

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany

Diplomová práce

Autor: Jana Adamcová

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.



Zadání diplomové práce

Autor: Jana Adamcová

Studium: P20P0026

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany**

Název diplomové práce AJ: Education of teachers in the field of prevention and intervention of bullying

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany. Cílem práce je zjistit jaká jsou specifika vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany. Teoretická část je věnována vymezení problematiky šikany, šikaně ve školním prostředí, jejím důsledkům, prevenci, intervenci a vzděláváním pedagogů v této oblasti. Praktická část je provedena kvantitativní metodou ve formě dotazníkového šetření.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

DAŘÍLEK, Pavel. *Agrese a šikana u dětí a možnosti jejich zvládnutí*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 60 s. Studijní opora. ISBN 978-80-244-3758-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína et al. *Psychologie školní šikany*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 415 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. 190 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Bc. Jana Adamcová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, vstřícnost a cenné rady při tvorbě této práce. Tímto také děkuji všem ochotným pedagogům, kteří mi byli respondenty a podíleli se tak na výzkumném šetření této práce.

Anotace

ADAMCOVÁ, Jana. *Vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 70 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá vzděláváním pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany. Konkrétně je zaměřena na obsah vzdělávání, potřebnost, přínosnost, kompetence překážky v účasti na vzdělávání a nedostatky současné vzdělávací nabídky v oblasti prevence a intervence šikany. Teoretická část je složena ze čtyř kapitol. První kapitola je věnována charakteristice školní šikany – jejím projevům, aktérům, stádiím, proměnám a v neposlední řadě i následkům, které s sebou přináší. Druhá kapitola je zaměřena na preventivní působení ve školním prostředí a obsahem třetí kapitoly je intervence v této oblasti. Čtvrtá kapitola popisuje další vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany. Výzkumná část prezentuje kvantitativní výzkum a výzkumné šetření zjišťující specifika této oblasti vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol.

Klíčová slova: šikana, vzdělávání pedagogů, prevence, intervence.

Annotation

ADAMCOVÁ, Jana. *Education of teachers in the field of prevention and intervention of bullying*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 70 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis is focused on education of teachers in the field of prevention and intervention of bullying. Specifically, it is focused on the content of education, needs, benefits, barriers in participation on education and shortcoming of the current educational offer. A theoretical section is divided into 4 parts. First chapter characterizes signs, stages, types, and consequences of bullying. In second chapter the attention is focused on bullying prevention in school and third chapter contains intervention. Last theoretical chapter describes further education of teachers. Practical section shows the quantitative strategy and the results of the research that reveals the specifics of education in the issue of bullying from perspective of primary school teachers.

Keywords: bullying, education of teachers, prevention, intervention.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Problematika šikany ve školním prostředí.....	10
1.1 Vymezení základních pojmů.....	10
1.2 Aktéři školní šikany	14
1.3 Stádia šikany	18
1.4 Proměny školní šikany	19
1.5 Následky školní šikany	21
2 Prevence šikany ve školním prostředí	24
2.1 Druhy preventivního působení.....	24
2.2 Preventivní působení na úrovni školy	26
2.3 Prevence školní šikany	29
3 Intervence šikany ve školním prostředí.....	32
3.1 Postup při řešení šikany	32
3.2 Nevhodná řešení.....	35
4 Vzdělávání pedagogů v oblasti šikany	36
4.1 Pozice pedagoga základní školy.....	36
4.2 Obecně o dalším vzdělávání pedagogů	37
4.3 Šikana a vzdělávání.....	39
5 Výzkumné šetření zaměřené na vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany.....	42
5.1 Výzkumný problém a hypotézy	42
5.2 Metody výzkumného šetření	42
5.3 Průběh sběru dat a výzkumný vzorek	44
5.4 Výsledky výzkumného šetření	47
5.5 Shrnutí výzkumného šetření.....	56
Závěr	59
Seznam použitých zdrojů	61
Seznam tabulek, obrázků a grafů.....	70
Seznam příloh.....	71
Přílohy.....	72

Úvod

Kořeny šikany sahají do minulého století, ale v posledních letech začala být velmi diskutovaným tématem zejména v souvislosti se školním prostředím a vyvolává mnoho reakcí jak u široké veřejnosti, odborníků, médií, tak i samotných pedagogů, kteří se se šikanou setkávají tváří v tvář. Šikana je poruchou vztahů ve skupině, která s sebou nese velké množství následků pro všechny její členy a v souvislosti se školou ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu, tudíž je důležité, aby jí bylo co nejlépe předcházeno a v případě jejího odhalení byla včas a efektivně řešena. Předcházení a řešení šikany ve školním prostředí je nesnadným úkolem pedagogů kladoucím nároky na jejich kompetence, které mohou být úskalím této problematiky. Získání kompetencí v prevenci a intervenci šikany může být součástí pregraduálního vzdělávání pedagogů a v případě, že jsou jejich kompetence nedostatečné, lze je rozšířit dalším vzděláváním. Účast na dalším vzdělávání pedagogů obecně, i v oblasti šikany je ovlivněna mnoha faktory, které představují například nároky vedení škol, časové i finanční možnosti, obsah vzdělávací nabídky a motivaci jednotlivých pedagogů, kterým je věnována tato práce. Cílem diplomové je zjistit jaká jsou specifika vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany z jejich samotných

V teoretické části práce je nejprve vymezen pojem šikana, její typy, stádia, aktéři i možné následky. Dále je tato část práce zaměřena na prevenci, konkrétně na její druhy a specifika preventivního působení ve školním prostředí. Součástí je také kapitola věnována postupům a chybám v jejím řešení. Poslední část přibližuje pozici pedagoga z hlediska legislativy a jeho možnosti vzdělávání ve vztahu k šikaně. Praktická část zjišťuje zejména zda se pedagogové v této oblasti vzdělávají, zda to shledávají důležitým a přínosným, jaké v této oblasti vnímají překážky i nedostatky a zda se chtějí v budoucnu vzdělávat. Pro výzkumné šetření je využita kvantitativní metoda v podobě dotazníkového šetření, kterého se účastnili pedagogové náhodně vybraných základních škol ze všech krajů České republiky. Ke zjištění specifík vzdělávání v oblasti šikany je stanoveno 5 hypotéz, jejichž výsledky jsou prezentovány pomocí několika grafy.

Diplomová práce může v budoucnu posloužit například jako zdroj informací pro krajské školské koordinátory prevence či organizace zabývající se realizací vzdělávání v oblasti šikany. Na základě informací, které jsou výstupem této práce, by mohlo dojít ke zlepšování vzdělávací nabídky a zvyšování motivace pedagogů se v této oblasti vzdělávat.

1 Problematika šikany ve školním prostředí

Slovo šikana se ve 21. století stalo skloňovaným ve všech pádech, ale její kořeny sahají už do minulého století, kdy byla spojována zejména s prostředím armády či vojenské služby. Celospolečensky je šikana vnímána jako negativní jev a často je spojována s ústavním, pracovním či školním prostředím. Nastavení hodnot v současné společnosti, vliv médií, technologický pokrok a upadající respekt vůči autoritám všeho druhu přispěl k její celosvětové manifestaci. Šikana je procesem s širokou řadou projevů, které s sebou nesou vážné následky, tudíž by neměla být akceptována ani ve školním prostředí. Důležitou roli v tomto prostředí mají pedagogové, kteří by svým působením měli šikaně účinně a vědomě předcházet a také ji v případě výskytu efektivně řešit. Předcházení a citlivé řešení šikany je pro mnohé pedagogy nelehkým úkolem a svými špatnými zásahy mohou napáchat více škod než užitku, proto je důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli v oblasti prevence a intervence adekvátně vzděláváni.

1.1 Vymezení základních pojmů

Šikana pochází z francouzského slova *chicane* a představuje *zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů* (Říčan, 1995, s. 25).

Ve vědeckém smyslu začala být šikana zkoumána v 70. letech 20. století, a to norským profesorem Danem Olweusem, který se zabýval agresivitou mezi školními dětmi a stal se autorem metody určené ke zjišťování výskytu šikany ve školním prostředí u dětí a dospívajících (Janošová a kol, 2016, s. 17). Na našem území byl pojem šikana poprvé použit psychiatrem Petrem Příhodou v roce 1989 v souvislosti s popisem chování mezi členy socialistické armády (Říčan, Janošová, 2010, s. 135).

Popis šikany se v odborných publikacích různí. Dle Sandoval a kol. (2014, online) je souborem chování, které lze označit jako agresivní s cílem ublížit, prováděné opakovaně v průběhu času a vyskytující se v mezilidských vztazích, v nichž existuje nerovnováha síly.

V školním prostředí se šikanou zabývá například Říčan, který pracuje s touto definicí: „*šikanování představuje to, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo*

ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, s. 26).

Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) je šikanou *„agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo skupině žáků či učiteli, které se v čase opakuje (nikoli nutně) a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně“*. Dále je charakteristická nepoměrem sil, nepříjemností útoku pro oběť, bezmocností oběti a samoúčelností agrese (MŠMT, 2016, s. 1).

