosti, hledání nových cest a perspektiv, nabývá na důležitosti zejména u adolescentů, kteří budoucnost již zahrnují do svého uvažování a pohledu na svět. Konfrontace s rodinnými hodnotami a postoji je přirozenou součástí emancipace.

Ve školním věku vystupují do popředí schopnosti školáka, které jsou konfrontovány na jedné straně s očekáváním rodičů a na straně druhé s klasifikací učitelů. Jakým způsobem budou rodiče přistupovat ke školní úspěšnosti, ovlivňují rodičovské postoje ke vzdělání a hodnotová orientace.

Aktivita, dítěte, která byla doposud cílem pouze sama o sobě, se stává záměrná, slouží jako prostředek k dosažení známky. Rodiče zaměřeni na výkon, podporují dítě v domácí přípravě, snaží se minimalizovat jeho nedostatky a všemožně rozvíjet dětský potenciál. Svým přístupem posilují základní kompetence jako vytrvalost, sebekázeň, odolnost vůči zátěži, které jsou základem nejen školní, ale i budoucí pracovní úspěšnosti. Snaha o dosažení, co nejlepšího výkonu však může nabývat i nezdravé podoby a mít negativní dopad na vývoj osobnosti dítěte, zejména je-li dominantním aspektem rodičovské výchovy, bez ohledu na schopnosti a možnosti dítěte. Školní úspěšnost pak může být paradoxně nižší, stejně jako v případě dětí rodičů, pro které není vzdělání prioritou a škola se tak stává nutným a mnohdy nudným zlem (Vágnerová, 2012).

V rámci dospívání dochází k mnoha vývojovým změnám, které jsou způsobeny fyziologickým zráním organismu. Mění se nejen tělesný vzhled a funkce, ale mnoho změn se odehrává i v kognitivní, emoční a sociální oblasti. Starší žáci jsou postaveni před klíčový vývojový úkol, kterým je vytvoření vlastní identity.

Cesta k nalezení a obhájení vlastního místa ve společnosti je dlouhá a staví před adolescenta, ale také před jeho rodinu mnoho výzev. Soužití rodičů a dospívajících prochází zásadní změnou.

Vágnerová (2012) popisuje proces adolescentní emancipace vyžadující odpoutání se z dětské vázanosti na rodinu ve třech základních oblastech:

- proměna citové vazby k rodičům: Původně infantilní emoční závislost na rodičích se, díky rozšíření okruhu potencionálních podpůrných vazeb s vrstevníky, mění na více komplementární vztah, který nabízí vzájemnou oporu a respekt. Přejícné stádium transformace, kdy má mladý dospívající tendenci vše negovat, vidět svět černobíle a volit zkratovitá nebo riskantní řešení se mnohým rodičům zdá nekonečné, ve svém důsledku však vede k dosažení emoční autonomie.
- kritické myšlení: Kognitivní autonomie spočívá ve zpochybnění autorit a jejich názorů. Vývojové změny v oblasti myšlení umožňují adolescentovi kriticky hodnotit předkládané informace, tvořit abstraktní závěry, přemýšlet o vlastním myšlení a nekonečné hodiny diskutovat o svých závěrech.
- změna postavení ve vztahu: V procesu odpoutání se z rodinné vázanosti dochází i ke změně vzájemného postavení rodiče a staršího školáka. Původně asymetrický vztah, založený na dominantní péči rodiče, se postupně stává více partnerským a vede k osamostatnění dítěte a přípravě na dospělý život. Aby však k této změně mohlo dojít, je třeba spolupráce a vstřícnosti na obou stranách, stejnou měrou totiž, jako dítě dosahuje samostatnosti, ztrácí dospělý pocit jistoty a kontroly nad jeho životem. V rámci procesu reciproční socializace se tak jak rodiče, tak jejich děti, učí novým požadavkům vyplývajícím z nového uspořádání vztahů v rodině.

V současné době narůstá také počet rodičů, kteří hledají změnu v dosavadním způsobu vzdělávání, lišící se od jejich vlastní zkušenosti a volí pro své děti alternativní nebo soukromé školy, kde je obvykle pouze slovní hodnocení, jiná struktura výuky i rovnocennější postavení ve vztahu učitel – žák. Domácí příprava a tlak na výkon ustupují do pozadí, rodiče se společně s dětmi více zapojují do školních i mimoškolních aktivit v rámci školní komunity. Význam rodiny na vývoj osobnosti splývá s vlivem školního prostředí v případě domácího vzdělávání, i když i to bývá často doplňováno o spolupráci s dalšími vrstevníky.

## 2.3 Vliv školy na vývoj dítěte

Vstup do školního prostředí představuje další významný mezník ve vývoji dítěte zejména v oblasti jeho sociálního formování a sebehodnocení. Dítě je konfrontováno s vlastní osobnostní výbavou, dosavadními zkušenostmi a postoji z rodiny a kulturou školy, vrstevnickými vztahy i autoritou učitele. Musí se naučit novým způsobům komunikace, myšlení i vzájemných vztahů, aby mohl dále pokračovat k dospělosti.

Dítě prožívá svůj nástup do školy „jako vzestup na společenském žebříčku a posílení své prestiže. Ve škole získává nové role, které pro něj mohou mít různý osobní význam, mohou být různě uspokojující či zatěžující“ (Vágnerová, 2012, s. 327).

- Role školáka je formální, obligatorní role, která potvrzuje dosažení standardizovaného stupně vývoje dítěte v příslušném věku. Odpovídá nejen kognitivní, ale také sociální zralosti a připravenosti pro školní výkon. Potvrzuje normalitu dítěte a je důležitá pro rozvoj osobní identity. Dokonce i pro děti s mentálním postižením či jiným hendikepem je důležité získat, alespoň částečně, roli školáka pro jejich další osobní rozvoj (Vágnerová, 2012).

Na základě tzv. *školního imprintingu* (prvotní zkušenosti) se utváří předpoklady k budoucí školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Dítě si buduje postoj ke škole a ke vzdělávání obecně. Zejména kladné hodnocení v počátcích školní docházky upevňuje jeho sebehodnocení a motivuje k další práci (Thorová, 2015).

- Role žáka je definována zařazením do třídního kolektivu a vztahem k autoritě učitele. Z tohoto uspořádání vyplývají požadavky a nároky na žáka, které je třeba plnit nejen s ohledem na zvládnutí učiva, ale také ke korekci jeho chování. Přizpůsobení se těmto požadavkům vede k pozitivnímu hodnocení, které bývá ceněno a vyžadováno, také v rodinném prostředí. Výkyvy v chování či zhoršení školní klasifikace snižuje společenský status žáka ve třídě, vyvolává větší tlak na konformitu ze strany učitele a skrze odmítavý postoj rodičů ke školnímu neúspěchu, vede ke zhoršenému sebehodnocení dítěte (Vágnerová, 2012).



Třída má významnější vliv na školní úspěšnost žáka než celková úroveň školy, záleží zejména na její velikosti. Podle Thorové (2015) dosahují nejlepší výkony ve čtení i matematice žáci ve třídách s 13 – 17 dětmi, pozitivní výsledky mají i děti ve třídách do 25 žáků, poté se fenomén vyšší úspěšnosti vytrácí.

V průběhu základní školy se také mění vztah žáka k učiteli. Zatímco v mladším školním věku má spíše osobní charakter, ve středním školním věku dochází k pochopení významu role učitele a odosobnění emoční vazby. Autorita zůstává nezpochybněna, avšak starší školák procházející morálním vývojem, klade velký důraz na spravedlivou klasifikaci a rovné zacházení (Vágnerová, 2012).

Vztah žáka a učitele ovlivňuje celkovou adaptaci dítěte na školní prostředí, zejména je-li v něm prostor pro vřelost a otevřenou komunikaci s absencí konfliktů. Podporující vztah má pozitivní vliv na školní prognózu a pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin může mít kompenzační účinek, zejména ve spojení s organizovaností a předvídatelností třídního prostředí (Thorová, 2015).

- Role spolužáka je dána vztahy s dětmi, které chodí do jedné třídy. Postupně se začíná projevovat genderová odlišnost a s tím spojená očekávání. Chlapci bývají považováni za více aktivní, méně pečlivé, s častou potřebou na sebe upozornovat. Učitelé (ve většině ženy) mají naopak snahu více kontrolovat a regulovat jejich chování. Dívky na druhou stranu bývají považovány za více samostatné, spolehlivé a přizpůsobivé. Učitelé bývají vůči nim více protektivní a očekávají submisivní, nesoutěživé chování. V různých předmětech se také projevuje rozdílný způsob v myšlení a komunikaci dívek a chlapů, který se odráží v preferenci jiného učiva i dosaženém výkonu (Vágnerová, 2012).

Školní prostředí klade na děti řadu nároků, se kterými je třeba se adekvátně vyrovnat. Kromě budování vztahu se spolužáky a uznání autority učitele, čeká školáka také hledání vztahu k sobě samému a k neustálému hodnocení, se kterým je každodenně konfrontován. Přichází pocit zodpovědnosti za vlastní chování, studijní výsledky i přijetí důsledků v případě pochybení. Dítě se stává součástí kolektivu, kde dochází k určitému potlačování individuality a je třeba se této skutečnosti přizpůsobit (Vágnerová, 2012).

U starších školáků dochází k diferencovanějšímu postoji ke škole a k jednotlivým vztahům s učiteli či spolužáky, i k různým předmětům. Starší školák tak již má své oblíbené a neoblíbené školní aktivity a díky zkušenostem a studijním výsledkům dosáhl jistého osobního standardu, který vyžadují nebo očekávají jak rodiče, tak vyučující (Vágnerová, 2012).

Zdaleka ne všechny vzdělávací instituce v dnešní době staví žáka do podřízené role vůči autoritě učitele či školního řádu. Existují i školy, které se snaží o respektující a rovnocenný přístup nejen mezi dětmi navzájem, ale také ve vztahu k dospělým. Přesto i zde platí jasná pravidla, která si zde do jisté míry děti stanovují samy, jsou ale zodpovědné za jejich dodržování. Stejně tak hodnocení v alternativních školách nemá typický klasifikační charakter a tlak na výkon ustupuje do pozadí ve prospěch rozvoje sociálních kompetencí a kritického myšlení. I tyto děti se však s nástupem povinné školní docházky musí adaptovat na svou novou životní roli a získávají informace, zkušenosti a návyky, které jim budou sloužit v jejich budoucím povolání.

## **2.4 Vliv vrstevnické skupiny**

Vrstevnická skupina je spolu s rodinou významným socializačním činitelem při vývoji dítěte. Zatímco dospělí členové rodiny nabízejí pohled na skutečnosti a události z pozice autorit, vycházející z jejich životních zkušeností a postojů, vztahy sourozenecké bývají více či méně zatíženy konflikty vyplývajícími ze společné domácnosti a rodinných vztahů. Oproti tomu společnost stejně starých dětí – vrstevnická skupina – umožňuje sdílení podobných priorit a idejí příslušného věku a přispívá k učení sociálních kompetencí. Důležitými dovednostmi, které si dítě potřebuje osvojit k navázání přátelských vztahů, jsou schopnost spolupracovat, dělat kompromisy, umění potlačit vlastní potřeby a expresivní emoce, ochota k řešení konfliktů a dobré komunikační schopnosti. Význam přátelství s věkem roste a v některých případech dokáže i zmírnit vliv neuspokojivých rodinných vztahů (Thorová, 2015).

Pro děti školního věku je identifikace s vrstevnickou skupinou základní potřebou a mezníkem k úspěšnému překonání dalšího vývojového stádia vedoucí k postupné separaci od rodičů. Vágnerová (2012) píše o schopnosti vrstevnické skupiny uspokojovat nebo dokonce kompenzovat některé potřeby, které rodina nenabízí:

1. potřeba emoční jistoty a bezpečí – primárně je tato potřeba saturována v domácím prostředí, ale i pouhá přítomnost vrstevníků napomáhá k větší jistotě v různých situacích nebo neznámém prostředí. Blízké přátelské vztahy pak nabízejí zejména citovou oporu.
2. potřeba učení – vrstevnické učení se kromě získávání sociálních kompetencí využívá i v některých alternativních školách k předávání učiva. Pohled dítěte na danou problematiku je jeho vrstevníkovi bližší a jazyk srozumitelnější.
3. potřeba sebeuplatnění – kontakt se stejně starými dětmi umožňuje porovnání vlastních schopností a dovedností s ostatními a přijetí určité role ve skupině.

Třídní kolektiv je specifickou formou vrstevnické skupiny neboť vzniká formálně nástupem školní docházky, je to skupina uzavřená a zahrnuje obvykle chlapce a dívky přibližně stejného věku. Její velikost se běžně pohybuje v rozmezí 15 až 30 dětí v jedné třídě.

Třída si průběžně buduje svá vlastní pravidla fungování, specifický jazyk, klima a zejména sociální normy. Z původně homogenního celku, vedeného autoritou, se třída postupně transformuje do hierarchizované společnosti, která s přibývajícím věkem, stále více stupňuje tlak na konformitu a loajalitu jednotlivců. Záleží na charakteru vzájemných vztahů a dosavadních zkušenostech, jakým způsobem bude skupinová dynamika udržovat nastavený status quo a bojovat s případným narušením pozitivního obrazu třídy (Vágnerová, 2012).

Chová-li se jednatel v souladu s hodnotami třídy, je pozitivně hodnocen a přijímán svými vrstevníky, nepřizpůsobiví jedinci však mohou být ostrakizováni, zesměšňováni a skupina na ně vytváří sociální tlak vedoucí k eliminaci nevhodného chování. Zejména pro starší děti se stávají samotné sociální vztahy důležitější než školní úspěšnost (Thorová, 2015).

Postavení ve třídě určuje oblíbenost popř. neoblíbenost u ostatních spolužáků a předurčuje budoucí sociální status v dospělosti. Pozitivně bývají přijímány děti s vyšší mírou otevřenosti, emoční stabilitou, ty které snáze navazují přátelské vztahy, mají dostatek kognitivních schopností a zkušeností k reflexi pocitů a potřeb druhých a umějí na ně adekvátně reagovat. Dokonce i v případě vyšší míry agrese, mohou být děti pozitivně hodnoceny, pokud mají dostatek přátelských vazeb a smysl pro humor. Naopak děti, které nedokážou dostatečně komunikovat, odhadnout a přizpůsobit se potřebám ostatních nebo jsou více dráždivé či emočně labilní, bývají v třídním kolektivu hodnoceny negativně (Vágnerová, 2012).

Hierarchie a role jednotlivých členů třídního společenství odpovídá jejich sociálním kompetencím a osobnostním charakteristikám. Pro obdivované členy skupiny platí, že dokáží projevit jistou míru odvahy a dostatečné sebevědomí, vlastnosti, se kterými se ostatní vrstevníci mohou identifikovat. Zavrhané bývají děti, které se neumějí dostatečně prosadit, jsou bojácné a pro ostatní je jejich chování nesrozumitelné. Přehlížené děti jsou pro své vrstevníky neatraktivní, nemají vyloženě dráždivé projevy chování, ale také nemají, co zajímavého ostatním nabídnout, jsou spíše pasivní, s nižší mírou sociálních dovedností. S postavením ve skupině také souvisí způsob reagování na případný konflikt. Děti pozitivně přijímané s dostatečným množstvím přátelských vztahů si mohou dovolit reagovat více dominantně, mohou převzít vedoucí roli ve skupině, na rozdíl od dětí přehlížených, které jsou spíše submisivní (Vágnerová, 2012).

Ani třídní kolektiv však není izolovanou skupinou bez interakcí s okolím. V rámci staršího školního věku nabývá na významu potřeba vymezení se vůči jiným skupinám a budování prestiže třídy i za cenu soutěžení a nevraživosti vůči ostatním. Uvnitř skupiny tak skrytě, mimo vzdělávací program i pedagogický dohled, dochází ke zvýšení tlaku na sounáležitost a dodržování zavedených norem. Pozitivním dopadem může být vzájemný respekt a ochota si vzájemně pomáhat, v negativně laděném kolektivu, však tyto tendence mohou vést k počátkům šikany (Vágnerová, 2012).

Deficit sociálních kompetencí se projevuje v kvalitě i množství vrstevnických vztahů a ovlivňuje dítě v mnoha aspektech. Děti, které více selhávají, bývají také více agresivní. Nedostatek kamarádů způsobuje osamělost a sklon k depresím. Méně příležitostí k sociálnímu učení v důsledku nepřijetí vrstevníky způsobuje další obtíže v pozdějším životě a snižuje adaptabilitu a funkčnost v dospělosti (Thorová, 2015).

### **3 Sociálně patologický jev: šikana**

Sociálně patologický jev šikana se stává běžně rozšířenou součástí školní docházky. Tematická zpráva České školní inspekce o prevenci a řešení šikany uvádí, že téměř každá druhá základní škola a přibližně dvě třetiny středních škol, řešily ve sledovaném období 2012 - 2015 nějaký případ šikany (ČŠI, 2016).

Přestože se jedná o dosud nejširší šetření v rámci České republiky, lze předpokládat, že vzhledem k povaze respondentů (ředitelé škol, školní metodici prevence, výchovní poradci) a existenci skryté šikany, budou reálná čísla ještě vyšší.

Šikanu lze dle různých hledisek rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou, skrytou nebo zjevnou, psychickou či fyzickou. Autoři Říčan & Janošová (2010) rozlišují přímou a nepřímou formu šikany:

- *přímá šikana* tj. aktivní fyzické napadání nebo omezování v určité činnosti či pohybu, braní a rozbíjení věcí, slovní nadávání a ponižování, vydírání za účelem vlastního prospěchu;
- *nepřímá šikana* tj. vyčlenění z kolektivu a sociální izolace, odmítání komunikace, pomlouvání.

Ještě podrobnější členění nabízí přední český odborník na tuto problematiku Kolář (2005), který vytvořil, tzv. *trojdimenzionální mapu*. Tato mapa slouží profesionálům zabývajícím se šikanou k přesnější klasifikaci vnějších projevů nevhodného chování. Kombinací tří dimenzí lze diagnostikovat osm druhů šikanování a na základě této diagnostiky je pak možné zvolit účinnější metody k její léčbě.

1. dimenze: přímá vs. nepřímá forma šikany
2. dimenze: fyzická vs. verbální forma
3. dimenze: aktivní vs. pasivní

Klasifikace podle prostředí, kde se šikana odehrává, může být:

- školní tj. šikana odehrávající se v prostředí školy mezi žáky např. v družině,
- třídní tj. šikana na úrovni třídního kolektivu mezi spolužáky,
- kyberšikana tj. šikana ve virtuálním prostředí.

V současné době, s nárůstem počtu uživatelů informačních technologií, roste i počet případů tzv. kyberšikany. Jedná se o pronásledování, zesměšňování, vydírání a jiné formy „klasické“ šikany využívající elektronické prostředky, nejčastěji mobilní telefon a internet (sociální sítě, email, blog). Její nebezpečí se skrývá v anonymitě on-line prostředí, enormní rychlosti šíření, dosahu a vzhledem ke složitosti odhalení a usvědčení viníka, téměř nulové možnosti obrany (Janošová, 2016).

### 3.1 Šikánování jako porucha vztahů ve skupině

Školní třída je specifickou formou nevýběrové skupiny se všemi neduhy, které odpovídají velikosti skupiny, velkému množství času, který spolu děti tráví a stresu vyplývajícím z požadavků na výkon a hodnocení. Přestože je formálně zaštitěna dozorem dospělé autority, nezadržitelně spěje s postupujícím věkem k třídní autonomii a budování vnitřního života mimo vyučování (Říčan & Janošová, 2010).

Kolář ve své knize *Bolest šikánování* (2005) používá v souvislosti se školní šikanou analogii s onemocněním organismu (třídy), způsobené „virem“ šikany. Chceme-li tedy šikaně účinně předcházet a léčit ji, je třeba znát diagnostická stádia šikany, neboť každé stádium vyžaduje specifický přístup a řešení. Zde uvádím pro představu jen stručný popis jednotlivých etap:

- *První stadium: Zrod ostrakismu*

V počátečním stádiu jsou identifikováni sociálně méně atraktivní a přizpůsobiví žáci a dochází k prvním pokusům o jejich vyčlenění.

- *Druhé stadium: Fyzická agrese a přitvrzování manipulace*

V další fázi narůstá drobné násilí a ústrky vůči ostrakizovaným žákům. Zvýšená „pozornost“ slouží k odreagování napětí skupiny po vyšší zátěži nebo k uspokojování potřeb některých asociálních jedinců. Imunitní systém třídy (morálně vyspělí jedinci, dostatek přátelských vazeb a pozitivní hodnoty skupiny) má ještě možnost případně zasáhnout a odvrátit negativní důsledky šikany na celý kolektiv.

- *Třetí stadium: Vytvoření jádra*

V klíčovém momentu třetí fáze se rozhoduje, zda se počáteční forma šikany přehoupne do pokročilého stádia. Vzniká již pevné jádro agresorů – organizátorů šikany, kteří záměrně a opakovaně využívají manipulace a fyzické potyčky k zastrasování či zesměšnění obětí.

- *Čtvrté stadium: Většina přijímá normy agresorů*

Jestliže v předchozí fázi nedošlo k jasnému vymezení proti praktikám agresorů ze strany ostatních žáků či podskupin, pevné jádro přebírá kontrolu nad hodnotami a normami celé třídy. I žáci, kteří dosud nebyli primárně zasaženi, se s těmito normami identifikují.

- *Páté stadium: Totalita neboli dokonalá šikana*

Poslední stádium šikany odpovídá obrazu totalitního režimu, kde jsou jasně rozdané nadřazené a podřazené role. Utlačovatelé využívají veškerých myslitelných nástrojů – fyzické násilí, vydírání, krádeže, psychický teror, aby dosáhli uspokojení svých potřeb nebo prostě jen pro svou zábavu. Agresoři i oběti se dokonale identifikují se svou rolí, stejně jako přihlížející většina, pro kterou je daný stav normou.

Lékařskou terminologií řečeno, nakažený organismus virem šikany v průběhu pěti stádií zcela podlehl zhoubnému bujení nemoci připomínající rakovinu, která se může šířit i dále a prorůstá do školní struktury. Léčba tak není bezbolestná a vyžaduje radikální řešení při odstranění nádoru (Kolář, 2011).

### **3.2 Šikana – hra o osmi hráčích**

Školní šikana není izolovaným jevem, který by se skrytě odehrával pouze mezi agresorem a obětí. Podle Říčana & Janošové (2010) do „hry“ vstupuje mnoho dalších hráčů, kteří určují zda, jak nebo kdy k šikaně dojde a podílejí se také, ať už v pozitivním nebo negativním slova smyslu, na jejím odhalení a řešení:

- Hráč č. 1 – agresor a jeho pomocníci: Aktérem šikany je ten, kdo v původně rovnocenném vztahu získá dominantní, mocenské postavení na úkor druhého. Agresor je v tomto případě nadřazený pojem pro šikanující dítě, které nemusí primárně používat agresi k dosažení svých cílů, je to však ten, kdo iniciuje a organizuje ubližování slabšímu.
- Hráč č. 2 – oběť: Terčem šikany může být kterékoliv dítě, chlapec nebo děvče, nadané nebo s nějakým hendikepem, výrazné či nevýrazné. Šikana se pro oběť stává traumatickou zkušeností, která zasahuje nejen jeho, ale i celou rodinu.
- Hráč č. 3 – publikum: Třídní kolektiv poskytuje agresorovi a jeho pomocníkům prostor pro prezentaci vlastní síly a moci. Při dlouho trvající šikaně se postupně, společně se změnou vnitřních pravidel a norem třídy, mění i poměr sympatizujících dětí s agresorem v jeho prospěch.

- Hráč č. 4 – zastánce: Oblíbená, uznávaná, vůdčí osobnost se smyslem pro zodpovědnost a prosociálním cítěním může výrazným způsobem pomoci oběti nejen v případě nouze, ale její přítomnost ve třídním kolektivu snižuje i pravděpodobnost výskytu nevhodného chování.
- Hráč č. 5 – pedagog: Pedagog je ten, kdo stojí na začátku a na konci každého příběhu šikany. Svým přístupem k dětem a budováním pozitivní, kooperující pracovní atmosféry ve třídě, může mnohému předejít, stejně jako některé nevhodné poznámky na adresu konkrétních žáků mohou šikany odstartovat. Ve finále je to vždy učitel, který by měl problém šikany řešit a viníky potrestat. Diskutabilní zůstává jeho ochota vidět a konat.
- Hráč č. 6 – rodič: Z dlouhodobé perspektivy může být rodinné zázemí a způsob výchovy, v kombinaci s osobnostním nastavením dítěte, predispozicí pro roli oběti nebo agresora. Při odhalení šikany je zásadní rozdíl mezi rodiči agresora a rodiči oběti, v přístupu, informovanosti i výběru, jaké obranné mechanismy a strategie zvolí na ochranu svojí, i svého dítěte.
- Hráč č. 7 – místní komunita: Šikana je poruchou vztahů ve skupině tj. školní třídě, ale ta není izolovanou jednotkou, naopak má další vztahy s okolím, v rámci školy, sítě bývalých žáků, rodičů a příbuzných, pedagogů, místních obyvatel i zástupců samosprávy, ti všichni tvoří místní komunitu. A místní komunita vytváří příležitosti i rizika pro výskyt a léčbu této poruchy.
- Hráč č. 8 – veřejnost: Celospolečenské klima a morální hodnoty se odrážejí v třídním kolektivu, stejně jako ve vztahu učitel – žák. Změna tradičních hodnot a příklon ke konzumnímu způsobu života, stejně jako explicitní zobrazování násilí v médiích a agresivita počítačových her vytvářejí pozadí, na kterém se šikana odehrává.



### **3.3 Specifika preventivní a léčebné práce se skupinou šikanovaných dětí z pohledu sociální práce**

Negativní důsledky šikanování se promítají do zvýšené psychické zátěže dítěte, ovlivňují jeho školní výkon a odráží se také v nejbližších vztazích nejen s vrstevníky, ale také v rodině. S ohledem na charakter a délku trvání šikany vzniká pocit trvalého ohrožení, potřeba chránit se a neustále předcházet případným konfliktům. Dítě se ocitá pod soustavným vnitřním tlakem, který jej vyčerpává a snižuje motivaci k plnění školních povinností. Subjektivní pocit selhávání koresponduje se snižováním vlastní hodnoty a sebepojetí. Šikanované děti se často stahují do sebe a zmenšuje se okruh jejich přátel. „*Následky dlouhodobé a pokročilé šikany jsou v podstatě stejné jako následky týrání*“ (Janošová, 2016, s. 209).

#### **3.3.1 Možnosti prevence sociálně patologického jevu: šikana**

*„Pojmem prevence označujeme všechna opatření směřující k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledků“* (Miovský et al., 2015c, s. 143).

Prevence školní šikany probíhá na různých úrovních a zvolená opatření odpovídají zaměření a zamýšlenému dosahu. Šikana na úrovni školy jako celku vyžaduje zapojení celého pedagogického sboru i komunikaci s rodiči při vytváření jednotné a účinné strategie, která se odráží v interních dokumentech a postupech. Prevence v jednotlivých třídách je v rukou třídního učitele, který svou osobností a znalostí skupinové dynamiky napomáhá k usměrňování nevhodného chování. V odůvodněných případech využívá také pomoci školního psychologa nebo externích odborníků k mapování třídních vztahů a realizaci preventivních či nápravných opatření v třídním kolektivu. Na úrovni jednotlivce je nejlepší prevencí vztah učitele a žáka, který v rámci individuálních rozhovorů umožňuje sledovat jeho sociální vývoj a postavení ve skupině (Říčan & Janošová, 2010).

Všeobecná primární prevence má za cíl oslovit, co nejširší veřejnost a seznámit ji s žádoucími způsoby chování, hodnotami a normami společnosti. V rámci nespecifické primární prevence se jedná o výchovné a vzdělávací postupy vedoucí k podpoře zdravého životního stylu, formování osobnosti a výběru smysluplných volnočasových aktivit. Přirozeně se tak děje na úrovni rodin v domácím prostředí, na které později navazuje předškolní a školní preventivní

programy v rámci povinné školní docházky. Specifická prevence se zaměřuje na předcházení vzniku rizikového chování, které je klasifikováno v dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) s názvem *Standardy kvality programů prevence* a kde je explicitně definována, jako jedna z kategorií, také šikana a extrémní projevy agrese (Mioviský et al., 2015c).

*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních* stanovuje, jakým způsobem minimalizovat výskyt případů a jak případně postupovat při řešení šikany. Ukládá škole práva i povinnosti a vymezuje odpovědnost jednotlivých aktérů, jak na straně školy, tak rodičů i dotčených orgánů (MŠMT, 2016).

Jednou z povinností a odpovědností školy je vypracování a realizace preventivního programu, někdy nazývaném také Minimální preventivní program, který stanovuje strategii pro minimalizaci rizikového chování a předcházení případných krizových situací, stejně jako způsob jejich řešení a bezpečnostní opatření. Součástí je také průběžná evaluace účinnosti navržených mechanismů a úprava dle získaných zkušeností (MŠMT, 2016).

Při realizaci primárních preventivních programů spolupracují školy také s externími organizacemi, kterými jsou zejména poradenská zařízení typu pedagogicko-psychologická poradna nebo střediska výchovné péče při vážnějších problémech. Na úrovni sociální práce vstupují do procesu prevence nestátní neziskové organizace (dále jen NNO) certifikované MŠMT, jako odborní poskytovatelé programů školské primární prevence rizikového chování.

Spolupráce s NNO je v současné době nezastupitelná. Přestože na některých školách dokonce pracovníci NNO zastupují preventivní práci pedagogů, šíře jejich odbornosti a zkušeností umožňuje kromě všeobecných preventivních cílů i realizaci specializovaných programů selektivní a indikované prevence. V ideálním případě by tak spolupráce školy s NNO měla být dlouhodobá a kontinuální, s jasně vymezenými kompetencemi a zodpovědností jednotlivých stran, harmonogramem průběžné evaluace a možností přizpůsobit se potřebným změnám (Mioviský et. al., 2015a).