Z výše uvedených definic je patrné, že šikana je zvláštním případem agrese. Agrese je chápána jako jakákoliv forma chování, která má za cíl někoho záměrně poškodit nebo mu ublížit a je podmíněna agresivitou. Agresivita je určitou vlastností či povahovým rysem, který je biologicky a kognitivně determinován (Harsa a kol., 2013, online). Biologická determinace spočívá v tom, že se člověk chová agresivně na základě vrozených instinktů, které může usměrňovat, aby byly méně nebezpečné, což je u utlumení agrese člověka zvláště důležité. Dle některých vlivných psychologů je agrese stejně jako většina lidského chování kognitivně determinovaná neboli naučená, když si jí člověk osvojuje na základě zkušenosti a toho, co vidí kolem sebe. Jedinec se už jako dítě stává vysoce agresivním postupně, a to tak, že si pamatuje ty způsoby vlastního agresivního jednání, které vedou k úspěchu a poté si na jejich základě tvoří agresivní scénáře. Z těchto scénářů si následně odvozuje zásady, dle kterých jedná v nových situacích a dospívá tak k názorům, postojům a hodnotám řídícím jeho jednání (Říčan, 1995, s. 21-23). Šikana jakožto druh agresivního chování bývá často bagatelizována či zaměňována s jinými formami agresivního chování. Ve školním prostředí jsou některé její projevy mylně označovány za pouhé škádlení, proto je pro potřeby této práce důležité charakterizovat, kdy se jedná o škádlení a kdy o šikanu.

Co ještě není a co už je šikana?

Na první pohled hranice mezi šikanováním a škádlením bývá někdy nezřetelná a v některých případech mohou být tyto dva způsoby chování i zaměňovány. Dle metodického pokynu MŠMT (2016, s. 20) je ve skutečnosti mezi těmito dvěma způsoby chování značný rozdíl. V případě, že jedinec škádlí jiného, tak musí být zjevné, že je to legrací, nejen pro jeho samotného, ale i pro jedince, kterého škádlí. U šikany je to naopak. Cílem agresora je druhému ublížit nebo ho ranit. Toto chování způsobuje agresorovi radost, opakuje se a většinou i stupňuje. K rozeznání šikany od škádlení je

důležité si všítmat, zda agresivní jedinec respektuje to, že je to druhému nepříjemné. V případě, že škádlení i přes bezradnost a bezmocnost druhého pokračuje, jedná se o porušování práva druhého člověka, tak chování začíná naplňovat znaky šikany. Pro lepší přehlednost jsou podrobnější rozdíly mezi škádlením a šikanou znázorněny v následující tabulce:

Tab. 1: Rozdíly mezi šikanováním a škádlením

ŠKÁDLENÍ	ŠIKANOVÁNÍ
Definice: Škádlení patří k rovnocenným, kamarádským nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a v němž není vítěz ani poražený.	Definice: Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje, nebo to bolí.
Záměr: Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada.	Záměr: Ublížit, zranit, ponižít.
Motiv: Náklonnost, sblížení, seznamování, zájem o druhé. Rozpouštění napětí ve třídě a navozování uvolněné a pohodové atmosféry. Zodolňování, zmužnění.	Motiv: Základní tandem – moc a krutost. Další motivy překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého apod.
Postoj: Respekt k druhému a sebeúcta.	Postoj: Devalvace, znevážení druhého.
Citlivost: Vcítění se do druhého.	Citlivost: Tvrdost a nelítostnost.
Zranitelnost: Dítě není zvýšeně zranitelné a precitlivělé.	Zranitelnost: Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže či nechce bránit.
Právo a svoboda: Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opěťovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něho.	Právo a svoboda: Bezpráví. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplatí, je tvrdě ztrestáno.
Důstojnost: Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponížení. Necítí se trapně a uboze.	Důstojnost: Ponížení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno.
Emoční stav: Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání. I nepříjemné! Ale ne bezmoc.	Emoční stav: Bezmoc! Strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
Dopad: Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada.	Dopad: Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

(Kolář In: Philippová a Janošová, 2009, s. 16)

Příčiny školní šikany

Co člověka přiměje, aby ubližoval jiným lidem? Na příčiny šikany lze nahlížet několika pohledy. Dle Říčana a Janošové (2010, s. 23) jsou příčiny šikany v individuální rovině dané vlastnostmi agresorů na straně jedné a vlastnostmi oběti na straně druhé. Vzájemný vztah vlastností aktérů šikany často způsobuje nastartování samotné šikany (Říčan, Janošová, 2010, s. 22).

Z pohledu Koláře (2001, s. 35) představuje šikanování poruchu vztahů ve skupině, kterou také označuje jako jakési onemocnění skupiny. Příčinou tohoto onemocnění bývá špatná práce se skupinovou dynamikou, která je ve školním prostředí přisuzována právě samotným pedagogům.

K dalším příčinám, které přispívají k rozšíření agrese, násilí a s ním související šikanou dále řadí nadměrnou feminizaci učitelstva, mezery ve vzdělání pedagogů a spatřují slabiny v teoretické a praktické přípravě učitelů v řízení třídy neboli *classroom management* (Říčan, Janošová, 2010, s. 17). Z hlediska příčin by neměl být opomíjen také oslabený vliv rodiny, počítačové hry s brutálním obsahem, prezentace násilí v médiích, ideologie „ostrých loktů“, nedostatek etické výchovy na školách a v neposlední řadě celková nedůvěra veřejnosti k vládě a celému politickému systému včetně policie a soudů (Říčan, Janošová, 2010, s. 17).

Druhy šikany

Šikanu lze podle projevů rozdělit na několik druhů. Její projevy jsou z hlediska její intenzity, způsobu provedení a pasivity či aktivity velmi různorodé a často se prolínají. Například Kolář (2005, s. 32) tyto projevy rozděluje na tři základní dimenze jako je přímé a nepřímé, verbální a neverbální či aktivní a pasivní šikanování. Spojením těchto dimenzí vzniká osm druhů šikanování, kterými jsou:

1. Fyzické přímé aktivní (např. škrcení, kopání, bití)
2. Fyzické nepřímé aktivní (např. oběti jsou ničeny věci prostřednictvím „noshledů“)
3. Fyzické pasivní přímé (např. fyzické bránění oběti v nějaké činnosti)
4. Fyzické pasivní nepřímé (např. odmítnutí splnění požadavků oběti)
5. Verbální aktivní přímé (např. nadávání, urážení, zesměšňování)
6. Verbální aktivní nepřímé (např. rozšiřování pomluv o oběti)
7. Verbální pasivní přímé (např. neodpovídání, ignorování)
8. Verbální pasivní nepřímé (např. nezastání se spolužáky)

V mnoha případech se jednotlivé druhy šikanování vyskytují současně. Kolář (2011, s. 78) v jedné ze svých publikací pro přehlednější rozlišování v praxi rozděluje šikanu z hlediska typů agrese na několik základních forem:

Tab. 2: **Formy šikany**

šikana podle typů agrese - prostředků týrání	fyzická, psychická a smíšená šikana, kyberšikana
šikana podle věku a typu školy	šikana mezi předškoláky, žáky prvního a druhého stupně základní školy, uční, gymnazisty a vysokoškolskými studenty
šikana z genderového hlediska	chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům, šikana dívek vůči chlapcům
šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení	na jedné straně škola s demografickým vedením, na druhé straně výchovný ústav, kde je tvrdý hierarchicko-autoritativní systém
šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů	šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných žáků apod.

(Kolář, 2011, s. 78)

1.2 Aktéři školní šikany

Jako jednou z uváděných příčin vzniku šikany je porucha vztahů mezi jednotlivými členy skupiny. V případě školní šikany můžeme tyto členy označovat jako aktéry, kteří budou pro potřeby práce více charakterizováni v následující podkapitole. Ve většině odborných publikací jsou mezi aktéry šikany uváděni agresor a oběť, kteří mají v procesu šikanování stěžejní roli. Dle Říčana a Janošové (2010, s. 53) k pochopení podstaty a průběhu šikany se nestačí zabývat pouze agresorem a obětí, ale dalšími jednotlivci a skupinami, ke kterým řadí také:

- třídní „publikum“,
- zastánce – spolužáky, kteří se aktivně zastávají oběti,
- pedagogy,
- rodiče zúčastněných dětí,
- místní komunitu,
- veřejnost, resp. celou společnost.

Agresor

Agresorem neboli iniciátorem šikany je ten, kdo se jí aktivně účastní tím, že ji začíná a následně vede. Jak lze takového agresora poznat? V odborné literatuře je

agresor charakterizován řadou vlastností, se kterými se pojí určité výjimky. Říčan a Janošová (2010, s. 54) agresora charakterizují jako jedince, který bývá tělesně zdatný, silný a obratný, ale zároveň se může jednat o jedince, který je malý a slabý. Výraz a rysy agresora mohou na jednu stranu působit hrubě a na druhou stranu může být na první pohled nevinným jedincem.

Dle autorů může bývá agresor rváčem s horkokrevným temperamentem, který je vznětlivý a špatně se kontroluje, což může zapříčinit vznik konfliktů. Agresor se také často dopouští porušování pravidel chování či školního řádu a lze se u něj setkat s drzostí, nekázní, lhaním, krádeží, podváděním či zlomyslným ničením věcí. Typickým znakem agresorova chování je získání určité výhody a bývá spojováno se zakrnělostí svědomí a slabším školním prospěchem. V důsledku své krutosti, škodolibosti, panovačnosti, dominantního chování a absence empatie bývá v kolektivu často neoblíbený.