Za příklad dobré praxe indikované a selektivní primární prevence může sloužit „Multisystémový model dětské skupinové psychoterapie pro děti ze ZŠ“, který nabízí

Pedagogicko-psychologická poradna Praha 6 pro děti s problémovým chováním a jejich rodiče. Více než desetiletá praxe potvrzuje v rámci interního kvantitativního šetření pozitivní dopad na vztahy dětí s jejich vrstevníky i zlepšení celkové školní situace. Výsledky zaměřené na děti hovoří také o snížení každodenní agresivity, posílení komunikačních dovedností a sebeovládání. Rodiče na druhé straně touto intervencí získali nové sociální kontakty, posílení rodičovských kompetencí i příležitost k osobnímu růstu a upevnění vztahu s dítětem (Miovský et al., 2015b).

V závažných případech šikany, zahrnující dlouhodobý charakter s prvky kriminální činnosti, je možné využít při práci s agresory také formy sekundární a terciální prevence. Opatření se zaměřují na reedukaci v oblasti zdravého životního stylu i hodnotového žebříčku jedince a snahu o zabránění případné recidivy. K tomu napomáhá i proces resocializace, který umožňuje zpevnování vazeb v rodině, škole a při volnočasových aktivitách (Miovský et al., 2015c).

### **3.3.2 Multidisciplinární přístup při vyšetřování a řešení důsledků šikany**

Dojde-li i přes veškeré preventivní mechanismy k výskytu šikany v třídním kolektivu má škola plnou odpovědnost za vyšetření situace a realizaci intervenčních opatření vedoucích k nápravě. Školou pověřený pracovník (třídní učitel nebo metodik prevence či výchovný poradce) provede šetření, jehož cílem je odhalit závažnost události a správně diagnostikovat stupeň zamoření třídního organismu šikanou. Tato úvodní fáze je rozhodující pro výběr účinných nástrojů a adekvátních metod k léčbě jednotlivých stádií šikany (MŠMT, 2016).

Podle Koláře (2016) však 90% českých pedagogů neumí správně určit diagnostická kritéria. Chybí jim totiž základní odborné znalosti skupinové dynamiky a zákonitostí šikany, které potřebují k identifikaci patologických projevů a zvládnutí počátečních fází šikany.

Speciálně vyškolený a školou pověřený pedagog pro prevenci a řešení školní šikany by měl zvládnout počáteční formy šikanování, tj. první a druhé stadium. Má-li dostatek odborného vzdělání a zkušeností může se pustit i do léčby třetího stádia, v případě potřeby je však nutné obrátit se na externí odborníky. S externími odborníky je třeba vždy spolupracovat při vyšetřování a řešení závažné a pokročilé formy šikany ve čtvrtém a pátém stádiu (MŠMT, 2016).

Školy mají k dispozici celou řadu odborných institucí, které jsou jim v případě šikany připravené pomoci v mnoha oblastech (Scio, 2012):

1. Střediska výchovné péče a pedagogicko-psychologické poradny poskytují:
  - výchovné a psychologické poradenství,
  - sociometrické šetření a diagnostiku šikany,
  - intervenční programy.
2. Specializované telefonické linky nabízí:
  - krizovou intervenci,
  - výchovné poradenství.
3. Orgány sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD) po vyšetření šikany:
  - realizují výchovná opatření,
  - koordinují intervenci.

Také pro rodiče a děti přímo zasažené šikanou (agresory a oběti) existuje široké spektrum služeb, jejichž cílem je podpora v tíživé životní situaci a léčba psychických zranění způsobených šikanou (Scio, 2012):

1. Specificky zaměřené skupinové programy:
  - pedagogicko-psychologické poradny
  - střediska výchovné péče,
  - centra primární prevence.
2. Krizová intervence a rodinné a výchovné poradenství:
  - dětská krizová centra,
  - telefonické krizové linky a specializované internetové poradny,
  - rodinné poradny.
3. Individuální a rodinná terapie:
  - střediska výchovné péče,
  - poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy,
  - dětské psychologové, soukromí rodinní terapeuti.

V rámci sociální práce se uplatňuje přesah mezi čistě poradenským a terapeutickým přístupem, neboť léčba a účinné řešení traumatické zkušenosti vyžaduje na jedné straně orientaci v problému, odborné poradenství a zprostředkování potřebných zdrojů podpory a na druhé straně je třeba navázat s oběti zasaženými šikanou (a tím je myšleno v tomto

kontextu, jak třídní kolektiv, tak rodiče a jejich děti) dobrý vztah a komunikaci, aby mohlo dojít k osobnímu rozvoji a uskutečnění ve smyslu terapeutické pomoci (Navrátil, 2001). Na sociální pracovníky a ostatní experty bojujícími se šikanou jsou tak kladeny vysoké kvalifikační nároky, týkající se nejen jejich odborné přípravy a zkušeností, ale také osobnostních charakteristik a sebezkušenosti.

## **4 Dítě v prostředí internetu**

Rychlost, se kterou dochází ke změnám a vývoji v oblasti moderních technologií, je v posledním desetiletí téměř závratná. Od počátku digitální revoluce, kterou datuje vynález tranzistoru v roce 1947 a zejména převedení analogových zařízení do digitální formy, akcelerují globalizační trendy a celý svět se stává dostupnější. Tento kontinuální pokrok lze dobře ilustrovat na ukazateli tzv. „penetrace“ tj. doby, za kterou dosáhne nová technologie hranici 50 milionů uživatelů. Rádiu trvalo překonat tuto hranici 38 let, telefonu 20 let, televizi 13 let, ale World Wide Web potřeboval již pouze 4 roky, Facebook 3,6 roku, Twitter 3 roky, iPad 2 roky a služba Google+ dokonce pouze 88 dní, aby proniknul ke svým uživatelům (Giedd, 2012).

Této rychlosti šíření nových technologií napomáhá i celkový rozvoj potřebné infrastruktury. Počet domácností s připojením k internetu v České republice se za posledních deset let téměř ztrojnásobil, v roce 2017 mělo přístup k internetu 96% českých domácností s dětmi. Také úroveň technického vybavení rodin s dětmi se stále zvyšuje, téměř v každé rodině je k dispozici počítač nebo jiné přenosné zařízení, umožňující přístup k internetu a na každého člena domácnosti staršího 6 let připadá 0,94 telefonu (ČSÚ, 2018).

Podobná čísla prezentuje ve své práci i přední český odborník zabývající se výzkumem rizik a příležitostí internetu pro děti a dospívající prof. Šmahel, který podle svých zjištění uvádí, že 91% dětí ve věku 5 – 17 let používá internet, přičemž ve věkové skupině dětí od 11 let je to již téměř 99% všech dětí (Šmahel, 2016).

## 4.1 Virtuální svět dětí a dospívajících

Ucelený pohled na problematiku využití internetu dětmi ve věkové skupině 9-16 let v evropském kontextu nám poskytuje rozsáhlý výzkum EU Kids Online z roku 2010, kterého se zúčastnilo více než 25 tisíc dětí a jejich rodičů z 25 států Evropské unie, mezi nimiž byla i Česká republika (Livingstone et al., 2011). Autoři této studie nám nabízejí odpovědi na následující otázky:

a) Jak vypadá virtuální prostředí, ve kterém se děti pohybují?

- Být denně on-line se stává pro děti normou - alespoň pro dvě třetiny dětí, zbylá třetina je on-line alespoň jednou týdně.
- S přibývajícím věkem, roste doba strávená on-line - téměř dvojnásobný rozdíl je patrný mezi uživateli v nejnižší věkové skupině 9 – 10 let (58 min.) a nejstaršími dětmi ve věku 15 – 16 let (118 min.).
- Rodičovský vzor táhne – čím více používají internet rodiče, tím je pravděpodobnější, že je budou využívat i jejich děti. Šmahel (2016) dále upozorňuje, že jsou to především otcové, kdo učí děti používat digitální technologie, instalují bezpečnostní software a jsou to také oni, kdo s nimi tráví více času při hraní her.
- Na internet je potřeba soukromí - 87 % dětí používá internet doma, z toho téměř polovina ve svém pokoji.

b) Co děti ve virtuálním světě dělají?

- většina dětí používá internet k přípravě do školy nebo hraní her, téměř třetina 9-10 letých dětí u toho také zůstane,
- 86% dětí dále k výše uvedenému používá internet i jako masmédiu k získávání informací a pro zábavu – přehrávání hudby, videí, sdílení fotografií,
- tři čtvrtiny dětí navíc prostřednictvím internetu komunikuje (využívá sociální sítě, email) a sleduje zprávy,
- 56% dětí jde ještě dál a stávají se v online prostředí aktivní – hraje online s ostatními hráči, stahuje si hudbu a filmy, sdílí svůj život prostřednictvím webkamery nebo instantních zpráv (zeď na Facebooku, Twitter, apod.),

- pouze jedna čtvrtina dětí dosáhne nejvyšší uživatelské úrovně, která zahrnuje účast v online diskusích, blogování či kreativní vytváření vlastního obsahu. Děti z této kategorie se z pouhého návštěvníka stávají spoluvůrci virtuálního světa.

c) S kým se děti v online prostředí setkávají?

- většina dětí (87% ve věkové skupině 11-16 let) je na internetu v kontaktu s lidmi, se kterými se znají osobně,
- více než tři čtvrtiny dětí ve věku 13 – 16 let má svůj osobní profil na sociálních sítích,
- téměř 40 % dětí je také v kontaktu s lidmi, které neznají, jsou však známými jejich kamarádů či příbuzných,
- 30 % dětí z výzkumného vzorku uvedlo, že navázaly kontakt s někým, koho nikdy v životě tváří v tvář neviděly, 9% z těchto dětí se s takovým člověkem posléze setkala osobně.

Podle Šmahela (2003) lze specifika virtuálního prostředí popsat také způsobem, kterým uživatelé internetu k tomuto fenoménu přistupují. Tento postoj se následně promítá do jejich vnímání virtuální reality a ovlivňuje uživatelské chování. Virtuální prostředí lze chápat jako:

- svět bez zábran – ve virtuálním světě neexistují hmatatelná omezení, tato otevřenost umožňuje uvolněnost projevu i změny identity, to vše díky předpokládané anonymitě a absenci sankcí,
- svět zábavy a odreagování – virtuální prostředí nabízí řadu možností, jak vyplnit volný čas, pobavit se a relaxovat, stejně jako příležitost, jak zapomenout na své vlastní problémy a trápení,
- svět bez závazků – díky absenci zábran a možnosti kdykoliv virtuální prostředí opustit, chybí pocit zodpovědnosti a strach z negativních důsledků,
- svět lží a přetvářky – zejména mladší uživatelé internetu rádi experimentují s virtuální identitou, ale je zde také riziko podvodného jednání a kyberšikany,
- šťastný svět – pro některé uživatele slouží virtuální prostředí jako kompenzace neuspokojivého života off-line, vyhledávají emoční oporu a pocit sounáležitosti.

## 4.2 Příležitosti a hrozby ve virtuálním světě

Výzkumem vlivu moderních technologií na kvalitu lidského života a zdraví se zabývá mnoho odborníků po celém světě. Úskalím těchto studií je však rychlost, se kterou dochází k zastarávání dat a informací, u tak mohutně rozvíjejícího se odvětví a skutečnost, že digitální děti (tj. děti které se již narodily do světa digitálních technologií) ještě povětšinou nedokončily celý životní cyklus a tak jsou dopady, které se mohou projevit až v následujících generacích, spíše odhadovány.

Při výzkumu dětí a dospívajících je navíc třeba zohlednit vývojové zákonitosti příslušného věku a změny, ke kterým dochází. Neurobiologické změny odehrávající se v dospívajícím mozku a jejich následky v kontextu digitální revoluce popisuje dětský psychiatr Giedd (2012). Základní rozdíl mezi dětským a dospělým mozkem vidí ve vyšší elasticitě mozku, která umožňuje dospívajícím pružněji se adaptovat a reagovat na měnící se požadavky okolí. Dopady evoluce se projevují také v oblasti chování, kdy jsou dospívající více ochotni riskovat, mají sklon vyhledávat emočně nabitě situace, vrstevnické vztahy pro ně začínají nabývat na důležitosti v procesu emancipace. Moderní technologie a zejména online svět a sociální sítě jakoby kopírují tyto vzorce i překotnost změn a nabízejí okamžité odpovědi na potřeby dospívajících, mohou se tak stát účinným nástrojem k realizaci přirozených vývojových tendencí a osobnímu rozvoji. Jako u každého nástroje však záleží na tom, kdo ho používá, jestli bude sloužit ke škodě či k užitku.

Sedm nejčastějších obav, které rodiče přisuzují digitálním technologiím při používání jejich dětmi, podrobily zkoumání autorky Georgová & Odgersová (2015):

Obava č. 1: „Nevím s kým je mé dítě v kontaktu, ani jaké informace o sobě sděluje.“

Porovnáním různých výzkumů z amerického prostředí vyplývá, že děti nejčastěji komunikují s lidmi, které znají tvář tvář, virtuální prostředí tak využívají jako další platformu, na které mohou existující vztahy prohlubovat nebo udržovat. Většina sdíleného obsahu má pozitivní nebo neutrální charakter, zejména u mladších dětí. 20 – 30 % dospívajících okolo 15 let už však posílá své nahé nebo polonahé fotografie svým partnerům a vyměňuje si zprávy se sexuálním podtextem.



Obava č. 2: „Bojím se o bezpečí mého dítěte v kyberprostoru“

Rodiče se nejčastěji obávají kyberšikany a nevhodného chování neznámých osob, které mohou děti pronásledovat. Kyberšikaně, jako jednomu z negativních jevů provázející digitální éru, věnují odborníci poměrně značnou pozornost. Výsledky dlouhodobých studií upozorňují na některá její specifika – přestože výskyt šikany v online prostředí je nižší než ve skutečnosti, je poměrně výrazná spojitost mezi online a off-line šikanou. Jinými slovy, ti kteří mají zkušenost se šikanou ať už v roli oběti či agresora v reálném prostředí, stávají se terčem kyberšikany nebo ji sami páchají i ve virtuálním světě. Dopady na aktéry z obou stran problému se tak ještě umocňují. Přímá úměrnost mezi vzrůstající dostupností moderních technologií a výskytem tohoto patologického chování prokázána nebyla.

Riziko nevhodného pronásledování neznámým cizincem v kyberprostoru je poměrně malé. Pouze 1 až 3% dětí ve věku 10–12 let má zkušenost s agresivním sexuálním obtěžováním. Výběr potencionální oběti však není náhodný. Spíše než samotné zveřejňování osobních informací záleží, je-li dítě ochotné k interakci s neznámými lidmi a na konkrétní osobnosti dítěte, přičemž děti s delikventním chováním, jsou terčem častěji.

Obava č. 3: „Pobytem ve virtuálním světě přichází dítě o skutečné kamarády“

Tuto obavu vyvracejí samotné děti. Výzkumy ukázaly, že děti, které častěji komunikují online, považují svá přátelství za pevnější. Také počty přátel dětí, které jsou sociálně zdatné v běžném životě, se v online prostředí ještě násobí. A naopak ti, kteří jsou spíše introvertní povahy, se dokáží prostřednictvím internetu lépe seznámit a získat nové kompetence a zkušenosti, které posilují jejich sebevědomí. Nebezpečí však číhá na děti, které vykazují známky nějaké již existující psychické poruchy, snadná dostupnost informací, sdílení životních příběhů a návodů např. suicidálních tendencí může jejich problémy naopak prohloubit.