Například Kolář (2006, s. 86-87) dělí agresory z diagnosticko-nápravného hlediska do tří typů, které mají následující charakteristiky:

- hrubý, primitivní, impulzivní, se silným energetickým přetlakem, má kázeňské problémy a narušený vztah k autoritě, zapojuje se do gangů páchajících trestné činy - šikanuje masivně, tvrdě, nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost a šikanování využívá cíleně k zastrahování ostatních,
- velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi – k šikanování užívá násilí a mučení, které je cílené, rafinované a spíše bez přítomnosti svědků,
- „srandista“ – optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídká oblíbený, vlivný a šikanuje pro pobavení sebe i ostatních ve snaze zdůraznit svou „humornou“ a „zábavnou“ stránku osobnosti.

Zda jedinec disponuje všemi výše zmíněnými charakteristikami a vlastnostmi, je ovlivněné řadou faktorů, kterými mohou být vrozené sklony, působení rodinného prostředí či společenské vrstvy v nichž žije.

Oběť

Jedince, který je terčem agresorovi šikany označuje odborná literatura jako oběť. Lze charakterizovat, kdo se může stát obětí šikany? Lovasová (2006, s.13-14) uvádí, že i přes fakt, že neexistuje žádný univerzální typ oběti, se jí může stát kdokoliv. Existují určité rysy v chování a jednání oběti, které umí agresori vycítit. Častým motivem pro

šikanování je jak fyzická, tak psychická odlišnost oběti. K fyzickým odlišnostem lze zařadit větší tělesnou slabost, neobratnost, obezitu či jiný handicap. Na úrovni psychické stránky se může oběť lišit například příliš viditelnou bojácností, slabou reaktivitou, výčitkami svědomí či přílišnou sebekritičností. K dalším častým důvodům šikanování můžeme zařadit sociální znevýhodnění, národnost, etnicitu, zdravotní znevýhodnění či příchod nového žáka do již formované třídy (Česká školní inspekce, 2016, online).

Třída

Jak už bylo definováno v předešlé podkapitole, rozvoj šikany je způsoben poruchou vztahů ve skupině, které jsou ve školním prostředí tvořeny jednotlivými třídami. Třída a její klima může v případě vzniku a řešení šikany působit protektivně, nebo rizikově. Jedinci, kteří jsou součástí třídního kolektivu se svým postojem stávají jejími přímými či nepřímými účastníky. Pasivní postoj k šikaně mohou zastávat ve strachu z toho, že se také stanou obětí, a již vzniklou šikanu přehlížet a zamlčovat, což nepřispívá k jejímu úspěšnému řešení. Ve strachu se také mohou stát její aktivní součástí na straně agresora, a tak negativně přispívat k jejímu dalšímu vývoji. Mimo jiné se ve třídě najdou i jedinci, jejichž postoj je opačný a zastávají se samotné oběti nebo na šikanu upozorňují svého pedagoga či rodiče. Říčan a Janošová (2010, s. 65) uvádí, že čím více je těchto jedinců ve třídě, o to více je kolektiv odolný proti šikaně.

Pedagogové

Dalším velmi podstatným aktérem šikany ve školním prostředí je pedagog, který svým jednáním může pozitivně i negativně a přímo či nepřímo ovlivnit vznik, průběh či její řešení. Zároveň není ojedinělé, že se i sám pedagog může stát obětí šikany ze strany žáků. Stejskal (In: Philippová a Janošová, 2009, s. 38) uvádí, že role pedagoga je velmi těžká, protože musí usilovat o dosahování vzdělávacích cílů a zároveň vnímat vztahy ve třídě a reagovat na ně. Pokyny a postoje pedagoga na jednotlivé situace ve třídě, jeho vlastnosti, chování, projevy a komunikace se stávají předlohou žákům a jejich chování. Osobnost učitele se tak do značné míry odráží v klimatu třídy a reagování žáků na situace ve třídě, mezi které může patřit i vznik šikany. Činnost pedagoga je dále upravena v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon), dle kterého má odpovědnost za žáky škola a „pedagog musí šikanování mezi žáky neprodleně řešit a každé jeho oběti poskytnout okamžitou pomoc“ (MŠMT, 2016, online). V řadě odborných publikací jsou v kontextu šikany vnímáni jako ti, kteří ať ze strachu

z osobního selhání či nedostatku vědomostí, šikanu přehlížejí, bagatelizují a neumí či nechtějí řešit.

Rodiče

Jaký podíl má na šikaně rodinné prostředí agresora a oběti? Působení rodičů a celé rodiny může mít také vliv na vznik, vývoj i řešení šikany. V případě, že dojde k šikaně v průběhu vyučování či činností s ním spojených, má škola dle zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) povinnost tuto skutečnost oznámit zákonnému zástupci agresora i oběti. Pro podrobnější popsání jejich vlivu je dobré rodiče těchto dvou aktérů odlišit. Říčan a Janošová (2010, s. 68-70) uvádí, že rodiče agresorů se o šikaně nemusí ani dozvědět, a pokud jsou o ní informováni, tak mohou mít sklon k jejímu bagatelizování nebo nepřiměřenému potrestání dítěte, což může vést k prohloubení jeho agrese. Mezi rodiči agresorů lze také nalézt jednak ty, kteří šikanu vnímají jako určitou formu prosazení se ve společnosti, ale také rodiče, kterým se výchova z různých důvodů vymkla kontrole. O šikaně se častěji dozví rodiče oběti od nich samotných nebo z nepřímých známek – projevů jejich dítěte. Postoje rodičů obětí vůči šikaně také nelze paušalizovat. Mezi rodiči lze nalézt jednak ty, kteří vyslechnou prosbu svých dětí a škole problém neoznamují, ale také ty, kteří škole nevěří, že by situaci vyřešila anebo se domnívají, že šikana je součástí dětství či dítě utvrzují v tom, aby se nebránilo v domnění, že jde o provokaci agresora. Mnozí rodiče ale reagují správně a podporují své děti emočně, zajišťují jejich ochranu, spolupracují se školou a pedagogy.

Veřejnost

Říčan a Janošová (2010, s. 72) uvádí, že rozšíření šikany ve školách a její brutalita odráží to, co se děje ve společnosti. Agresivní chování se ve společnosti vyskytuje v různé míře a jeho vnímání, tolerování a postoje k němu se v jednotlivých společnostech mohou lišit. Názory, postoje, kultura, tradice, legislativa či uznávané hodnoty široké veřejnosti ovlivňují smýšlení, cítění a jednání občanů, jimiž jsou i děti. Autoři poukazují na úpadek respektu k autoritám, kázně ve škole a napětí mezi školou a rodiči. Dalším z faktorů, který má na šikanu vliv, je způsob komerčního prezentování vztahu k násilí a šikany samotné v médiích. Dle Běhoukové a Zapletalové (In: Philippová a Janošová, 2009, s. 49-57) je šikana v médiích často prezentována skrze poutavé titulky článků, které šikanu v některých případech zaměňují s jinými formami rizikového chování nebo odráží názor, že si školy se šikanou nevědí rady. Tento fakt může vést ke znevažování škol a pedagogů, kteří ji aktivně a úspěšně řeší. Autorky dále popisují, že místo informací o šikaně a důležitosti její intervence, dochází

spíše k prezentování šikany v té nejhorší podobě, což může u dětí, rodičů, pedagogů, ale také u celé veřejnosti vést k bagatelizaci jejích prvních projevů v počátečních stádiích vývoje.

1.3 Stádia šikany

Šikanování je proces, který se postupně vyvíjí. Celý vývoj šikany lze rozdělit do několika stádií, která nemají v praxi přesné hranice a vzájemně se překrývají. Kolář (2005, s. 36-40) rozděluje vývoj šikany do pěti stádií, která charakterizuje následovně.

První stádium: zrod ostrakismu

Dle Koláře (2005, s. 36) ke zrodu šikany nejsou zapotřebí výjimečné podmínky, protože šikanování se může objevit téměř v každé skupině a podmínky pro jeho vznik mohou být zcela běžné a nenápadné. V případě absence cílené práce se vztahy mezi jednotlivými členy skupiny se mohou ze skupiny vyčlenit ti jedinci, kteří vůči jiným jedincům zkoušejí prvky šikanování nazývané jako ostrakismus. Ostrakismus může být charakteristický mírnými formami psychického násilí, odmítáním, pomlouváním, spřádáním intrik apod. Toto chování je zárodečnou podobou šikanování a rizikem negativního vývoje do druhého stádia.

Druhé stádium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Vývoj šikany do druhého stádia může být podmíněn náročnými situacemi, které způsobují stoupání napětí ve skupině a následnou ostrakizaci jedinců, která agresorům poskytuje odreagování od nepříjemných pocitů způsobených například těžkou písemnou prací, konfliktem v rodině nebo s učitelem. Kolář (2005, s. 37) uvádí, že k přechodu šikany do druhého stádia může přispět i několik agresivních asociálních jedinců, kteří ve skupině využívají násilí k uspokojení svých potřeb. Větší pravděpodobnost k přechodu do tohoto stádia mají skupiny, které jsou nějakým způsobem oslabeny. Oslabení skupin mohou představovat lhostejné vztahy, atmosféru rivality či nepřátelství mezi jejími členy.