Obava č. 4: „Používání technologií zhoršuje můj vztah s dítětem“

Přestože děti tráví v online prostředí daleko více času než přímým kontaktem se svými rodiči, tento fakt nemá vliv na samotnou kvalitu jejich vzájemného vztahu. Okamžitá dostupnost vzájemné komunikace a pomoci v případě potřeby může posílit rodinnou soudržnost a pocit

vzájemnosti např. při delším odloučení. Naopak u dětí, které mají se svými rodiči slabší citovou vazbu a porozumění, byla zjištěna nadprůměrná potřeba trávit čas ve virtuálním světě. Rodiče, kteří častěji volali svým dětem, aby je kontrolovali nebo v rodinách s již probíhajícím konfliktem, zvýšená komunikace spíše eskalovala problém. I v tomto případě tedy platí, že existuje paralela mezi vztahem rodičů a dětí ve skutečném a virtuálním prostředí a moderní technologie mohou tento stav pouze akcentovat pozitivním nebo negativním směrem.

Obava č. 5: „Experimentování s identitou v online prostředí může ohrozit mé dítě v budoucnu.“

Otázka hledání vlastní identity přísluší věkové skupině dospívajících dětí a je také klíčovým vývojovým mezníkem. Virtuální prostředí nabízí řadu možností vlastního vyjádření, anonymní prezentaci, způsob, jak si vyzkoušet různé role a získat zpětnou vazbu. V některých hrách lze dokonce přebírat různé identity včetně těch zvířecích a upravovat podmínky okolí dle svých představ. Výzkumy zabývající se formováním osobní identity v online prostředí probíhají již řadu let a zaměřují se spíše na popis současného stavu než predikci vývoje tohoto jevu. Limitem totiž zůstává roztržitost různých perspektiv, nejednotnost výzkumných postupů a zejména skutečnost, že prozatím neexistují „digitální děti“ ve věku dospělosti nebo dokonce plného stáří, které by mohly poskytnout relevantní informace. Tato obava tak prozatím zůstává bez odpovědi.

Obava č. 6: „Neustálý pobyt v online světě snižuje výkon dítěte“

Prudký nárůst počtu mobilních zařízení a dostupnost internetu generuje generace dětí, které jsou schopné dělat (a ve skutečnosti také obvykle dělají) více věcí najednou. Například při psaní domácího úkolu stihnou ještě dvě třetiny času vyplnit online aktivitami. Výzkumy však ukazují, jaké to může mít negativní důsledky. Vysokoškolští studenti, kteří nadužívali digitální technologie, vykazovali horší studijní výsledky než studenti, kteří v online světě trávili průměrně nebo dokonce ještě méně času. Nicméně kauzální souvislost nebyla dosud prokázána, svou roli zde hrají kognitivní schopnosti jedince. Např. u dospělých, kteří referovali o vysoké míře každodenního multitaskingu, se ukázalo, že byli také náchylnější ke ztrátě pozornosti. Navíc subjektivní pocit zvládnutí více věcí najednou neodpovídal objektivnímu zhodnocení kvality odvedené práce. U dětí ještě vstupuje do hry plasticita dozrávajícího mozku, který se v dlouhodobé perspektivě může přizpůsobit novým

požadavkům moderních technologií na udržení rozptýlené krátkodobé pozornosti. Pro potvrzení této hypotézy však prozatím chybějí data.

Obava č. 7: „Používání mobilních technologií zhoršuje spánek“

Výzkumy dokazují, že dnešní dospívající spí méně hodin než předchozí generace. Ve Spojených státech má téměř každý adolescent (97%) v pokoji nějaké elektronické zařízení. Používání mobilních telefonů po zhasnutí přiznalo více než 60% mladých dospívajících, přičemž byla prokázána přímá souvislost mezi nočním používáním technologií a sníženou kvalitou spánku, celkově kratší dobou spánku a zvýšenou ranní únavou. Svou roli hraje také emoční vybuzení při online aktivitách a modré světlo obrazovky, které prodlužují dobu usínání.

Děti zasažené šikanou objevily ve virtuálním světě ještě jednu možnost. V procesu vyrovnání se s traumatizující zkušeností jsou u obětí často popisovány fantazie s agresivním obsahem. Prostředí bojových počítačových her tak nabízí příležitost zažít vítězství na straně silnějšího a pomáhá odreagovat nahromaděné napětí (Jarošová, 2016).

Na závěr je třeba zmínit ještě jedno závažné riziko plynoucí z digitálního světa a tím je vytvoření závislosti na internetu. Zejména v souvislosti s únikem od vlastních starostí a problémů, které Šmahel (2003) nazývá „obranou“ ve Freudovském slova smyslu, je nadužívání moderních technologií závažným a stále rostoucím fenoménem. Závislost na internetu se projevuje jak fyzickými, tak psychickými abstinenčními příznaky a přestože se odborníci dosud neshodli na konkrétním vymezení doby, která je v normě a co je již patologické nadužívání internetu, léčba této návykové poruchy probíhá stejně, jako u kterékoliv jiné nelátkové závislosti.

## **5 Rodina jako pomocník v boji se šikanou**

Současný pohled na rodinu a její členy odpovídá systémovému pojetí, které se od lineární kauzality přesunulo ke kauzalitě cirkulární, zdůrazňující tak dynamiku a provázanost vzájemných interakcí, stejně jako kontext okolního prostředí (Sobotková, 2007).

Matějčkovo (1992) systémové pojetí rodiny vychází z několika základních principů:

- jednotlivými prvky systému nejsou samotní rodinní příslušníci, nýbrž jednotliví členové domácnosti ve vzájemných vztazích a interakcích,
- rodinný systém není pouhým součtem prvků, ale jednotliví členové domácnosti se navzájem ovlivňují,
- porucha jednoho prvku se projeví ve funkci celého systému.

*„Rodina může zůstat touž rodinou, jestliže se přestěhuje, ale nemůže být touž rodinou, jestliže se něco stane dítěti“* (Matějček, 1992, s. 34). Změny, ke kterým v životě rodiny dochází, mohou být kontinuální, odpovídající chronologickému vývoji nebo diskontinuální, náhlé, způsobené nečekanou událostí či krizí. Krizové události testují obranyschopnost celého systému a nutí k mobilizaci adaptačních strategií a procesů. Takovou událostí může být zasažení jednoho z prvků systému šikanou.

Sobotková (2007) shrnuje faktory, které ovlivňují zvládnutí zátěže v rodině:

- charakter události nebo situace,
- míra ohrožení rodinných vztahů nebo cílů,
- disponibilní zdroje rodiny,
- předchozí zkušenosti.

Rodinný systém, stejně jako lidský organismus, disponuje základní schopností sebezáchovy a vnitřním ozdravným mechanismem, které v případě krize aktivuje stabilizační mechanismy k obnově normálních funkcí. Rodina sama tak vlastní velký potenciál k překonání nepříznivých životních událostí, úlohou pomáhajících profesí, by proto mělo být tento potenciál objevit a využít ve prospěch celého systému (Matějček, 1992).

## **5.1 Rodinná resilience**

*Odolnost rodiny neboli „rodinná resilience představuje rodinné procesy, které pomáhají udržovat či obnovovat harmonii a rovnováhu v rodinném soužití“* (Sobotková, 2007, s. 107).

Pojem rodinné resilience se v české odborné literatuře vyskytuje několik posledních let, navazuje však na koncept individuální resilience, který u nás používali již v devadesátých

letech minulého století Zdeněk Dytrych se Zdeňkem Matějčkem (Svobodová, 2007). Dytrych & Matějček (2002) zkoumali tzv. *resilientní činitele* neboli obranné síly v dítěti, které jim umožnily překonat nepříznivý osud a zařadit se v dospělosti do normální společnosti. Individuální resilienci vnímali jako určitou pružnost, schopnost vzpamatovat se z nějakého poškození, nezdolnost a zejména vstřícnost k okolnímu světu a událostem. Také Sobotková (2007) používá *elasticitu* k popisu rodinné resilience, jako základní vlastnosti, která umožňuje zachování zavedených norem při střetnutí s ohrožujícími faktory.

Rodinná odolnost však není pouhá schopnost adaptovat se na nepříznivé podmínky, je to dynamický proces s pozitivním potenciálem umožňujícím transformaci vztahů, osobnostní růst i posílení rodinných kompetencí k překonání nejen krize aktuální, ale i těch budoucích. Dokládají to i některé studie z posledních let popisující rodiny, které prošly nějakým utrpením, jako silnější, více semknuté a lépe vyzbrojené k boji s budoucími výzvami (Walsh, 2016).

V článku pro časopis *Pediatric pro praxi* vyjmenovává Sobotková (2003) několik faktorů, které rozhodují o tom, do jaké míry je rodina resilientní, patří mezi ně např.:

- *závažnost stresoru* – ovlivňuje naléhavost a možnosti řešení situace,
- *zranitelnost rodiny* – závisí na organizační struktuře a vzájemných vztazích v rodině,
- *typ rodinného fungování* – umožňuje nebo naopak brzdí proces stabilizace rodiny,
- *zdroje odolnosti rodiny* – tj. vnitřní a vnější hmotné i psychosociální prostředky,
- *interpretace stresové situace* – způsob porozumění vzniklé situaci se odráží v aktivitě či pasivitě při jejím zvládnutí,
- *kompetence rodiny k řešení problémů* – schopnost rodiny komunikovat, spolupracovat a hledat účelná řešení,
- *strategie zvládnutí těžkostí* – naučený způsob reagování v kritických situacích,
- *osobnost rodičů* – vztah rodičů, jejich osobnost a postoje jsou rozhodujícím faktorem determinujícím odolnost rodiny.

Jak konkrétně taková ideální resilientní rodina vypadá, popisuje dále Sobotková (2003), na základě rozsáhlého pozorování pěstounských rodin:

- v dobře fungující rodině převažuje otevřená komunikace, všichni členové domácnosti mohou volně vyjadřovat své pocity a to jak pozitivní tak negativní,

- jednotliví členové domácnosti mají dostatečnou svobodu a autonomii odpovídající jejich věku a schopnostem,
- rodina má svá vlastní pravidla, která pružně reagují na její vývoj,
- základním pilířem je citová blízkost a soudržnost rodiny,
- morální, příp. duchovní hodnoty a vzájemné vztahy převažují v orientaci rodiny spíše než tlak na výkon,
- odolné rodiny mají aktivní přístup k životu i k řešení svých problémů.

K podobným závěrům dospěli autoři Greeff & Van den Berg (2013), jednoho z mála výzkumů zabývajících se odolností rodin s dětmi zasaženými šikanou. Autoři uvádějí mezi hlavní resilientní faktory, které přispěly k dobré adaptaci:

- vnitřní sílu a trvanlivost rodinné jednotky,
- rodinnou strukturu a řád umožňující samostatnost a pocit bezpečí,
- otevřenou komunikaci mezi rodiči a dětmi.

Další doporučení směřují na profesionály zabývající se rodinami s šikanovanými dětmi, kteří by se měli soustředit na individuální rozvoj dítěte, posilování jeho sociálních dovedností a učení strategií k překonání těžkostí. Na úrovni rodiny je pak třeba věnovat péči především účinné komunikaci, podpoře stability a trvanlivosti rodiny a jejích rituálů (Greeff & Van den Berg, 2013).

## **5.2 Sociální práce s rodinou dětí zasažených šikanou**

Sociální práce jako živý společenskovední obor, reflektuje při plnění svých cílů probíhající společenské změny a preference sociální politiky státu. V posledních letech je tak možné pozorovat odklon od institucionalizované péče a snahu o zachování celistvosti rodiny, i přes některé její nedostatky nebo obtíže. Takové postupy odpovídají systematickému či spíše ekologickému pohledu na rodinu, jako klienta sociální práce, který je postaven do středu zájmu a společně s rodinou jsou mapovány a hledány vnitřní i vnější zdroje pomoci, je posilována resilience rodiny a nabízené služby se, co nejvíce, přibližují rodinnému prostředí a potřebám (Matoušek, 2008).

Sociálně patologickému jevu šikana je v rámci oboru sociální práce věnována pozornost na dvou úrovních. V první řadě jde o snahu předcházet a omezit výskyt rizikového chování, kterému se věnuje množství preventivních programů, následně existuje síť institucí zabývajících se dopady nejen v oblasti sociálně-psychologické, ale i trestně-právní odpovědností. Problematika šikanování, její prevence i náprava, je tak ze své podstaty multidisciplinární a vyžaduje spolupráci profesionálů napříč obory, jejichž řídicími orgány jsou Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo vnitra. Ti všichni se podílejí na tvorbě komplexní, strukturované a účinné strategie k předcházení a řešení důsledků šikany.

### **5.2.1 Sociálně-právní ochrana dětí**

Základní právní rámec ochrany dětí s dopadem na funkce rodiny vymezuje Ústava České republiky, Listina základních práv a svobod a zejména Úmluva o právech dítěte. Ústředním právním předpisem je pak zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, který doplňuje vyhláška č. 473/2012 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí. Těmito dokumenty stát pověřuje za předem stanovených podmínek určené orgány a instituce poskytovat sociálně-právní ochranu dětí. Touto ochranou je myšleno právo dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, přičemž hlavní zásadou činnosti OSPOD je snaha o obnovu narušených funkcí rodiny v rámci preventivního působení na rodinu a rodinné vztahy. Až jako krajní řešení je podáván návrh na náhradní rodinnou péči (SocioFactor, 2014).

Dalším významným úkolem OSPOD je ochrana dětí před sociálně patologickými jevy, který realizují ve spolupráci se školami a jinými organizacemi např. Policií ČR. Jak vyplývá z výsledků šetření společnosti SocioFactor (2014), které provedla v rámci *Analýzy sítě služeb pro práci s rodinami a dětmi* na pokyn Ministerstva práce a sociálních věcí, většina pracovníků OSPOD se shodne na nutnosti a smysluplnosti preventivních programů, na druhou stranu však přiznávají, v důsledku administrativní zátěže, jen minimální úsilí, které této činnosti věnují.

V boji se šikanou mají zaměstnanci OSPOD k dispozici, kromě depistážní a preventivní činnosti, i moderní a silný nástroj k řešení nepříznivých dopadů – tím je pořádání případových konferencí. Hlavním cílem této intervence je koordinované setkávání dítěte a jeho rodiny se

zástupci dalších subjektů, kteří se mohou podílet na řešení vzniklé situace. Typickými účastníky případové konference tak mohou být, například v případě těžké šikany s trestně právními důsledky: dítě – agresor, jeho zákonní zástupci, zástupce školy, kurátor, terapeut, ke kterému dítě či celá rodina dochází a pracovník OSPOD, který tato setkání plánuje a koordinuje. Výstupem je aktualizovaný individuální plán péče, který rozděluje úkoly mezi jednotlivé účastníky a stanovuje harmonogram jejich plnění (MPSV, 2011).

Přínosy této metody lze nalézt jak na straně OSPOD, tak na straně klienta. Pracovníkům OSPOD nabízí širší pohled na celkovou situovanost rodiny, její podpůrnou síť i limity a umožňuje tak efektivněji koordinovat potřebnou péči se všemi spolupracujícími subjekty. Rodina naopak získává kompetence k řešení problému svými vlastními silami, povzbuzení, ale také pocit bezpečí a důvěru ve své schopnosti, které může uplatnit v budoucnu. Všichni zúčastnění celkově profitují ze vzájemné spolupráce, při výměně informací a získaných zkušeností (MPSV, 2011).

I přes nesporné výhody, narážejí někteří pracovníci OSPOD na určitá omezení v praxi, kterými jsou zejména: neochota některých škol oznamovat výskyt šikany, alokace finančních prostředků pro pořádání konferencí a časová náročnost (SocioFactor, 2014).

### **5.2.2. Rozsah sociálních služeb pro rodiny**

Matoušek (2008) navrhuje klasifikaci širokého spektra služeb, které jsou určeny pro rodiny s dětmi, dle několika hledisek:

- a) podle doby trvání – na krizové až dlouhodobé služby,
- b) podle prostředí, kde jsou poskytovány – na terénní (telefonická krizová pomoc, návštěva v domácnosti), ambulantní (nizkoprahové zařízení pro děti a mládež, instituce specializované na práci s rodinou, komunitní centra) a pobytové (aktivizační, vzdělávací, resocializační pobyty),
- c) podle metody práce s rodinou – např. sociální poradenství, rodinná terapie, svépomocné skupiny, vzdělávací a preventivní programy.

Ještě předtím, než dojde k prvnímu setkání se šikanou a zasažení rodinného systému je rodinná odolnost posilována preventivními programy zaměřenými na rozvoj rodičovských



kompetencí a soudržnost rodiny, děti jsou vzdělávány v rámci programů školní primární prevence a případně socializovány v nízkoprahových zařízeních a komunitních centrech nabízejících aktivizační činnost. Při konfrontaci se šikanou se mohou rodiče obrátit na poradny pro rodiny s dětmi nebo linky telefonické krizové pomoci, stejně jako na pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče a další instituce, které poskytují odborné poradenství. K léčbě psychických důsledků, ať již na straně agresora či oběti, je vhodná terapeutická pomoc v rámci individuální nebo rodinné psychoterapie. Také svépomocné skupiny a peer programy mohou přispět k rozvoji individuálních sociálních dovedností a sdílení zkušeností.

### **5.3 Rodičovská skupina**

*„Rodiče obětí šikanování jsou velmi osamoceni“ (Kolář, 2011, s. 224).*

Přestože skupiny pro rodiče dětí, procházející různými životními těžkostmi jsou v České republice poměrně běžné – např. rodičovská skupina pro závislé nebo poruchy příjmu potravy – skupiny pro rodiče dětí zasažených šikanou jsou u nás zatím spíše výjimkou.

Konkrétní představě brání také nejednotnost používané terminologie svépomocných a podpůrných skupin v českém prostředí. Stále se rozvíjícímu fenoménu zapojení občanské iniciativy do sociálního sektoru, se podrobně věnovala Hejzlarová (2011) ve svém výzkumu zaměřeném na mapování činnosti více než 2000 organizací. Z výsledků jejího šetření vyplývá poměrně široké pásmo interpretací vycházející z anglického názvosloví, kdy na jedné straně figurují svépomocné skupiny, které vznikají živelně, bez institucionální podpory a vedení profesionály až po druhý extrém, kde jsou podpůrné skupiny organizované a řízené odborníky z řad poskytovatelů sociálních služeb. Toto rozpětí lze pozorovat i v České republice, přestože zde mírně převažuje označení „svépomocné skupiny.“ Většina skupin je obvykle zaštitěna sociální institucí, která poskytuje materiální a odborné zázemí.

Zakořeněnost používání pojmu svépomocných skupin odráží českou odbornou tradici. Matoušek (2008) charakterizuje svépomocné skupiny, které vznikají z iniciativy svých členů, jako účinnou a dostupnou možnost, jak zplnomocnit a posílit jednotlivce k zvládnání životních těžkostí, neboť ten kdo je schopen pomoci druhému, dokáže pomoci i sám sobě.

Ať už má skupina označení podpůrná či svépomocná přináší dle Čablové (2012) svým členům řadu benefitů:

- pocit sounáležitosti – setkání s lidmi s podobnými problémy či zkušeností zmírňuje stav izolovanosti a umožňuje zažít pocit, že někam patřím,
- emocionální podporu – vzájemné sdílení a prožívání poskytuje emoční oporu lidem s podobným osudem,
- zvýšené sebevědomí a motivaci – vědomí, že pouhou svou přítomností mohu pomoci druhému, aktivizuje k překonávání vlastních těžkostí,
- prostor pro učení – nejen pomocí modelových rolí učí skupina novým strategiím ke zvládnání každodenních problémů, rozvíjí schopnost komunikace a poskytuje zpětnou vazbu korigující sebepojetí svých členů,
- nová sociální síť – rozšíření sociálních vazeb umožňuje navázat nová přátelství.

Mé osobní zkušenosti z podpůrné rodičovské skupiny výše uvedené tvrzení autorky potvrzuje. Sami rodiče často spontánně referovali o přínosu, který jim skupina poskytuje ať již formou sdílení společných problémů nebo pocitem, že nejsou s trápením šikany osamělí. Naopak někdy dokonce odcházeli s pocitem, že jejich problémy jsou ještě snesitelné v porovnání s ostatními. Pomáhala jim také výměna praktických informací a zkušeností s ostatními rodiči a zejména přijímající a trpělivé vedení terapeutů.

Z pohledu organizátora nebo případného zakladatele svépomocné skupiny pro rodiče, je třeba zmínit určité limity, například ve způsobu financování a materiálním zázemí. Jako hlavní úskalí, však vnímám časovou náročnost docházkové skupiny a nízkou flexibilitu rodičů, kteří přestože osobně skupinu vnímali jako cennou a přínosnou, nedařilo se jim setkání zakomponovat do nabitého pracovní-rodinného programu.

S tímto omezením se vypořádali v Pedagogicko-psychologické poradně Praha 6, kde organizují skupiny pro děti ze základních škol a jejich rodiče. Podmínkou pro přijetí školáka do dětské skupiny je současně účast rodiče ve skupině rodičovské. Obě skupiny pracují v průběhu školního roku odděleně, ale rodiče s dětmi se pravidelně setkávají při společných aktivitách (Fidrhelová, 2009).

Sociální práce s rodinou má své nezastupitelné místo v boji se šikanou, neboť právě rodinné prostředí je místem, které dítě připravuje na střetnutí s okolním světem, vybavené prostředky na svou ochranu a je také místem, kam se dítě po celém dni vrací. Snaha pracovníků zabývající se rodinným systémem tak míří na zvýšení rodičovských kompetencí, edukaci v oblasti rizikového chování a porozumění rodinnému systému tak, aby rodiče mohli svým dětem poskytnout bezpečný a podnětný domov.

## **6 Výzkumná část**

Virtuální svět je v dnešní době natolik silný a diskutovaný fenomén, že neuniknul ani mé pozornosti a to zejména z pohledu mezilidských vztahů a interakcí. Přestože jsem se sama nenarodila do digitální éry, moderní technologie zabírají v mém životě stále více místa. Kromě toho jsem také matka a vidím, s jakou samozřejmostí a lehkostí se ve virtuálním světě pohybují mé děti. Kořeny předporozumění a téma mé bakalářské práce jsem však čerpala na dětských skupinách zaměřených na problematiku šikany a podpůrných setkáních pro rodiče těchto dětí. Jak v dětské, tak v rodičovské skupině téma používání digitálních technologií zaznívalo často v různých perspektivách, jako neoddelitelná součást každodenního života. Díky větě: „To já, když jsem byl malý...“, která několikrát padla v různých obměnách, jsem si uvědomila, jak je originalita každé generace definována prostředím, ve kterém vyrůstá.

Podle Zastrowa (1995, cituji podle Matouška, 2008) má sociální práce za cíl, kromě jiného, aktualizovat schopnosti klienta k řešení problémů svými vlastními silami. K tomu je však zapotřebí dobře poznat svět, ve kterém se klient nachází, porozumět kontextu jeho zkušenosti. Součástí života dnešních dětí je přirozeně i svět virtuální, naopak pro jejich rodiče to již, tak samozřejmé není. A co sociální pracovníci a terapeuti, orientují se v nově uspořádaném světě svých klientů? Zde vzniká prostor pro možné neporozumění, a proto jde o oblast mého zájmu.

### **6.1 Cíl výzkumu a volba metody kvalitativního výzkumu**

Cílem bakalářské práce je zachytit porozumění, s jakým rodiče šikanovaných dětí přistupují k využívání moderních technologií svými potomky. Jaké postoje či zkušenosti formují pohled na virtuální svět jejich dětí a zda děti svým osobním přístupem podporují či limitují.

Zkušenost se šikanou je výchozím bodem, situací, na kterou nahlížím z pohledu sociální práce, která pomáhá v prevenci a eliminaci negativních dopadů. Mou snahou je rozšířit dosavadní poznání o novou perspektivu virtuálního světa, který se stal součástí rodinného systému. Zajímají mne názory rodičů, jak se ve virtuálním světě svých dětí orientují a jaký je jejich vlastní virtuální svět. Kde podle nich leží případné nebezpečí, či jaký užitek pro sebe mohou děti ve virtuálním světě získat.

Vzhledem k charakteru výzkumného zadání, kterým je snaha o komplexní poznání, vzhled do uvažování a zkušenosti respondentů, jsem zvolila kvalitativní formu výzkumu. Stejně jako uvádí Miovský (2006), jde mi o zachycení jedinečnosti a neopakovatelnosti lidské zkušenosti v kontextu vztahu rodiče a dítěte, na pozadí prožité šikany, odehrávající se v rozdílném prostředí i čase. Pro sběr dat jsem využila metodu polostrukturovaného rozhovoru s rodiči šikanovaných dětí, který umožňuje flexibilně reagovat a případně upravovat strukturu výzkumných otázek. V rámci výzkumného deníku jsem refletovala zkušební rozhovor, který byl impulsem k úpravě prvotního scénáře a podkladem pro mé vlastní předporozumění tématu.

## **6.2 Hlavní výzkumné otázky**

I přes široce pojaté zadání, zahrnující několik různorodých oblastí, jakými jsou např. moderní technologie, rodinný systém či šikana, jsem formulovala dvě základní výzkumné otázky:

1. Jaký je virtuální svět šikanovaných dětí z pohledu jejich rodičů?
2. Jakým způsobem se odráží zkušenost se šikanou v životě dítěte a jeho rodiče?

## **6.3 Výzkumný soubor**

Pro svůj výzkum jsem oslovila rodiče šikanovaných dětí z rodičovské skupiny probíhající na jedné pražské psychoterapeutické a psychosomatické klinice. Některé z rodičů jsem měla možnost oslovit přímo, osobně, na jednom ze skupinových setkání, ostatní obdrželi mou prosbu emailem. Subjektivně se domnívám, že velký vliv na pozitivní reakce a účast rodičů na výzkumu měl fakt, že byl podpořen vedoucí mé práce.

Pokoušela jsem se také o získání dalších respondentů prostřednictvím zejména sociálních sítí, např. přes různé facebookové skupiny zaměřené na rodiče šikanovaných dětí, osobně jsem žádala o možnost prezentace mého výzkumného záměru v jiných organizacích zabývajících se shodnou problematikou nebo jsem byla v kontaktu přímo s administrátory webových stránek *Nenech to být* ([www.nntb.cz](http://www.nntb.cz)) apod., ale v žádném případě se mi nepodařilo sehnat vhodného respondenta k doplnění této homogenní skupiny.

Výzkumný soubor tedy nakonec tvořilo pět rodičů, tři ženy a dva muži, rodiče dětí, které docházely na dětskou skupinu s indikací poruchy chování a šikana. Rozhovory se uskutečnily v průběhu dubna a května roku 2018 dle možností rodičů v odpoledních hodinách buď v prostorech psychoterapeutické a psychosomatické kliniky nebo na pracovišti respondentů, rozhovory byly nahrávány a následně přepsány ke zpracování.

Před začátkem rozhovoru jsem účastníky výzkumu seznámila s cílem mé bakalářské práce, etickými zásadami výzkumného šetření a způsobem, jakým bude nakládáno s citlivými informacemi, které mi poskytnou. S ohledem na charakter získaných informací jsme se dohodli, že budou veškeré osobní údaje v rámci zpracování anonymizovány, aby nebylo možné respondenty, nebo jiné zmíněné osoby identifikovat. Následně stvrdili respondenti svým podpisem informovaný souhlas s poskytnutím osobních údajů a způsobem využití získaných dat pro účely bakalářské práce. Respondenti byli také upozorněni na možnost odmítnout odpovědět na některou z otázek nebo kdykoliv z výzkumu odstoupit, žádný z oslovených respondentů však této možnosti nevyužil. Před samotným rozhovorem jsem se snažila navodit atmosféru, která zdůrazňovala expertní postavení respondentů v rámci probíraného tématu.

#### **6.4 Metoda zpracování a analýza dat**

S ohledem na cíle výzkumného šetření a charakter metody, jsem zvolila pro zpracování získaných dat tematickou analýzu. Rejstřík kvalitativních metod je široký, stejně jako jednotlivé přístupy v rámci samotné tematické analýzy, Braun & Clarke (2006) však tuto názorovou svobodu vítají ve prospěch pružnosti analytického nástroje, který tak umožňuje identifikovat, organizovat a event. také interpretovat společná témata, zachycující unikátní lidskou zkušenost, prostřednictvím pestrého a komplexního souboru dat.

Při zpracování rozhovorů jsem postupovala v šesti fázích dle doporučení autorů Braun & Clarke (2006), k jednotlivým krokům jsem se opakovaně vracela a přepsaný text mnohokrát pročetla. Ve snaze, co nejvíce eliminovat chybějící zkušenosti s realizací výzkumného záměru, jsem se rozhodla při zpracování dat postupovat induktivní cestou a v maximálně možné míře využít autentické vyjádření respondentů. Proto jsem také pracovala s textem pouze na primární, sémantické úrovni a analyzovaná data seskupila do tematicky shodných celků bez snahy o interpretaci jejich hlubšího, přeneseného významu (Miovský, 2006). Konstrukci vynořujících se témat uvádím v tabulce s názvem *Tvorba témat a subtémat v rámci tematické analýzy*, která je přílohou F této práce.

V rámci seskupování materiálu do jednotlivých celků se objevovaly i další témata, která však svým charakterem neodpovídaly cílům výzkumného šetření nebo byly založeny na hypotézách respondentů nikoliv na jejich žité zkušenosti, proto jsem je z výsledné analýzy vyloučila.

## 6.5 Výsledky tematické analýzy

V rámci tematické analýzy se vynořilo pět samostatných témat, k jejichž pojmenování jsem použila explicitní vyjádření účastníků výzkumného šetření.

### Téma č. 1 *„Neumíte si představit, jaký je to stres a trauma pro nás“*

První ucelená skupina získaných odpovědí referuje o zkušenosti se sociálně patologickým jevem, kterým je šikana z několika úhlů pohledu. V první řadě narážejí rodiče na neochotu dětí svěřovat se svými traumatickými zážitky a jistou časovou prodlevu, se kterou se o problému dozvídají. Jedna z odpovědí nabízí možnost vysvětlení této skutečnosti:

*„Dítě to nechce moc říkat, nechce to doma moc říkat, protože se de facto někdy si myslím, za to dost stydí.“* (Příloha A tohoto textu, s. 72, ř. 20-21)

Jistý rozdíl v přístupu k znepokojujícím informacím lze také spatřit mezi vyprávěním otců a matek. Zatímco matky popisují bolestné zkušenosti svých dětí a zasazují je do kontextu psychosomatických obtíží, které se u dětí objevují jako např. bolest hlavy, nevolnost, ztráta zájmu o školu či celková skleslost, otcové spíše postrádají dostatek ověřitelných faktů a relativizují závažnost dění v třídním kolektivu.