Třetí stádium: vytvoření jádra

Jak uvádí Kolář, tak třetí stádium je momentem, kdy dochází k vytvoření skupiny agresorů, jejíž členové začnou spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběti. V průběhu tohoto stádia dochází k tvorbě podskupin, které mohou pozitivně i negativně bojovat o vliv (Kolář, 2005, s. 37). Dle Vágnerové a kol. (2009, s. 82) se

v tomto stádiu rozhoduje, zda se šikanování přehoupne z počáteční fáze do fáze pokročilé, tudíž je v řešení šikany klíčové.

Čtvrté stádium: většina přijímá normy agresorů

Pro čtvrté stádium je dle Vágnerové a kol. (2005, s. 82) typické přijetí norem agresorů většinou třídy, a ty se tak stávají nepsaným zákonem. Dochází k tomu, že se málokdo dokáže postavit tlaku skupiny, oběť svou roli přijímá, aniž by se pak agresorům vyhýbala a někdy agresory sama vyhledává.

Páté stádium: dokonalá šikana

Páté stádium vývoje šikany Kolář (2005, s. 40) nazývá totalitou, protože dochází k plnému nastolení totalitní ideologie šikanování. Dochází k rozdělení jedinců na dvě skupiny, kdy se původně neutrální nebo mírně nesouhlasící členové skupiny stávají konformnějšími a aktivněji se zapojují do šikanování. Na školách se toto stádium vyskytuje v mírnější podobě.

1.4 Proměny školní šikany

V průběhu let došlo u školní šikany k mnoha proměnám, které souvisejí s mírou jejího výskytu, zkoumáním, možnostmi jejího předcházení a řešení či růzností projevů.

Kdy se objevil problém šikany na školách? Dle Říčana (1995, s. 16) jsou zlomyslnost a krutost odvěké lidské nectnosti. Uvádí, že i přes to, že nemáme k dispozici srovnatelné číselné údaje z minulosti a současnosti, tak šikana je stará jako škola sama. Dříve byla ve školách mnohem přísnější kázeň a děti si ve škole nemohly dovolit ani zlomek toho, co dnes. Také se ve školách nacházelo méně prostorů, kde by žáci unikli dohledu pedagogů, tudíž i méně příležitostí k šikaně. Fakt, že šikana není novým jevem potvrzuje i Sandoval a kol. (2014, online), dle kterých téměř všichni dospělí mají vzpomínky na šikanu v dětství, ať už sami jednali agresivně, byli šikanováni nebo se stali jejími svědky. Jsou schopni si vybavit podrobnosti těchto událostí, jako například jméno školního rváče, tyрана třídy, kterou navštěvovali nebo dobu, kdy byli vystavováni šikaně. Chování, které je dnes považované za šikanu, by ještě minulá generace neposuzovala jako něco, co by zasluhovalo pozornost učitelů, či dokonce jejich intervenci.

K jejímu nárustu také došlo v souvislosti s celkovým nárustem agresivity mládeže. Proměny šikany jsou spojené s celospolečenským vývojem, generačními posuny a nástupem informačních a komunikačních technologií. Na proměnu šikany

měla mimo jiné vliv rostoucí informovanost v této oblasti, což následně přispělo k rozvoji preventivních pedagogických programů (Janošová a kol., 2016, s. 17-20).

Z hlediska projevování šikany a jejích forem došlo k posunu od její fyzické formy k méně nápadným, či spíše dosud přehlíženým formám, které mají spíše psychickou a nepřímou podobu, která zajišťuje jejímu iniciátorovi více anonymity, tudíž je těžší ji diagnostikovat. V posledním desetiletí vstoupila do popředí forma šikany, ke které dochází s použitím informačních a komunikačních technologií neboli kyberšikana.

Kyberšikana se dle Krejčí (2010, s. 3) odehrává pouze v psychické rovině a má svá specifika, kterými se od tradiční šikany liší. Projevuje se především ponižováním, nadáváním, urážením, zastrašováním, vyhrožováním, vydíráním, obtěžováním a pronásledováním oběti ve virtuálním prostředí. Oproti šikaně, která probíhá „tváří v tvář“ má kyberšikana mnohem větší dosah, protože ve virtuálním prostředí do ní může být zapojeno mnohem více účastníků než v uzavřené třídě či škole. S tím souvisí i odlišnost v místě útoku, ke kterému může dojít kdekoli a v jakémkoliv čase. Kyberšikanu lze dle Kopeckého a Szotkowski (online, s. 3) rozdělit na 2 formy, a to z pohledu útočníků a obětí na:

- kyberšikanu přímou, která probíhá bezprostředně (např. dehonestace oběti skrz zveřejnění její fotografie),
- kyberšikanu nepřímou neboli v zastoupení, během které agresor využívá k útoku jinou osobu (např. urážení přes účet jiné osoby, která o tom často neví).

Další typickou charakteristikou je anonymita, která není pravidlem ve všech případech kyberšikany ve školním prostředí. To potvrzuje i výzkum projektu Minimalizace šikany (2010, online), dle kterého byla totožnost zjištěna v 78 % případech kyberšikany a z nich bylo 51 % agresorů ze stejné třídy jako oběť a 27 % ze stejné školy.

Prevalence výskytu šikany

Prevalenci výskytu šikany je věnována řada českých i mezinárodních výzkumů. Výzkumy, které se prevalencí zabývají, mohou být ovlivněny řadou faktorů. Do výsledků jednotlivých výzkumů může být promítána dřívější neinformovanost o problematice šikany, nebo naopak zvyšující se povědomí, které může zvyšovat míru jejího řešení, a snižovat tak její bagatelizaci. Vliv může mít také přístup zkoumaných škol a pedagogických pracovníků, kteří o šikaně neradi mluví, protože může být okolím vnímána jako nezvládnutí situace a vytvářet tím špatnou pověst školy.

Již roku 2001 byl v České republice realizován první celonárodní výzkum *Sociální klima v prostředí základní škol České republiky* (Havlíková a Kolář, 2001), který se zabýval problematikou šikany, a z jehož výsledků vyplynulo, že 41 % žáků českých škol je šikanováno (Kohout-Diaz, 2007, online).

Výskytem školní šikany se zabývá i Česká školní inspekce (2016, online), z jejíž inspekční činnosti vyplývá, že podíl škol, které řešily v letech 2012-2015 alespoň jeden případ šikany mezi žáky, činí 45,3 %. Z porovnání školního roku 2012/2013, kdy byl podíl škol, které šikanu řešily 31,5 %, a školního roku 2014/2015, kdy byl podíl případů činil 41 %, je patrné, že se jedná o poměrně významný nárůst jejího výskytu.

I v současné době je rozměr výskytu školní šikany v České republice Kolářem obrazně označován za epidemický (In: Hronová, 2020, online).

Šikana není pouze záležitostí českých škol, ale problémem celosvětových rozměrů. Z výzkumného šetření realizovaného ve Spojených státech amerických s 1229 žáky základních škol věku 9-13 let vyplývá, že se polovina stala alespoň jedenkrát obětí šikany (Brown, Birch a Kancherla, 2005, online). Dalším z rozsáhlých výzkumů, který se této problematice věnuje na mezinárodní úrovni, je výzkum projektu PISA (Programme for International Student Assessment) realizovaný roku 2015 v 53 státech, který zjišťoval motivovanost studentů, úzkost ve škole, vztahy s vrstevníky a učiteli, šikanu, pocit sounáležitosti se školním kolektivem, podporu rodičů či trávení volného času. Dle výsledků tohoto výzkumu mělo zkušenost s jakýmkoli typem šikany celkem 25,4 % českých žáků, což je o 6,7 % více než je průměr v členských zemích OECD neboli Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Z výsledků též vyplývá, že největší podíl žáků, kteří mají zkušenosti s šikanou, byl zaznamenán v Hongkongu, Dominikánské republice, Rusku či Tunisku. Naopak nejnižší prevalence byla zjištěna v Nizozemí, Taipei, Portugalsku či na Islandu (OECD, 2017, online).

1.5 Následky školní šikany

Šikana s sebou nese různorodé negativní následky, které lze pojímat v několika rovinách, a to v rovině psychické, fyzické a sociální, které se vzájemně prolínají. Následky šikany se mohou v závislosti na jejím stádiu stupňovat a mají dopad jednak na oběť a agresora, ale také na jejich okolí, které představují svědci, rodiče či pedagogičtí pracovníci (Sandoval a kol., 2014, online).

Nejvíce je šikanou ovlivněna **oběť**, u které může dojít k poškození fyzického a psychického zdraví a v horších případech šikany může dojít i k ohrožení jejího života. Například Lovasová (2005, s. 15) mezi psychické následky uvádí frustraci sociálních potřeb, sníženou schopnost navazovat a udržovat vztahy, nízké sebehodnocení, špatný vztah ke škole a k lidem, stálé napětí, špatnou náladu a smutek. Podle Bendla (2003, s. 35) k psychickým následkům patří i zvýšený sklon k úzkostnosti, zdůrazňování obranného postoje a senzitivní vztahovačnost. Oběť je dále ohrožena zvýšeným rizikem rozvoje duševních problémů a poruch v dospělosti či potížemi v sociálním fungování, internalizací stálého očekávání ohrožení nebo úzkostí v mezilidském kontaktu (Sandoval a kol, 2014, online).

Psychické následky jsou úzce spjaty s následky fyzickými. Dle Lovasové (2005, s. 15) může jít o poruchy spánku či zvýšenou únavnost. Říčan (1997, s. 68) uvádí, že se u oběti mohou vyskytnout i psychosomatické potíže jako je nevolnost, bolesti hlavy, břicha, zad, dusivé astmatické záchvaty apod. Somatické projevy pak dle Bendla (2003, s. 65) zahrnují mimo jiné i svalovou tenzi, snížený imunitní systém, větší sklon k prožívání bolesti a celkové nepohody.

Ze sociálního hlediska oběť vidí svou budoucnost negativně. Její záliby, volnočasové aktivity i plány a představy o budoucnosti začínají postrádat smysl. Následkem bývá také nedůvěřivost a podezíravost k lidem, jejichž chování často považují za nepřátelské, což může v budoucnu vést k vyhýbavosti v partnerských o přátelských vztazích (Janošová a kol., 2016, str. 220).

U **agresora** může v případě jeho nezastavení dojít zejména k zafixování jeho antisociálního postoje, který může vyústit v celkovou připravenost pro trestnou činnost (Kolář, 2001, s. 12). Dle Bendla (2003, s. 39) se agresori z řad dětí stávají již v posledních ročnících základní školy členy rizikových part a v budoucnosti zločineckých gangů, čímž se zvyšuje riziko jejich budoucí kriminalizace. I přes to, že šikana sama o sobě není protiprávním jednáním, tak některé její projevy mohou být klasifikovány jako protiprávní a mít i trestně právní následky. Méně závažné projevy šikany lze klasifikovat dle zákona č. 200/1990 Sb. o přestupcích. Závažnější případy, které jsou klasifikovány dle zákona č. 140/1961 Sb. trestního zákona, mohou naplňovat znaky skutkové podstaty trestných činů:

- proti zdraví: § 145 Těžké ublížení na zdraví; § 146 Ublížení na zdraví;

- proti svobodě a právům na ochranu osobnosti, soukromí a listovního tajemství: § 171 Omezování osobní svobody; § 173 Loupež; § 175 Vydírání; § 177 Útisk,
- proti lidské důstojnosti v sexuální oblasti: § 185 Zásilnění; § 186 Sexuální nátlak; § 187 Pohlavní zneužití; § 191 Šíření pornografie; § 192 Výroba a jiné nakládání s dětskou pornografií,
- proti majetku: § 205 Krádež; § 228 Poškození cizí věci;
- narušujících soužití lidí: § 353 Nebezpečné vyhrožování; § 354 Nebezpečné pronásledování (MŠMT, 2016, s. 13)

U **ostatních účastníků** může dojít ke ztrátě iluzí o společnosti a mohou být konfrontováni s tím, že proti šikaně nelze nic dělat, autority nejsou schopny zajistit ochranu a bezpečí slabým jedincům. V důsledku toho může docházet k jejich pasivitě, apatii či pokusům o podobné chování (Havlínová a Kolář, 2001, online). Ve školním prostředí je následkem šikany snížení efektu pedagogického působení na skupinu jako celek a její výukový efekt bývá často oslaben (Kolář, 1997, s. 67-68), což se může následně projevit na výsledcích žáků v učení.

Jak vyplývá z předešlých řádků, šikana s sebou nese mnoho následků, a to jak pro oběť, agresora, ale i ostatní účastníky, kteří se nimi mohou potýkat až do konce svého života, proto je důležité, aby se šikaně efektivně předcházelo a byla adekvátně řešena.

2 Prevence šikany ve školním prostředí

Samotný termín prevence má původ v latinském slově *preventus*, v překladu zákrok předem a v nejširším slova smyslu lze definovat jako předcházení nějakým a zpravidla škodlivým vlivům (Petrušek a kol., 1996, s. 842).

V běžném životě prevence představuje soustavu opatření, která mají předcházet nějakému nežádoucímu jevu, například nemocem, neúspěchu ve škole, sociálním konfliktům, násilí a podobně (Bělík a Hoferková, 2018, s. 35).

Například Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 219) tento pojem charakterizují jako „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, včetně sociálně patologických*“.

2.1 Druhy preventivního působení

V odborné literatuře je preventivní působení obecně členěno na tři úrovně, a to na prevenci primární, sekundární a terciární.

Primární prevence

Miovský (2015, s. 28) jako primární prevenci označuje „*jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky*“. Rizikové chování představuje takové chování, které přímo nebo nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku či prostředí (Macek; In: Sobotková, 2014, s. 40). O roku 2012 je ve školské primární prevenci zahrnuto celkem devět typů rizikového chování (Martanová, 2014, online). Primární prevence je v odborné literatuře a praxi dále dělena na specifickou a nespecifickou primární prevenci.

Specifická primární prevence zahrnuje všechny aktivity a programy, které jsou zaměřeny na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování (MŠMT, 2019, s. 5). Tento typ prevence lze rozdělit do celkem tří úrovní, které se liší v závislosti na tom, jakou má preventivní působení intenzitu, jaké jsou využívány prostředky nebo nástroje a jaká je úroveň zapojení cílové skupiny (Galla et al., In: Miovský, 2010, s. 42-43):

- **Všeobecná primární prevence** je určena běžné populaci dětí a mládeže bez rozdílu jejich ohrožení rizikovým chováním. Na této úrovni prevence

je zohledňováno pouze věkové složení či případná specifika, jako jsou například sociální faktory, a je určena pro větší počet osob. Ve školské praxi je pro tuto úroveň prevence dostačující vzdělání školního metodika prevence.

- **Selektivní primární prevence** je zaměřena na jedince, u nichž se ve zvýšené míře vyskytují faktory pro vznik různých forem rizikového chování a jsou tak více ohroženi. Tato úroveň prevence je využívána při práci s menší skupinou nebo jednotlivci a je vedena preventistou se vzděláním z oblasti speciální pedagogiky, psychologie, adiktologie atd.
- **Indikovaná primární prevence** je využívána u jedinců, na které působí výrazně rizikové faktory či se u nich již vyskytly projevy rizikového chování. Snahou této úrovně prevence je podchytit problém co nejdříve, vyhodnotit potřebnost specifických intervencí s následným zahájením. Její výkon bezpodmínečně vyžaduje speciální pedagogické, psychologické či jiné podobné vzdělání s průpravou pro práci preventisty. Dle Bělíka a Hoferkové (2018, s. 38) primární indikovaná prevence přechází k prevenci sekundární.

Naproti tomu **nespecifická primární prevence** představuje všechny aktivity, které nesouvisí s konkrétním typem rizikového chování, podporují zdravý životní styl a pomáhají v osvojování si pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání volného času, vedoucím k dodržování určitých společenských pravidel, zdravému rozvoji osobnosti a odpovědnosti za své chování (MŠMT, 2019, s. 5).

Sekundární prevence

Jak uvádí Bělík a Hoferková (2018, s. 38-39), tak sekundární prevence je určena pro rizikové jedince a skupiny osob, u kterých je zvýšená pravděpodobnost, že budou oběťmi nebo pachateli trestné činnosti, kteří jsou ohroženi sociálně patologickými jevy či kriminogenními situacemi. Tento typ prevence je zprostředkováván zejména poradnami, krizovými centry, středisky preventivně-výchovné péče, kontaktními centry, linkami telefonické pomoci a v neposlední řadě detoxifikačními centry.

Terciární prevence

Cílem terciární prevence je dle Martanové (2014, online) předcházení zdravotním nebo sociálním potížím v důsledku rizikového chování. Často je používána v souvislosti s užíváním návykových látek.

2.2 Preventivní působení na úrovni školy

Celý systém prevence v resortu školství je tvořen několika aktéry, kterými jsou: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor školství a tělovýchovy krajských úřadů, krajský školský koordinátor prevence, který monitoruje situaci na školách v regionu, metodici prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a v neposlední řadě i ředitelé škol, metodici prevence a třídní učitelé (MŠMT, 2016, online).

Důležitost preventivního působení na úrovni školy je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dle kterého je škola povinna zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů v průběhu všech vzdělávacích a souvisejících aktivit a současně vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku všech forem rizikového chování (2004, online).

Národní ústav pro vzdělávání (2014, online) na svých webových stránkách uvádí výčet bodů efektivní školské primární prevence rizikového chování, kterými jsou:

- komplexnost a kombinace mnohočetných strategií působících na určitou cílovou skupinu,
- dlouhodobá a kontinuální práce s dětmi (soustavné budování důvěry, zapojování rodičů a pedagogů),
- dobrá provázanost programů a jejich graduování z hlediska věku a rizikovosti cílové skupiny,
- včasný začátek preventivních aktivit,
- práce v malých skupinách,
- aktivní účast cílové skupiny (prožitok, výtvarné a pohybové techniky, nutná zpětná vazba),
- reakce na aktuální potřeby cílové populace (nutnost sledovat trendy),
- nabídka pozitivních alternativ k rizikovému chování (zdravý životní styl, posilování sebevědomí, rozvoj komunikace, nácvik řešení problémů),
- využití „KAB“ modelu (orientace na kvalitu postojů a změnu chování),
- jasný a strukturovaný program (předem daná metodika, požadavky na vzdělání a kompetence lektorů, časové ohraničení, vymezená témata),
- důraz na kontext programu (respektování specifík dané lokality, spolupráce s rodiči a institucemi, které jsou zapojené do programu prevence),

- denormalizace (vytváření takového sociálního klimatu, ve kterém rizikové chování není normální)
- a podpora protektivních faktorů ve společnosti.