*„Já tam v té třídě nejsem a musím vycházet z toho, co mi řekne.“ (Příloha E tohoto textu, s. 104, ř. 62)*

Právě psychické a fyzické projevy dětí, které přesáhnou určitou mez, jsou pro rodiče hnacím motorem k radikálnímu zásahu a řešení situace, nejprve prostřednictvím návštěvy praktického lékaře a posléze vyhledáním odborné pomoci. Dlouhodobý a vyčerpávající stres, se kterým se rodiče šikanovaných dětí potýkají, přirozeně vyvolává potřebu vlastní obrany či adaptace na zátěžovou situaci. V reakcích rodičů tak lze zaznamenat různé prožívání momentální situace.

*„Jako kdybych tomu nechtěla uvěřit, že to je tak hrozný.“ (Příloha C tohoto textu, s. 89, ř. 204 – 205)*

*„Já to musím nějak ustát, já prostě kdybych řekla, že jsem z toho taky úplně jako hotová, tak tam budeme sedět všichni hotoví a jako co, co si pomůžeme, že jo, já pořád musím být takový držák.“ (Příloha C tohoto textu, s. 87, ř. 99 – 101)*

*„On nás poslední dobou tak štvál, že ho tak moc nelituju ... já už jsem strašně otrlá a on na nás fakt byl hrozný.“ (Příloha D tohoto textu, s. 101, ř. 468 – 470)*

Z odpovědí rodičů lze také vyčíst, jaký dopad měla šikana na děti samotné a jak se nadále projevuje v jejich životech. Jako nejnaléhavější se ukazuje potřeba uspokojivých vrstevnických vztahů, kterým se samostatně věnuje jedno z následujících témat. V rámci udržení, alespoň nějakých vazeb jsou děti ochotné strpět i nevhodné chování a hledají úspěšné strategie k navázání kontaktu.

*„Ten, co ho bije, řekne: ‘Tebe nikdo nemá rád, tak proč sem chodíš?’ ... a David mu pak dává sušenky, aby si ho naklonil.“ (Příloha C tohoto textu, s. 87, ř. 75 – 76)*

*„Nechal si všechno líbit, protože ‘já bych přece byl stranou’ a to nemohl přežít.“ (Příloha D tohoto textu, s. 96, ř. 180 – 181)*

Zkušenost se šikanou má devastující dopad zejména na vlastní sebepojetí a vnitřní odolnost dětí. Potřeba jistoty a bezpečí byla násilně otřesena a dětem, vztahujícím se v období školní docházky ke svým vrstevníkům, chybí „pevná půda pod nohama“ k budování osobní identity a důvěře ve vlastní schopnosti. Ztráta sebedůvěry se projevuje sníženou odolností vůči stresu, podrážděností a neadekvátními reakcemi v případě emoční zátěže. Děti jsou citlivé na změny a jakýkoliv náznak vyloučení z kolektivu.

*„On je snadný terč pro šikanu, on to zažil na základce a to ho podle mě tak vnitřně zbořilo... zůstala v něm ta nejistota.“ (Příloha D tohoto textu, s. 96, ř. 177 – 179)*

*„Jeho sebejistota zatím nikde není, ve chvíli kdy se něco jenom trochu zvyklá, tak on se zhroutí.“ (Příloha D tohoto textu, s. 93, ř. 23 – 24)*

## Téma č. 2 **„On chce mít svého kamaráda tady a teď“**

Téma vztahů se plynule prolíná, jak s oblastí šikany a zejména jejím dopadem, tak s virtuálním světem, kam se interakce vrstevníků v dnešní době přesouvá. Z odpovědí rodičů je zřejmé, jak moc jsou kamarádské vztahy pro děti důležité, v jakém prostředí se vlastně komunikace odehrává, jakými pravidly se řídí a jak děti trpí, jsou-li svými vrstevníky odmítáni.

*„Oni spolu sdílí čas jenom online.“ (Příloha D tohoto textu, s. 93, ř. 27)*

S přihlédnutím k věku dětí, o kterých rodiče hovoří, by se dalo vyvodit, že čím starší je dítě, tím více času tráví a komunikuje se svými vrstevníky ve virtuálním prostředí. Rodiče popisují odklon od tradičních aktivit a zájmů, které znají ze svého mládí a přesun společenského života na sociální sítě a k hraní online her. Přizpůsobení se novým zvyklostem a pobyt ve virtuálním světě se tak pro dítě stává nutností, chce-li zůstat se svými kamarády v kontaktu. Díky tomu dochází k častým konfliktům s rodiči, kteří mají odlišnou představu o smysluplném trávení volného času. Zároveň jsou však rodiče postaveni před těžkou volbu, zda umožnit dítěti komunikaci s jeho vrstevníky nebo regulovat čas strávený před obrazovkou.

*„ ‚Já chci být v kontaktu s někým ‚, tak tam nastupuje i ta vydíračka a teď ten rodič, který těžce nese, že to dítě trpí, tak je hrozný to jako úplně zakázat a je hrozný se na to dívat.“ (Příloha D tohoto textu, s. 93, ř. 29 – 30)*

*„Brečel a říkal ‚no já právě, že jako dlouho hraju a vy se zlobíte a já prostě chci hrát dlouho, protože vím, že teď jsem s nima v kontaktu, jsem šťastnej, veselej, bavíme se a teď najednou to skončí, ‚ to ho rozesmutní hrozně.“ (Příloha C tohoto textu, s. 87, ř. 110 - 112)*

V prostředí internetu navíc platí jiná pravidla než ve skutečném světě. Zdá se, že některé interakce a přátelství, které jsou v běžném životě tabu, se mohou uskutečnit pouze ve virtuálním prostředí.



*„To je takový zajímavý, že má kamaráda... který se s ním ‘neba‘ ve třídě, ale hry s ním hraje.“ (Příloha E tohoto textu, s. 103, ř. 51 - 52)*

*„Začal si psát s jednou slečnou ze školy ... přesně, ve škole by se mi smáli, anebo by do nás ryli, takže naprostá tajnost a jenom si píšeme.“ (Příloha D tohoto textu, s. 99, ř. 395 - 396)*

Také děti se podle svých rodičů dokáží chovat v anonymním světě za obrazovkou odvážněji než v realitě a to jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu.

*„Myslím, že v tom virtuálním prostředí je vstřícnější, aktivnější...tam je i víc těch příležitostí.“ (Příloha C tohoto textu, s. 90, ř. 279 – 280)*

*„Možná v těch hrách dokáže být ošklivý ... to je to, co si přinášejí z toho virtuálního světa, oni tam překračují nějaké své hranice ...každý má ty hranice a dál už nejdu ... to už je nějaké ublížení nebo tak a oni to tam překračují s tím, že tohle je jenom hra, tohle není skutečné.“ (Příloha D tohoto textu, s. 99, ř. 377 – 380)*

Moderní technologie nabízejí, kromě jiného, novou platformu ke vzájemné komunikaci a interakci. Zatímco děti tento komunikační kanál přirozeně přijaly a stal se běžnou součástí jejich vrstevnických vztahů, rodiče stále váhají, zda se ve virtuálním světě skrývá více příležitostí či ohrožení pro jejich děti a sami se teprve orientují v možnostech, které se nabízejí. Vycházejí přitom ze svého dětství a zkušeností s navazováním vztahů, bezpečnostních rizik, které internetu přisuzují a osobního postoje k používání elektronických zařízení. Zajímavé také je, že většina rodičů, na rozdíl od svých dětí, nemá vlastní profil na Facebooku – nejrozšířenější sociální síti, která slouží k internetové komunikaci – a když už tento profil mají, využívají ho spíše pasivně, ke kontrole aktivit svých dětí, než ke sdílení svých zážitků a komunikaci s přáteli.

### Téma č. 3 **„Pro mě je notebook a počítač výrobní nástroj“**

Abychom mohli poznat virtuální svět dětí, je třeba nejdříve porozumět postojům a zkušenostem rodičů, které tvoří jakýsi filtr, skrze který se rodiče na pobyt svých dětí ve virtuálním prostředí dívají. Tento filtr, který se v rozhovorech ukázal, tvoří tři základní komponenty: 1. obecný vztah, který mají rodiče k moderním technologiím a jejich využití v současné společnosti; 2. způsob, kterým sami moderní technologie využívají; 3. osobní zkušenost z dětství a preference volnočasových aktivit.

Ve vztahu k moderním technologiím v kontextu dnešní společnosti zaujímají rodiče rozličná stanoviska, která oscilují mezi pozitivním přijetím pokroku, jako zdroje budoucí prosperity a odmítáním technologií, které příliš zasahují do osobních svobod člověka.

*„To nemůže dopadnout dobře, já tomu nerozumím a nejsem toho fanda.“* (Příloha E tohoto textu, s. 103, ř. 13)

*„Já si myslím, že pro tenhle ten svět je to tak silný nástroj, že kdyby přestal fungovat, tak by to byl otřes.“* (Příloha B tohoto textu, s. 84, ř. 195 – 196)

Také definice virtuálního světa je u každého jiná. Pro někoho je to svět, který se skrývá za technologiemi, jiný má virtuální svět ve svých knihách a další odpověď rozšiřuje technické pojetí o nehmotný svět lidské psychiky.

Nejednotnost výkladu odkazuje k jedinečnosti lidské zkušenosti, která formuje postoje k současné společnosti a technologickým změnám. Překvapivá shoda však panuje v otázce používání moderních technologií respondenty. I když vzhledem k požadavkům dnešní doby, to až tak velké překvapení není. Všichni účastníci výzkumu používají počítač s připojením k internetu k výkonu svého zaměstnání, vyhledávají informace, komunikují. Ve svém volném čase však virtuální svět hromadně opouštějí a raději se věnují tradičním činnostem – četba, sport, práce na zahradě. Postrádají smysl online zábavy a raději volí aktivity v reálném světě. A když už by někteří zájem o odreagování ve virtuálním světě měli, chybí jim volný čas.

Část rodičů však objevila ještě jeden způsob využití moderních technologií, jako prostředku k dosažení výchovných záměrů. Silná potřeba dětí slouží k motivaci zejména pro školní a domácí práce v rámci rodinného smlouvání „něco za něco.“

*„Já to vnímám, pro mě je to pohodlný nástroj na to, když s ním chci hnout.“* (Příloha B tohoto textu, s. 84, ř. 177)

*„Tak říkám, to přepíšeš a můj argument je 'ne, tak fajn, tak já ti dám notebook o den později, tak on v tu chvíli jde a okamžitě to udělá ... je pravda, že ten notebook... je taky jediný prostředek, jak na něj působíme.“* (Příloha D tohoto textu, s. 101, ř. 476 – 480)

#### Téma č. 4     *„To je můj svět, já zapomenu na své starosti“*

Virtuální svět dětí se z pohledu rodičů zdá být barvitý, plný zábavy a informací. Nejčastější aktivita, kterou děti na internetu dělají je hraní počítačových her, sledování filmů a videí na YouTube, vyhledávání informací a komunikace s vrstevníky prostřednictvím sociálních sítí. Některé děti zůstávají u pasivního přijímání nabízeného obsahu, jiné se aktivně pouští do tvorby webových stránek či programování. Každopádně se ve virtuálním prostředí dobře orientují, v mnoha případech lépe než jejich rodiče.

*„Hlavně je to zábava a ta výměna dat ... on ty data chce ... asi tam je zajímavý to, že se může s někým spojit a něco dělat.“* (Příloha B tohoto textu, s. 83, ř. 134 – 135)

*„Spíš ted' se vrhnul na to programování, tak to úplně nevím, kde, co jak a tak, to už je mimo, to беру, že je to on, kdo tomu rozumí, já tomu nerozumím vůbec.“* (Příloha C tohoto textu, s. 88, ř. 144 - 145)

Pokud děti používají počítač ke školní práci, nemají rodiče námitky, ke střetům však dochází, mají-li se shodnout na době strávené u počítače, smysluplném využití volného času a kvalitě online obsahu. Do popředí se tak opět dostává konflikt mezi představami rodičů ...

*„Já v tom nevidím smysl... já ty hry prostě беру jako ztrátovou věc ... nejsem vůbec na žádné sociální síti a nikdy jsem nebyl a doufám, že nikdy nebudu... mně to připadá, že mě to okrádá.“* (Příloha B tohoto textu, s. 104, ř. 109; s. 105, ř. 121; s. 106, ř. 186, 190 – 191)

*„Já budu mít pořád pocit, že tam je moc často.“* (Příloha D tohoto textu, s. 102, ř. 528)

a potřebami dítěte.

*„Prostě nám řekl na rovinu ... 'mě na tý hře baví to, že tam můžu si dělat, co chci, že mám tu volnost, že můžu být člověk i pes.“* (Příloha C tohoto textu, s. 88, ř. 133 - 135)

*„Když něco udělá, protože se snaží nějak programovat takový primitivní hry... pak prostě to těm kamarádům chce ukázat, že jo, jako má ten pocit, že tím, že něco udělal a ukáže jim to, že by ho mohli ocenit.“* (Příloha E tohoto textu, s. 104, ř. 90 – 92)

Přes mnohé výhrady, dokáží rodiče vyjmenovat celou řadu přínosů, které může virtuální svět jejich dětem nabídnout.

*„První pozitivní aspekt pro mě jako pro rodiče, že to motivuje ty děti prostě si tu angličtinu osvojit.“ (Příloha B tohoto textu, s. 81, ř. 9)*

*„Má velký postřeh, to si myslím, že si rozvinul v těch hrách.“ (Příloha B tohoto textu, s. 81, ř. 22 – 23)*

*„On je takový samouk ... je schopný si najít spoustu věcí, přijít si na to, že to někde okouká, podívá se jak je to napsané a rozluští to.“ (Příloha D tohoto textu, s. 95, ř. 118 – 119)*

*„Ten virtuální svět mu ukázal, že i tam prostě se musí poslouchat nebo respektovat pravidla a proto je respektuje třeba i v té třídě.“ (Příloha B tohoto textu, s. 83 – 84, ř. 170 – 171)*

*„Je to prostě svět, kde jako je šťastný a baví ho to strašně ... já se snažím v tom vidět i dobré věci.“ (Příloha C tohoto textu, s. 88, ř. 125 – 126)*

Ani poměrně dlouhý seznam pozitiv však nemění rezervovaný postoj rodičů k pobytu dětí ve virtuálním světě. Kladnou bilanci vyvažuje strach o bezpečnost dětí na internetu, nebezpečí závislosti či ztráta schopnosti rozlišit mezi virtuálním a reálným prostředím.

*„Samozřejmě něco mu to dá, ale tam jde o tu míru, která mu přeroste a kterou není schopen kočírovat ... je tam víc těch negativ ... to co jim to dá, mohou získat i jinde.“ (Příloha D tohoto textu, s. 97, ř. 265 – 266, 269)*

Hlavní obavy o bezpečnost vyplývají z anonymity online prostředí a možnosti zneužití osobních údajů. Rodiče varují děti před sdílením citlivých informací, fotografií a kontaktem s neznámými lidmi. Sami jsou zdrženliví při sdílení svého života s virtuální veřejností a vyhýbají se sociálním sítím.

*„Mám z toho strach, protože nevím, co je na druhé straně.“ (Příloha E tohoto textu, s. 104, ř. 78)*

*„Ví to, že to riziko tam je ... jako soukromí a ty fotky, že by tam neměly být na jeho profilu a jméno a příjmení a adresa ... takže to jsou hrozby, které tam jsou, že si to snadno někdo dohledá.“ (Příloha B tohoto textu, s. 84, ř. 213, 216 – 218)*

*„Člověk si tím může zpackat celý život.“ (Příloha E tohoto textu, s. 104, ř. 89)*

Ve snaze o ochranu svých dětí a regulaci času stráveného u počítače, nastavují rodiče pravidla pro používání technologických zařízení a kontrolují aktivitu dětí na internetu. Umožňuje jim to buď nastavení technických parametrů sdílených přístupů v rámci domácí sítě, nebo se

rodiče stávají součástí internetových profilů a diskusních skupin svých dětí.

*„Takže to je vstup do virtuální reality pod kontrolou... není to stoprocentní, ale není to na nule, že bych nevěděl koho má na síti, s kým komunikuje.“ (Příloha B tohoto textu, s. 83, ř. 47; s. 81, ř. 69)*

Přes veškerá opatření dochází k menším či větším incidentům, které se z virtuálního světa přenášejí do skutečného života. Například jedno z dětí má zkušenost s pokusem o kyberšikanu, kterou rodič popsal v rozhovoru následovně:

*„Takže dítě ve čtvrté třídě je schopno založit si nový facebookový profil, nazvat se tam úplně jinak... ‘hejtr‘ se nazval a je schopné se za to jméno schovat a psát těm známým ...naštěstí syn ještě přijde a řekne mi to, takže jsme to řešili hned, ale nebylo mu dobře, přemýšlel o tom asi půl hodiny, proč jako mu zrovna napsal a takový jako vyhrožování.“ (Příloha A tohoto textu, s. 75 – 76, ř. 255 – 259)*

A nabízí také hypotézu, proč k takovému chování dochází:

*„Když má někdo to, chce si vybit zlo, takže si chce vybit zlo na něčem, tak si sednu, napíšu ty hnusné věci a takový, ale ještě jsem neslyšela, že by si někdo chtěl vybit dobro.“ (Příloha B tohoto textu, s. 77, ř. 358 – 360)*

V odborné literatuře, se tento fenomén označuje termínem “disinhibice,” který Vybíral (2009) charakterizoval jako ztrátu zábran v internetové komunikaci, překračování norem a zákazů, nevázanost projevu pod dojmem nepostihnutelnosti. Stejně prvky v chování zaznamenali i rodiče z výzkumného souboru, když popisují své děti ve virtuálním světě jako odvažnější, aktivnější a to jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu.

#### Téma č. 5 **„Já říkám, že moje dítě je závislý“**

Téma závislosti na internetu se objevilo pouze v jediném rozhovoru, přesto se jedná o tak závažný fenomén, že jsem se rozhodla jej samostatně zařadit. Z vyprávění lze sestavit plastický obraz, zachycující prožívání zúčastněných i vývoj problému. Na počátku se zdá, že internet poskytuje dítěti bezpečnou alternativu k neuspokojivým vztahům s vrstevníky a

kompenzuje nahromaděnou frustraci. Nabízí odreagování, zábavu a útek od každodenních starostí.

*„Najednou odpadnou ty povinnosti... ten puberťák je nechce dělat, odpadnou ty problémy, které má.“ (Příloha D tohoto textu, s. 94, ř. 56)*

S tím jak se prodlužuje doba strávená v online světě, přicházejí první konflikty. Pro dítě se virtuální prostředí stává útočištěm, kde se orientuje, vybírá si své přátele a nepřátele, svobodně tvoří a objevuje. Je pohlcen ve světě informací a her, kde může experimentovat se svou identitou, postupně však ztrácí kontakt s realitou a kontrolu nad svým chováním.

*„Připadá mi, že to jako fakt posouvá myšlení, od chvíle kdy ho člověk vyruší, takový vytržení z jiného světa, tak jsou hodně nepříjemný, jo a nechtěj ten svět opouštět.“ (Příloha D tohoto textu, s. 93, ř. 16 – 18)*

Odvrácenou tváří nadužívání virtuální reality se pak pro dítě stává neustálé napětí a stres, který oslabuje jeho psychickou odolnost. Přesycení podněty a intenzita prožitků vyvolává podrážděnost, kterou ventiluje zvýšenou agresivitou.

*„Podle mě ten svět her ho taky vyčerpá ... pořád jakoby trne, že ho někdo zabije a on to fakt prožívá ... ta psychická zátěž je i tam, že sice odejde do svého jiného svět, tam si něco prožívá, ale zase ho to vysává.“ (Příloha D tohoto textu, s. 94, ř. 79, 82 – 83, 87 – 88)*

Každodenní rozepré a boj o čas strávený na internetu nezadržitelně kulminují do momentu uvědomění, že nutková potřeba přebírá nadvládu nad vůlí dítěte a narušuje rodinné vztahy. Pojmenování závislosti je však pro obě strany těžké. Impuls k převzetí iniciativy přichází v rámci rodinné terapie.

*„Byli jsme na nějakém tom úvodním sezení, a že jsme to popisovali, a to jsem si říkala, no do háje, on fakt závislý je, a rozhodla jsem se.“ (Příloha D tohoto textu, s. 98, ř. 312 – 314)*

Radikální omezení přístupu k počítači a zavedení pevných pravidel používání internetu vzbuzuje silný odpor na straně dítěte. Postupně však získává nadhled, začíná si uvědomovat ztrátu ostatních zájmů, které virtuální svět vytlačil, snaží se zorientovat v nových možnostech

a hledá alternativní program k vyplnění volného času. Změna je viditelná především v chování dítěte.

*„Najednou se to dítě proměňuje ... fakt je jiný ... mluví, je příjemnější, není podrážděný.“*  
(Příloha D tohoto textu, s. 93, ř. 35 – 36; s. 98, ř. 289 – 290)

Cesta kontrolovaného “užívání“ virtuálního světa se zdá být udržitelná a je přínosem pro obě strany, neboť dochází k urovnání napjatých vztahů. Z odpovědí je však patrné, jakou daň si zavedení nového režimu vybírá.

*„Nejhorší je, že já to беру fakt jako nápor na sebe, mě to fakt vyčerpává dohlížet neustále na všechno, co má dodržovat.“* (Příloha D tohoto textu, s. 98, ř. 314 – 315)

*„Já nejsem systematický člověk a doma mě to nutí, protože by to nikdo jiný neudělal ... hranice jsou potřeba, ale ze mě nejdou, mě to stojí spoustu sil.“* (Příloha D tohoto textu, s. 102, ř. 568 – 572)

Doplňkové téma      ***Co ve škole? „Blbý, blbý, blbý“ a od té doby, co jsme sem začali chodit... tak „Dobrý, dobrý!“***

Přestože se žádná z připravených otázek netýkala přímo docházkové skupiny, kterou děti navštěvují, v každém jednotlivém rozhovoru zazněl názor rodičů na tuto aktivitu. Z odpovědí je patrné, že ne všechny děti svou účast hodnotí kladně a také při hledání účinných faktorů terapie rodiče tápou, shodují se však v nezpochybnitelném přínosu pro děti a popisují viditelné změny v chování, ke kterým v průběhu skupinové terapie dochází.

*„Má jiný nadhled, je uvolněný, umí se daleko víc vyjadřovat.“* (Příloha A tohoto textu, s. 73, ř. 78 – 79)

*„První, co mu dala skupina... že ho naučili, že někdy je dobré naučit se být sám a stranou a to byl první krok, pak už se to začalo posouvat.“* (Příloha D tohoto textu, s. 96, ř. 182 – 183)

## 6.6 Interpretace výsledků

Rozhovory s rodiči šikanovaných dětí poskytly široké spektrum dat, které bylo možné pomocí tematické analýzy seskupit do pěti samostatných témat. Téma č. 1 „Neumíte si představit, jaký je to stres a trauma pro nás“ ukazuje prožívání respondentů, kteří jsou konfrontováni se šikanou svých dětí. Téma č. 2 „On chce mít svého kamaráda tady a teď“ pojednává o silné touze dětí po přátelství a způsobu, jakým se vrstevnické vztahy přesouvají do virtuálního prostředí. Ve skupině odpovědí na Téma č. 3 „Pro mě je notebook a počítač výrobní nástroj“ je popsán virtuální svět rodičů, jejich postoj k moderním technologiím a způsob, kterým s nimi nakládají. Téma č. 4 „To je můj svět, já zapomenu na své starosti“ představuje virtuální svět dětí a významy, které mu rodiče přisuzují. Téma č. 5 „Já říkám, že moje dítě je závislý“ je samostatnou skupinou popisující závislost na internetu. Těchto pět témat poskytuje odpovědi na položené výzkumné otázky.

### (1) Jaký je virtuální svět šikanovaných dětí z pohledu jejich rodičů?

Rodičovský pohled na virtuální svět dětí je zastřen jejich vlastní zkušeností a vztahem, který oni sami k používání moderních technologií mají. Každý z respondentů tak nabízí originální definici virtuálního světa, rozšiřující ryze technický popis o fantazijní svět ukrytý v knihách či temných zákoutích lidské mysli. Shoda však panuje, ohraničíme-li virtuální svět obrazovkou počítače či mobilního telefonu. V takovém případě vstupují rodiče do tohoto světa za účelem plnění pracovních povinností, elektronické komunikace či vyhledávání informací. V soukromí však stále preferují tradiční volnočasové aktivity a komunikaci tváří v tvář. Pro některé jsou technologie vítaným zdrojem prosperity společnosti, jiní je odmítají.

I přes rozdílné výchozí postoje respondentů, jsou rodiče jednotní v otázce nutnosti regulovat a kontrolovat čas, který jejich děti tráví ve virtuálním světě. Dětský svět za obrazovkou je plný zábavy, online her, setkávání se s přáteli na sociálních sítích a vlastní tvorby. Přidaná hodnota takového počínání rodičům uniká, neorientují se v nabízených možnostech a společně s dětmi se ve virtuálním prostoru téměř nepotkávají. Dokáží však vyjmenovat některá pozitiva virtuálního světa, které dětem přináší. Rodiče kladně hodnotí zejména zlepšení úrovně anglického jazyka, samostatnost při řešení problému v rámci tvorby internetového obsahu a orientaci v nových technologiích. Z odpovědí vyplývá, že děti jsou v online světě z pohledu rodičů šťastné, aktivní, mají větší jistotu, smějí se, ovšem intenzita prožitku je zvýšená i na



druhé straně emoční škály. Pobyt ve virtuálním světě děti vyčerpává, čelí neustálému pocitu ohrožení v prostředí online her, zažívají frustraci při nenaplnění virtuálních vztahů. V anonymním světě internetu se navíc skrývá řada nebezpečí, před kterými rodiče své děti varují. Nejvíce se obávají zneužití důvěry dětí či citlivých údajů k různým typům protiprávního jednání.

Rodiče, kteří jsou již pevně zakořeněni v reálném světě, mají zde vybudované pevné vazby a osobní identitu, nesdílejí dětskou touhu po objevování virtuálního světa, který nabízí alternativní možnost uspokojení vývojových potřeb. Na pobytu za obrazovkou nahlíží jako, na jednu z možností využití volného času a v tom se svými dětmi rozcházejí. Trávit volný čas před obrazovkou není pro rodiče plnohodnotné a smysluplné. Preferují raději fyzické aktivity a pobyt v přírodě. Zde vzniká prostor pro konflikt a rodinný nesoulad.

## (2) Jakým způsobem se odráží zkušenost se šikanou v životě dítěte a jeho rodiče?

Výrazné zhoršení psychického či fyzického stavu dítěte je prvním impulsem k návštěvě odborníka a je obvykle také prvním momentem, kdy se rodiče o šikaně svých dětí dozvídají. Do té doby působila skrytě a nahlodávala zdravé sebepojetí a pocit bezpečí dítěte. Rodiče popisují zkušenosti svých dětí dvojnásobem. Matky se zaměřují spíše na popis psychických a fyzických projevů, empaticky se vcítují do pocitů odmítaného dítěte, případně řeší drobné projevy šikany vlastními silami. Otcové šikanu svých dětí nepopírají, zmiňují však nedostatek podložených informací, který jim brání v utvoření objektivního názoru a relativizují dění v třídním kolektivu. V každém případě je však testována soudržnost rodinného systému a odolnost každého jedince, jakým způsobem se vyrovná s dlouhodobým stresem a emoční zátěží.

Z rozhovorů je patrná široká škála prožívání rodičů v reakci na bolestnou zkušenost jejich dítěte. Od prvotního šoku a zoufalství, přes odmítání přijmout dané skutečnosti, potlačení vlastních emocí až po rezignaci a apatii. Jako velkou pomoc a naději spatřují rodiče v účasti dětí na docházkové psychoterapeutické skupině, která u dětí vede k pozitivním změnám v chování. Tyto změny se následně odrážejí zpět v rodině a přispívají tak ke zklidnění domácího napětí.

Z odpovědí lze také vyčíst, jaký dopad má šikana v životě dítěte. Pocit vyloučení či nepřijetí vrstevníky, ponižování, fyzické útoky, to všechno má vliv na snížené sebehodnocení a deformuje teprve se rodící osobní identitu dítěte. Vztahy s vrstevníky jsou narušené a dítě se stává citlivé na jakýkoliv náznak odmítnutí. Touží po blízkém přátelství a uznání, pro přijetí do dětské skupiny je ochotné strpět i nevhodné chování vůči sobě či druhým. Dlouhodobý stres a pocit ohrožení vyčerpává dětský organismus a projevuje se podrážděním, emoční nestabilitou a nižší frustrační tolerancí.

V kontextu virtuálního světa se nabízejí nové možnosti, jak může dítě své potřeby sociálního kontaktu, ocenění, experimentování s identitou či svobodného projevu uspokojit z bezpečí svého domova. Pobyt ve virtuálním světě se tak pro něj stává něčím víc než jen vyplněním prázdného času. Nabitá svoboda se však může stát závislostí.

## **6.7 Diskuse**

Se šikanou, jako se závažným sociálně patologickým jevem, jsem se měla možnost seznámit v rámci své studentské praxe v širokém rozsahu oboru sociální práce, od primární prevence na základních školách, přes dětské docházkové skupiny, až k podpůrné skupině pro rodiče šikanovaných dětí. Získané perspektivy mi umožnily formulovat plastický pohled na tuto problematiku. Při poznávání světa rodičů a jejich dětí, který byl narušen zkušeností se šikanou, mi však chybělo bližší porozumění enormnímu zájmu dětí o moderní technologie a zároveň odmítavému postoji rodičů. V rámci výzkumné části jsem proto chtěla porozumět významům, které virtuálnímu světu jednotlivé strany sporu připisují.

Pro rodiče jsou moderní technologie běžnou součástí jejich pracovního života, v soukromí však volí raději jiný způsob komunikace či využití volného času. K virtuálnímu prostředí přistupují pasivně, jako k tradičnímu masmédiu, kde mohou sledovat zprávy, vyhledat informace, poslouchat hudbu. Touto perspektivou také nahlízejí na virtuální svět dětí, jako na ne příliš vhodnou volnočasovou aktivitu, kterou se snaží omezovat a kontrolovat.