Veškeré preventivní působení musí být zahrnuto v **minimálním preventivním programu**, který představuje komplexní dlouhodobý preventivní program školy či školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného Rámcového vzdělávacího programu. Minimální preventivní program školy má nastavené dlouhodobé a krátkodobé cíle, které musí reagovat na kulturní, sociální a politické okolnosti či strukturu školy a oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování (Bělík a Hoferková, 2018, s. 59). Tento program bývá v mnoha případech zveřejňován na webových stránkách dané školy.

Samotná realizace cílů programu je v praxi organizována ředitelem školy, který dále určuje odpovědnost směrem k ostatním zástupcům, třídním učitelům, pedagogům, ostatním zaměstnancům, žákům, rodičům, a jednotlivým členům školního poradenského pracoviště (MŠMT, 2016, s. 2-4). Ti následně preventivně působí v rámci výkonu své pedagogické činnosti.

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenská pracoviště jsou zřizována na základních, středních a vyšších odborných školách a poskytují poradenství pro žáky, studenty, jejich zákonné zástupce a mimo jiné i pedagogy. Za poskytované služby pracoviště zodpovídá ředitel dané školy či pověřený zástupce ředitele, který se společně s ostatními pedagogy podílí na Programu školního poradenského pracoviště na zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství na škole (Zapletalová, online). Mezi poradenské služby, které školní poradenské pracoviště poskytuje, se řadí:

- poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,
- prevence školní neúspěšnosti,
- kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- podpora vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,

- podpora vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,
- včasná intervence při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
- předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,
- průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou
- a metodická podpora učitelů při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy (Národní pedagogický institut, 2018, online).

Tyto služby a činnosti jsou pak náplní práce jednotlivých pedagogických pracovníků školního poradenského pracoviště, kterými jsou zpravidla výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, a na některých školách je zastoupena i funkce školního psychologa.

Výchovný poradce sleduje chování žáků po dobu školní docházky, pomáhá v kariérovém poradenství, je ochráncem práv dítěte v prostředí školy, předkládá návrhy na postup a řešení problémů žáků, vyhledává žáky, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova, vzdělávání nebo psychický či sociální vývoj vyžadují speciální péči. Také spolupracuje se zákonnými zástupci dítěte, školním metodikem prevence, školním speciálním pedagogem, školním psychologem či školskými poradenskými zařízeními (Zapletalová, online).

Školní metodik prevence zajišťuje odborné vedení a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při realizaci preventivního programu školy a při provádění jednotlivých preventivních aktivit. Dále koordinuje poskytování vzdělávacích akcí pro pedagogy na dané škole (Zapletalová, online). Metodikem prevence je často pedagog, který své vzdělání doplnil specializačním studiem. Dle Výroční zprávy České školní inspekce pro školní rok 2019/2020 je funkce školního metodika prevence ustanovena v 95,7 % škol. Ve 22,3 % navštívených škol vykonávají školní metodici prevence souběžně funkci výchovného poradce, což se může z hlediska časové dotace negativně promítat do kvality jejich práce (Česká školní inspekce, 2020, online).

Speciální pedagog na školách zajišťuje včasnou identifikaci žáků s výukovými obtížemi a podílí se na prevenci výukových obtíží spojených s reedukací. Dále zajišťuje odbornou podporu integrovaných žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a speciálně pedagogickou podporu a péči pro ostatních žáky, kteří ji potřebují. Do pracovní náplně speciálního pedagoga lze zařadit depistážní, diagnostické, intervenční, metodické a koordinační činnosti (Národní pedagogický institut, 2014, online).

Školní psycholog není zpravidla součástí školního poradenského pracoviště každé školy. Činnost školních psychologů nespočívá pouze v práci s žáky, jejich rodiči a třídním kolektivem, ale zahrnuje také aktivity spojené s celým pedagogickým sborem, které mohou mít pozitivní vliv na celkové klima školy. Působení školního psychologa je založené i na spolupráci s odborníky v jiných zařízeních, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), střediska výchovné péče (dále jen SVP) či speciálně pedagogická centra (Zapletalová, online).

Pro preventivní působení na úrovni školy je důležité působení nejen jednotlivých členů školního poradenského pracoviště, ale zapojení všech pedagogických pracovníků, které je podrobněji popsáno v následující podkapitole.

2.3 Prevence šikany

Prevence šikany ve školním prostředí je po teoretické stránce založena na metodických dokumentech, preventivních programech a aktivitách, ale v praxi pramení z bezpečného prostředí a příjemného klimatu školy, které je ovlivněno řadou faktorů jako: materiální prostředí školy, vnitřně uznávané hodnoty, způsob komunikace, ale také vztahy mezi jednotlivými žáky, mezi žáky a pedagogy, mezi samotnými pedagogy a v neposlední řadě i mezi školou, zákonnými zástupci i širokou veřejností.

Ve škole je v prevenci šikany využívána především primární a sekundární prevence. Na využití terciární prevence v souvislosti s problematikou šikany existují rozdílné pohledy.

Všeobecná primární prevence probíhá v kolektivech, kde se šikana dosud neobjevila nebo nebyla diagnostikována. Dle Bendla (2003, s. 78) primární prevence šikany spočívá ve výchově harmonické osobnosti jedince, v informovanosti dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně či preventivních aktivitách, které posilují zdravé sebevědomí a samostatnost. V praxi primární prevence představuje již zmíněné protektivní klima

školy a aktivity, které mohou být zaměřené například na komunikaci, spolupráci, respekt mezi jednotlivými žáky i schopnost dávání a přijímání zpětné vazby.

O **sekundární prevenci** se jedná ve chvíli, kdy dochází k podezření, že se šikana ve třídě vyskytuje, tudíž má za cíl zabránit jejímu dalšímu vývoji a napravit její následky. V tomto kontextu Bendl (2003, s. 78) za sekundární prevenci považuje včasnou diagnostiku, vyšetření činu, ochranu oběti i práci s ostatními žáky a zákonnými zástupci jednotlivých aktérů.

Pohledy na využití **terciární prevence** šikany ve školním prostředí se různí. Například Bendl (2003, s. 78) uvádí, že v praxi ve školním prostředí neexistuje. Naopak Havlínová a Kolář (2001, online) ve své výzkumné studii k terciární prevenci šikany uvádí, že se jedná o možnost škol využít speciální pracoviště, která by pracovala celodenně především s agresory a zároveň by došlo k vyjmutí agresorů ze školy. V tomto případě není prevence uskutečněna na půdě školy a jejími pedagogy, ale prostřednictvím jiného zařízení nebo organizace, kterým může být například SVP.

Jednotlivé postupy a kroky podstatné pro předcházení a řešení šikany ve školách a školských zařízeních jsou popsány v Metodickém pokynu MŠMT č. 28 275/2000-22, dle kterého mají být školy připraveny šikaně předcházet, rozpoznávat ji a efektivně na ni reagovat, protože díky kvalitní prevenci její výskyt klesá (MŠMT, 2016, s. 2-4). Dle uvedeného metodického pokynu MŠMT prevence šikany spočívá ve **vytváření bezpečného prostředí**, na kterém by se měla podílet celá škola a respektovat identitu a individualitu každého člena a **odmítat násilí i zneužívání moci v jakékoliv podobě**. Pro předcházení šikany by škola měla mít **nastavena konkrétní a srozumitelná pravidla chování** ve svém školním řádu a **důsledky za jejich porušování**. To by se mělo následně promítat do **nastavení třídních pravidel**, na jejichž tvorbě by se měly v určité míře podílet i děti. Důležitou roli v prevenci má i pravidelná realizace třídnických hodin s prostorem pro reflektování vlastní zkušeností a spokojenosti žáků ve škole. Škola by měla **prostřednictvím dalšího vzdělávání zajišťovat podporu a rozvoj pedagogů**, které zahrnuje školení pedagogů a ve zvýšené míře pracovníka pověřeného řešením šikany a třídní učitele, kteří by měli být vzdělávání v prevenci šikanování, v oblasti komunikace, řešení konfliktů, interakce mezi učitelem a žákem, diagnostiky klimatu třídy, třídních pravidel a jejich dodržování či v ovlivňování postojů žáků. Další a velmi nezbytnou součástí prevence je **informovanost všech členů školy** o tom, co lze považovat za šikanu, jak se zachovat v případě ohrožení a jakou má škola případnou síť pomoci. V neposlední řadě by na

škole měla být kontinuálně realizovaná specifická primární prevence rizikového chování popsána v **preventivním programu školy**, jehož součástí je i školní program proti šikanování (MŠMT, 2016, s. 2-4), který je blíže charakterizován v následujících řádcích. **Školní program proti šikanování** je určen k ukotvení preventivního působení v oblasti šikany na jednotlivých školách, je školní program proti šikanování. Tento program je realizován na celoškolské úrovni a je zaměřen na specifickou primární prevenci a prevenci sekundární, tudíž se věnuje výhradně jejímu řešení. Program je složen ze 13 součástí, kterými jsou:

1. zmapování situace – analýza a evaluace (před, v průběhu a po zavedení programu či opatření),
2. motivování pedagogů pro změnu,
3. společné vzdělávání a supervize všech pedagogů,
4. užší realizační tým (ředitel, zástupci třídních učitelů z 1. a 2. stupně, zástupce družiny, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog atd.),
5. společný postup při řešení šikanování,
6. primární prevence v třídních hodinách,
7. primární prevence ve výuce,
8. primární prevence ve školních i mimoškolních programech mimo vyučování,
9. ochranný režim (školní řád, dohledy učitelů),
10. spolupráce s rodiči (vhodné seznámení s prevencí a řešením šikany ve škole),
11. školní poradenské služby (školní metodik prevence, školní psycholog atd.),
12. spolupráce se specializovanými zařízeními - PPP či SVP
13. a vztahy se školami v okolí (MŠMT, 2016, online).

Preventivní působení samotných pedagogů může být podpořeno **činností školských poradenských zařízení** jako jsou PPP a SVP nebo **externími organizacemi**. Certifikované organizace a jednotliví poskytovatelé primární prevence z celé České republiky jsou uvedeni ve webové databázi Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV, online), která umožňuje jejich vyfiltrování na základě úrovně prevence, kraje poskytování služby, cílové skupiny a typu rizikového chování.

V případě, že klima školy či třídy má negativní vliv na vztahy mezi žáky, kterým mohou být narušeny, preventivní působení školy nebo jiných organizací je v tomto smyslu nedostatečné a dojde-li následně k diagnostikování šikany v daném kolektivu, neprodleně následuje její intervence.

3 Intervence šikany ve školním prostředí

Intervence je dalším důležitým krokem v boji proti šikaně, který nastává bezprostředně po jejím diagnostikování. Diagnostikování šikany spočívá v posouzení, zda se jedná o šikanu či nikoliv. V této fázi je důležité všimnout si prvních a často skrytých náznaků šikany a klást zřetel na její jednotlivé znaky, kterými jsou například záměrnost, opakování, samoúčelnost agrese a nepoměr sil. Je-li potvrzeno, že se o šikanu jedná, následuje její intervence (MŠMT, 2016, online).

Termín **intervence** je možné charakterizovat jako *zárok* a „*v pedagogice a psychologii jako předem plánovaný a systematický zásah, který zpravidla sleduje řešení určitého problému jedince, rodiny, skupiny apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 93).

Například Hartl a Hartlová (2015, s. 81) popisují intervenci jako „*jakýkoliv postup nebo techniku směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu, v psychoterapii s cílem přerušit probíhající špatně přizpůsobené vzorce chování...*“

Často se může jednat o dlouhodobý a komplikovaný proces, na který má vliv jednak spolupráce jednotlivých pedagogů, tak práce s rodinami agresora i oběti. Intervence šikany je často složitý proces, který od jejího poskytovatele, kterým je v případě školní šikany pedagog, vyžaduje všímavost, orientaci ve vztazích a dění ve třídě, zkušenosti s fungováním skupinové dynamiky a vedením rozhovorů.

Během procesu intervence šikany je pedagog vystaven řadě vlivů, které Černý (In: Philippová a Janošová, 2009, s. 156) rozděluje na vnitřní a vnější. Vnitřní vlivy představují postoje, zkušenosti, schopnosti, osobní pohodu a teoretickou připravenost pedagoga. Mezi vnější vlivy autor řadí postavení pedagoga ve třídě, vztah žáků, tlaky různých skupin (zákonní zástupci, žáci, kolegové), maskování šikany, nejednoznačnost daných situací, nedostatek informací o šikaně či nástrojích boje proti ní.

3.1 Postup při řešení šikany

Prvotním a klíčovým krokem v řešení šikany spočívá v tom, že by škola, která se o prvních příznacích šikany dozví, tento problém neměla bagatelizovala a měla ho začít systematicky řešit. Kollerová, Pospíšilová a Janošová (2020, s. 10) uvádí, že škola má povinnost řešit jakékoliv šikanování mezi žáky, i pokud neprobíhá v budově školy, ale například v okolí bydliště, na hřišti a případně přes internet. Důvodem jejího řešení je

ten, že šikana mezi žáky sdílejících stejnou třídu, se může promítat do vztahů ve škole a narušovat bezpečí ostatních žáků.

Pro úspěšné a včasné řešení je důležitá důvěrná komunikace mezi pedagogy a vedením školy, díky které se i přes případné obavy pedagogů vedení o šikaně dozví. To potvrzuje i výzkum Kollerové, Janošové a Pospíšilové (2020, s. 11), který na základě názorů 740 učitelů z celé České republiky ukázal, že připravenost pedagogů řešit šikanu je vyšší ve školách, kde spolu otevřeně komunikují. Do řešení šikany se tak mohou zapojit i další, někdy zkušenější, kolegové školy.

V rámci intervence je nutné vzít v úvahu, zda se jedná o šikanu v počátečním stádiu, jejíž řešení je v kompetenci třídního učitele ve spolupráci s ředitelem a školním metodikem prevence, případně výchovným poradcem, školním psychologem nebo školní speciálním pedagogem. Na internetových stránkách projektu „*Minimalizace šikany*“ je postup při řešení počáteční šikany stručně a přehledně rozdělen do devíti kroků, kterými jsou:

1. odhadnutí závažnosti a rozpoznání neobvyklé formy šikanování,
2. rozhovor s informátory a oběti,
3. nalezení vhodných svědků,
4. individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky,
5. ochrana oběti,
6. rozhovor s agresory, případně konfrontace mez nimi,
7. výchovná komise,
8. rozhovor s rodiči oběti
9. a práce s celou třídou (Minimalizace šikany, 2015, online).

Pořadí těchto kroků se v závislosti na odborné publikaci může měnit. V případě, že se jedná o šikanu v pokročilém stádiu, tak musí být řešena ve spolupráci s kompetentními odborníky ze specializovaných pracovišť, kterými jsou zejména pedagogicko-psychologické poradny, SVP, organizace specializované na prevenci rizikového chování či odborníci z oblasti psychologie, psychoterapie a psychiatrie (MŠMT, 2016, s. 11-12).

Řešení školní šikany není záležitostí pouze pedagogů, agresora a oběti, ale také žáků, kteří mohou představovat mlčící svědky nebo informátory. Pro lepší informovanost pedagoga o výskytu šikany ve třídě je podstatné, aby byli žáci dobře seznámeni s tím, co je a není šikana, jejích projevech a o tom, na koho se mohou ve škole obrátit, když se o šikaně dozví nebo se stanou její obětí. Cest k oznámení šikany

je mnoho. Pokud žáci nechtějí šikanu hlásit osobně přes učitele, ředitele, školní poradenské pracoviště i kohokoliv dospělého, kterému věří, tak mohou k informování školy využít školní schránku důvěry či projekt „*Nenech to být*“. Projekt „*Nenech to být*“ (2022, online) představuje aplikaci a webová stránka slouží k anonymnímu a bezpečnému upozornění na šikanu a další formy rizikového chování, a přispívá tak k řešení daného problému už v jeho zárodku. Žáci zaregistrované školy mohou šikanu anonymně nahlásit pomocí mobilní aplikace. Nahlášení zpracuje řešitel projektu, který poté o šikaně informuje samotnou školu a pedagogům poskytne metodické materiály a tipy pro její řešení.

Pokud se vedení školy o šikaně dozví, tak navazujícím krokem v řešení jsou **rozhovory s jednotlivými aktéry**, u kterých je důležité, aby probíhaly odděleně. Nejprve by měl být uskutečněn rozhovor s obětí s důrazem na citlivost, diskrétnost a mělo by dojít k zajištění pocitu bezpečí například zvýšením dozorů či bezpečným příchodem žáka do školy a odchodem ze školy. Švec, Jeřábková a Kolář (2007, s. 77) uvádí, že během řešení šikany se svědky je důležité vybrat ty, kteří normy šikanování nepřijímají. Rozhovory by měly být vedeny tak, aby o sobě svědci nejprve vzájemně nevěděli. V případě potřeby doplnění dalších informací je možné svědky konfrontovat.

Po rozhovorech s informátory, svědky, obětí a získání dostatečného množství důkazů následuje rozhovor s agresorem s cílem zastavení agrese vůči ostatním a seznámení s možnými následky jeho chování (Švec, Jeřábková a Kolář, 2007, s. 77).