Děti jsou oproti rodičům ve virtuálním světě aktivní. Neustále se učí novým dovednostem, tvoří, baví se, s přibývajícím věkem se online odehrává většina vrstevnických interakcí. Zdá se, že pro děti má daleko větší význam než pro jejich rodiče. Dokáže totiž naplnit některé dětské potřeby, které v reálném životě uspokojovány nejsou, z bezpečí jejich domova.

Ve virtuálním prostředí mohou děti experimentovat se svou identitou, vybojovat si respekt či získat nové přátele. Online svět jim umožňuje svobodně stavět i bořit, odreagovat si nahromaděný stres i relaxovat. To vše pomáhá vyrovnat deficit, který způsobila šikana. Na kolik se však tento zisk promítá v reálném životě, to bychom se museli zeptat samotných dětí.

Limitem této práce je má osobní nezkušenost s metodami kvalitativního výzkumu, která se promítá nejen do konstrukce výzkumných otázek, ale i v oblasti sběru dat. Jak se ukázalo při zpracování získaných rozhovorů, formulace některých otázek byla zavádějící a neodpovídala charakteru kvalitativního dotazování. Reakce respondentů pak jednoznačně zrcadlily nepochopení otázky, vybízející k hledání souvislostí. Následná snaha o interpretaci zamýšleného dotazu vedla k obecným úvahám a hypotézám, které však nevycházely z přímé zkušenosti respondentů. Tuto část odpovědí jsem proto z tematické analýzy vyloučila.

Další aspekt, který může zkreslovat výsledek výzkumného šetření a brání možnosti zevšeobecnění dosažených závěrů je fakt, že všichni účastníci výzkumu byli rodiče dětí navštěvující docházkovou skupinu v rámci jedné odborné instituce. I přes mou snahu se mi však bez osobního kontaktu nepodařilo získat další účastníky výzkumu, takto citlivého tématu.

Poměr mužů a žen výzkumného souboru je 2:3 ve prospěch žen, což alespoň přibližně, reprezentuje genderovou vyváženost pohledů. Jednoznačným deficitem je však skutečnost, že všechny děti, kterých se výzkum týká, jsou chlapci od 9 do 14 let. Jaký je virtuální svět děvčat, majících zkušenost se šikanou, proto zůstává v tomto textu nezodpovězeno.

S ohledem na charakter výzkumného vzorku a malý počet respondentů není možné výsledky výzkumu zobecňovat.

Součástí práce jsou anonymizované přepisy rozhovorů, které tvoří Přílohy A, B, C, D, E a jejichž text byl ponechán v autentické podobě, bez stylistických úprav.

## Závěr

Bakalářská práce seznamuje s problematikou školní šikany a způsobem, kterým se odráží v rodinném systému. Dosavadní perspektivy však rozšiřuje o virtuální svět moderních technologií v kontextu prožité zkušenosti rodičů šikanovaných dětí.

Školní šikana, v podobě traumatické životní události, zasahuje děti v okamžiku rodící se osobní identity, oslabuje vlastní sebehodnocení a narušuje vztahy s vrstevníky. Způsobuje fyzické i psychické zranění, které se svými důsledky přenáší i do rodinného systému.

Teoretické část se podrobněji věnuje jednotlivým složkám tohoto mnohvrstevnatého procesu, kterých se bezprostředně dotýká. Zaměřuje se na dítě ve školním věku a výzvy, kterým děti čelí v průběhu povinné školní docházky. Popisuje mechanismy vedoucí ke vzniku šikany v třídním kolektivu a specifika preventivní a léčebné práce s dětmi zasaženými šikanou z pohledu sociální práce. Zabývá se rodinou, jako pomocníkem v boji se šikanou, a možnostmi sociální práce při podpoře rodinné odolnosti.

K popisu objektivní reality se v další části práce připojuje i nástin světa moderních technologií, který nabízí dětem ve virtuálním prostředí celou řadu lákavých možností. V tomto světě však platí jiná pravidla a zákonitosti než ve skutečnosti a přes mnohá pozitiva v sobě skrývá také nebezpečí, na které rodiče upozorňují.

Výzkumná část se proto zabývá pohledem rodičů na tento virtuální svět a dopady šikany v každodenním rodinném životě. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že rodiče využívají moderní technologie zejména jako praktický nástroj k dosažení konkrétních účelů, zatímco děti hledají ve virtuálním prostředí alternativní možnosti naplnění svých vývojových potřeb. Rodinný systém vyčerpaný dlouhodobým stresem způsobeným šikanou je tak dále zatěžován konfliktem, který vyplývá z odlišných perspektiv.

Bakalářská práce nabízí východisko v otevření diskuse a hledání vzájemného porozumění nejen mezi rodiči a dětmi, ale také mezi sociálními pracovníky a rodinou. Společný vstup do virtuálního světa by mohl přispět k léčbě psychického zranění dětí, podpořit rodinnou resilienci a možná i objevit nové zdroje podpory ve virtuálním prostředí.

## CITOVANÉ ZDROJE

- Aukstakalnis, S., & Blatner, D. (1994). *Reálně o virtuální realitě: umění a věda virtuální reality*. (J. Klimeš, překl.). Brno: Jota. (Originál byl publikován v roce 1992 s názvem Silicon Mirage: The Art and Science of Virtual Reality)
- Bowes, L.; Maughan, B.; Caspi, A.; Moffitt, T. E.; & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioral resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology*, 51(7), 809-817. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. ISSN 1478-0887. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Čablová, L. (2012). Svépomocné skupiny. *Adiktologie*, (12)2, 161–163. Dostupné z <http://casopis.adiktologie.cz/>
- Český statistický úřad. (2018). *Informační společnost v číslech*. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/informacni-spolecnost-v-cislech>
- Česká školní inspekce. (2017). *Tematická zpráva - Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/>
- Děti a online rizika: sborník studií*. (2012). Praha: Linka bezpečí.
- Fidrhelová, K. (2009). Naše aktivity. Pedagogicko-psychologická poradna, Praha 6. Dostupné z <http://ppp6.cz/nase-aktivity/>
- George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspect Psychol Sci*. 2015 November; 10(6): 832–851. doi:10.1177/1745691615596788.
- Giedd J. N. (2012). The digital revolution and adolescent brain evolution. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 51(2), 101–105. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.06.002.
- Greeff, A., & Van Den Berg, P.(2013). Resilience in families in which a child is bullied. *British Journal of Guidance*, 41(5), 504-517. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2012.757692>
- Hagerty L. (2000). *The Spirit of the Internet*. Dostupné z <https://lorenzohagerty.com/freebooks/wp-content/uploads/2018/04/SpiritOfTheInternet.pdf>
- Hejzarová, E. (2011). Svépomocné a podpůrné skupiny v Česku: mapa terénu, rizika dalšího vývoje a možnosti veřejné politiky. *Časopis Sociální práce/Sociálna práca*. SP/SP 1/2011, 51 – 59. Dostupné z <http://socialniprace.cz/>
- Janošová, P. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Jedlička, R. et al. (2004). *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
- Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování*. Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 2001)
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2016). *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně*. Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z <http://nidv.cz>
- „Kyberprostor“ (11. 04. 2017). *In Wikisofia*. Dostupné z

<https://wikisofia.cz/index.php?title=Kyberprostor&oldid=47279>.

- Lévy, P. (2000). *Kyberkultura: zpráva pro radu Evropy v rámci projektu "nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace"*. Praha: Karolinum.
- Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A.; & Ólafsson, K. (2011). *EU kids online: final report*. London School of Economics and Political Science. Dostupné z <http://eprints.lse.ac.uk/39351/>
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1997). *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace očima dítěte*. Praha: Grada.
- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Matoušek, O. (2008). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 2003)
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2011). *Manuál k případovým konferencím*. Dostupné z <https://www.mpsv.cz/files/clanky/13087/manual.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38988>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Miovský, M. a kol. (2015a). *Prevence rizikového chování ve školství*. [Monografie]. Praha: Univerzita Karlova.
- Miovský, M. a kol. (2015b). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. [Monografie]. Praha: Univerzita Karlova.
- Miovský, M. a kol. (2015c). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. [Monografie]. Praha: Univerzita Karlova.
- Navrátil, P. (2001). *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman.
- Rikkers, W., Lawrence, D., Hafekost, J., & Zubrick, S. R. (2016). Internet use and electronic gaming by children and adolescents with emotional and behavioural problems in Australia - results from the second Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing. *BMC public health*, 16, 399. doi: 10.1186/s12889-016-3058-1.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Scio. (2012). MAPA POMOCI...aneb jak pomoci dětem, které něco trápí nebo jim dospělí ubližují (Rozcestník služeb - Zásady pro práci s rizikovými situacemi žáků). Dostupné z <http://pohoda.scio.cz/ke-stazeni>
- Sobotková, I. (2003). Odolná a funkční rodina – jeden z předpokladů zdravého vývoje dětí. *Pediatric pro praxi* 2003/5. Dostupné z <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2003/05/05.pdf>
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 2001)
- Šmahel, D. (2003). *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělý dětmi*. Brno: Triton.
- Šmahel, D. (2016). *Digital Parenting: Fathers are Crucial for Digital Security in Families*. Kaspersky Lab. Dostupné z [https://www.kaspersky.pl/images/news/klp\\_badanie\\_digital\\_parenting\\_2016.pdf](https://www.kaspersky.pl/images/news/klp_badanie_digital_parenting_2016.pdf)
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. (Originál byl publikován v roce 2005)
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. (Originál byl publikován v roce 2005)
- Vyhláška č. 473/2012 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí. (2012). In *Sbírka zákonů* (s. 6236 - 6250). Praha: Ministerstvo vnitra.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: a developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313-324. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. (2006). In *Sbírka zákonů* (s. 1257 - 1289). Praha: Ministerstvo vnitra.
- Zákon č. 181/2014 Sb., o kybernetické bezpečnosti. (2014). In *Sbírka zákonů* (s. 1926 - 1936). Praha: Ministerstvo vnitra.
- Zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. (1999). In *Sbírka zákonů* (s. 7662 - 7681). Praha: Ministerstvo vnitra.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

Jméno a příjmení autorky: Daniela Parmová  
Studijní program: Sociální politika a sociální práce, kombinované studium  
Název práce: Virtuální svět šikanovaných dětí z pohledu rodičů  
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.  
Rok dokončení práce: 2019

### **Počty znaků hlavního textu práce (bez příloh)**

Přímé citace: 6.612  
Ostatní text: 102.681  
Celkový počet znaků: 109.293

### **Názvy souborů umístěných na doprovodném CD**

Text práce ve formátu PDF: BP\_Parmová\_2019.pdf  
Režim utajení – přílohy.pdf



**Posudek vedoucího bakalářské práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta: Daniela Parmová  
Obor studia: Sociální politika a sociální práce, kombinované studium  
Název práce: Virtuální svět šikanovaných dětí z pohledu rodičů  
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 68

Počet stránek příloh: 45

Počet titulů v seznamu literatury: 46

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Vysvětlíte pojem kyberprostor.
- 2) Charakterizujte specifika terapeutické činnosti v podpůrné skupině pro rodiče.
- 3) S jakým předporozuměním jste vstupovala do výzkumu?

Autorka BP se zabývá aktuálním společenským tématem, v němž zachycuje pohled rodičů na virtuální/online svět vlastních dětí, přičemž se jedná o děti, které mají zkušenost se školní šikanou. V teoretické části autorka nejprve předkládá klíčové pojmy, po nich následuje vývojová charakteristika období školního věku a formativní vlivy působící na osobnost dítěte. Dále charakterizuje šikanu a možnosti její prevence i léčby z pohledu sociální práce. V následujícím kroku přibližuje specifika internetu a virtuální reality v souvislosti s dětskými uživateli. Poté seznamuje čtenáře s klíčovou úlohou rodiny při podpoře dítěte a při jeho vyrovnávání se s bolestnou zkušeností, což přináší pro rodinný systém určitou zátěž. Možnostmi, jak lze tuto zátěž řešit z pohledu sociální práce, uzavírá teoretickou část textu. V praktické části autorka předkládá kvalitativní výzkumnou studii. Cílem výzkumu zpracovaného formou tematické analýzy bylo zjistit, jak rodiče šikanovaných dětí rozumějí virtuálnímu světu svých potomků a jak se odráží zkušenost se šikanou v životě dítěte a jeho rodiče. Participanty výzkumu byli rodiče (vždy pouze jeden rodič z páru, tři ženy a dva muži), docházející na podpůrnou rodičovskou skupinu na Psychoterapeutické a psychosomatické klinice, kam na skupinovou psychoterapii docházejí i jejich děti.

Celkové zhodnocení BP:

Zvolené téma souvisí se studovaným oborem a z mého pohledu je velmi aktuální. Autorka prokázala schopnost propojit teorii s praxí. Oceňuji text po stránce gramatické, obsahové i formální, zaznamenala jsem pouze několik překlepů v přílohách.

Určitým nedostatkem je, že autorka opomněla vyjádřit osobní předporozumění dané problematice v metodologické části (v podobě podkapitoly). V textu má předporozumění roztroušeno na několika místech, což na čtenáře může působit privativním způsobem.

Přesto považuji předložený text za zdařilý a inspirativní napříč obory tzv. pomáhajících profesí, neboť umožňuje nahlédnout do zkušenosti a prožívání rodin přijímajících odbornou psychosociální péči.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně-velmi dobře dle výsledku obhajoby

Datum, podpis: 24/5 2019

Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Daniela Parmová  
 Obor studia: Sociální politika a sociální práce  
 Název práce: Virtuální svět šikanovaných dětí z pohledu rodičů  
 Vedoucí/oponent\* práce: Mgr. Ing. Eva Dubovská

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 71  
 Počet stránek příloh: 47  
 Počet titulů v seznamu literatury: 46

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	X			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Jak by podle Vás měla vypadat ideální situace ohledně rodičovské kontroly dětského užívání internetu? Jaká opatření by ste rodičům doporučila?
2. Co Vás při výzkumu nejvíce překvapilo?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Teoretická část práce se věnuje problematice šikany a také popisu virtuálního světa dětí na internetu. Text je psán kultivovanou formou za použití dostatečného počtu domácích i zahraniční literatury.

Praktická část práce sestává z tematické analýzy pěti rozhovorů s rodiči, jejichž dítě zažilo šikanu. Rozhovory jsou kvalitní, hloubkové, je znát, že atmosféra rozhovorů je důvěrná. Oceňuji sebereflexi autorky v diskusi ohledně některých nesprávně položených otázek a následného rozhodnutí tyto data neanalyzovat.

Tematická analýza je provedena pečlivě a metodicky správně, zjištění analýzy jsou zajímavá a jsou dokládány příhodnými citacemi z rozhovorů. Výzkumné otázky jsou zodpovězeny přesvědčivě.

Silné stránky:

- Kultivovaná práce s textem a s literaturou
- Kvalitní hloubkové rozhovory
- Pečlivě provedená analýza, prezentována zajímavou a čtivou formou

Doporučení k obhajobě: doporučuji/~~nedoporučuji~~\*

Navrhovaná klasifikace:

VÝBORNÝ

Datum, podpis:

26.05.2019



\* nehodící se, škrtněte