V další fázi jsou konfrontováni stejní aktéři a poté je svolána **výchovná komise** složená z vedení školy, výchovného poradce, třídního učitele, školního metodika prevence a případně školního psychologa, kdy dochází k posouzení závažnosti šikany a naplánování další práce s oběťmi, agresorem a celým třídním kolektivem. Na výchovné komisi může být přítomen i agresor a jeho zákonní zástupci (Švec, Jeřábková a Kolář, 2007, s.78)

V rámci řešení dochází také k **informování zákonného zástupce agresora**, který je na základě posouzení závažnosti šikany informován o případných výchovných opatřeních, jako je napomenutí, důtka třídního učitele, ředitelská důtka, snížená známka z chování či převedení agresora do jiné třídy (Vágnerová, 2009, s. 31). Škola může dále agresorovi a jeho zákonným zástupcům **doporučit spolupráci se školským poradenským zařízením**, jako je například SVP, které dále pracuje na nápravě agresorova chování. V případě, že šikana naplňuje znaky trestného činu, je nutné, aby o ní byl informován i Orgán sociálně právní ochrany dětí a Policie České republiky.

Zajištěním bezpečí obětí a potrestáním agresora není řešení šikany u konce, protože následuje fáze **práce s třídním kolektivem**. Nejprve by měla být třída informována o vzniklé šikaně a o způsobu potrestání agresora. Poté by se škola měla zaměřit na dlouhodobé a systematické budování bezpečných vztahů v celé třídě.

3.2 Nevhodná řešení

Intervence šikany může být v závislosti na délce, stádiu, spolupráci jednotlivých aktérů a přístupu vedení školy často nesnadným procesem, který je v odborných publikacích spojován s nevhodnými postupy. Autoři těchto publikací se kriticky zaměřují na práci pedagogů a chybné kroky, které během řešení šikany mohou nastat a zároveň uvádí, čemu by se škola měla vyvarovat. Výčet nevhodných postupů při řešení šikany ve školách a školských zařízeních je přehledně uveden v metodickém pokynu MŠMT, které mezi nevhodné postupy řadí:

- přehlížení, bagatelizaci agresivního nebo násilného chování,
- odkazování na to, aby si oběť svoji situaci řešila sama,
- nucení žáků, aby veřejně řekli, co viděli nebo se ihned na místě omlouvali,
- vedení rozhovoru s žákem o situaci před ostatními žáky a žáky zapojenými do šikany společně,
- nedostatečné vyhodnocení závažnosti problému, volba neadekvátních postupů nebo nepřiměřeného trestu,
- emotivní a agresivní řešení problému (věcný přístup bez násilí),
- příliš autoritativního řešení (např. zastrašováním nebo vyhrožováním), což může vést spíše ke zhoršení situace, skrytějším formám šikany nebo k jinému rizikovému jednání,
- předjímání recidivy útočníka,
- řešení i méně závažného rizikového chování v součinnosti s Policií ČR (zbytečná kriminalizace útočníka),
- automatického obviňování oběti (sekundární viktimizace)
- a vyhýbání se problematickým aktivitám jako zdrojům budoucí šikany (MŠMT, 2016, s. 5).

Kritický pohled na rozpoznávání a řešení šikany zaujímá například Lovasová (2006, s. 16), která uvádí, že nedostatkem v této oblasti je chybějící teoretická příprava pedagogických pracovníků, které je věnována následující kapitola této práce.

4 Vzdělávání pedagogů v oblasti šikany

„Vzhledem k současné situaci a etapě vývoje u nás vidím jako klíčový krok pro obrat v boji proti šikanování radikální změnu ve vzdělání pedagogů a dalších odborníků. Dosavadní vzdělání lze charakterizovat jako nahodilé, “záplatové“ a nesystémové.“

Michal Kolář (In: HRONOVÁ, 2020, online)

4.1 Pozice pedagoga základní školy

Pedagog, v prostředí českých základních škol také běžně označovaný jako učitel, a jeho působení ve školských zařízeních je ukotveno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zákon uvádí, že *„pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“* Přímou pedagogickou činnost dle tohoto zákona vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v PPP či vedoucí pedagogický pracovník (Zakonyprolidi.cz, 2004, online).

Tato práce je konkrétněji zaměřena na pedagogy základních škol. Základní školy se v České republice mohou lišit velikostí, počtem pedagogických pracovníků, zaměřením, geografickou polohou či svým zřizovatelem, kterým může být MŠMT, kraj, obec, církev nebo soukromá osoba. Do počtu bylo dle Výroční zprávy České školní inspekce (2020, online) ve školním roce 2019/2020 v České republice 4192 základních škol, ve kterých se vzdělávalo celkem 952 946 žáků. Ve školním roce 2020/2021 v českých základních školách vyučovalo 69 535 pedagogů a jejich počet se stále zvyšuje (Hykyšová, 2021, online).

Pro výkon pedagogické profese na základní škole je potřebná odborná kvalifikace, která je specifikována v § 7 a 8 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Roku 2014 došlo k novele č. 197/2014 Sb., tohoto zákona a zavedení několika výjimek upravujících výkon pedagogické činnosti bez náležité odborné kvalifikace, a to zejména u pedagogů starších 50 let, kteří mají dostatečnou pedagogickou praxi, nebo v případech, kdy na dané místo nelze najít kvalifikovaného pracovníka (Hykyšová, 2021, online). Zavedení této novely se následně projevilo ve složení pedagogických

pracovníků. V roce 2016 bylo na základních školách zaměstnáno 5,7 % učitelů bez zákonem stanovené kvalifikace a v minulém školním roce tento podíl tvořil 8,5 % všech pedagogů (ČŠI, online).

Zajištění kvalifikovaných a odborně zdatných pedagogů je povinností každé školy, a to je dle České školní inspekce pro některé ředitele obtížné, což se může projevat právě v trendu snižování jejich kvalifikovanosti. Dle Výroční zprávy (ČŠI, 2016, online) se největší problémy v zajištění pedagogů projevily v Karlovarském kraji, Středočeském kraji, Ústeckém kraji a v Praze.

Další charakteristikou skladby pedagogů na českých školách je stále přetrvávající vysoký průměrný věk učitelů. V rámci šetření České školní inspekce bylo navštíveno 551 škol, kde z 31,9 % převládali učitelé ve věkovém rozmezí 40-49 let a z 28,8 % ve věkovém rozmezí 50-59 let. Důvodem zvyšujícího se věku učitelů může být nízký zájem o toto povolání. Od věkové skladby učitelstva se odvíjí i délka jejich pedagogické praxe, která byla u největšího podílu (45,9 %) učitelů navštívených škol delší než 20 let (Česká školní inspekce, 2020, online).

4.2 Obecně o dalším vzdělávání pedagogů

Pedagogové jsou základem vzdělávacích systémů a během výkonu své práce jsou mnohem více zkoumáni, pozorováni, posuzováni, kritizováni, ale také podporováni než jiné profese (Lazarová a kol., 2011, s. 57).

Základním východiskem pro to stát se kvalifikovaným pedagogem je pregraduální příprava dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Zakonyprolidi.cz, 2004, online). Dokončení pregraduálního vzdělání může být k výkonu kvalitní pedagogické činnosti často nedostačující, protože vývoj společnosti, technologický pokrok, inovace vzdělávacích postupů i dynamické změny, představují pro pedagogické pracovníky nové výzvy, na které musí reagovat, což vyžaduje nové znalosti a osvojování dalších dovedností. Jednou z cest rozvoje a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků je jejich další vzdělávání, které je upraveno vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 36) definují další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) jako vzdělávání v průběhu jejich profesní dráhy, které navazuje na přímé vzdělávání. Je chápáno jako právo i povinnost a plní dvě hlavní funkce – standardizační a rozvojovou, tak aby zajišťovalo udržení kvality vzdělávacího

systemu a zároveň podpořilo jeho rozvoj a inovaci. Dle Lazarové a Prokopové (2004, online) souvisí vzdělávání nejen s rozvojem profesní dráhy, ale také samotné školy a školské politiky, tudíž by mělo přinášet užitek a promítat se do školské praxe.

DVPP je ukotveno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů k dalšímu vzdělávání učitelů, jehož § 24 říká, že učitelé mají povinnost se dále vzdělávat, a to po celou dobu, kdy vykonávají pedagogickou činnost, protože si vzděláváním doplňují kvalifikaci. Cílem dalšího vzdělávání je také zvyšování kvalifikace, za které se podle předpisu považuje i její získání. Učitelé mají též povinnost dalšího vzdělávání, díky kterému získávají nové aktualizované a moderní znalosti a dovednosti, a mohou se dále vzdělávat a zvyšovat si svou kvalifikaci (Zakonyprolidi.cz, 2004, online).

Další vzdělávání se uskutečňuje buď institucionálně na vysokých školách, institucionálně v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v zařízeních s udělenou akreditací MŠMT či samostudiem (European Commission, 2022, online).

V rámci institucionální vzdělávání si pedagogičtí pracovníci mohou svou kvalifikaci prohlubovat prostřednictvím průběžného vzdělávání, jehož obsahem jsou dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., zejména „*nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků*“ (Zakonyprolidi.cz, 2005, online).

K realizaci dalšího vzdělávání přísluší pedagogům dle zákona č. 563/2004 Sb. studijní volno v rozsahu 12 pracovních dní, nebrání-li tomu závažné pracovní důvody (Zakonyprolidi.cz, 2004, online). Nabídka dalšího vzdělávání má podobu krátkodobých či dlouhodobých vzdělávacích akcí, které mohou probíhat v prezenční, distanční i kombinované formě. Jednotlivé vzdělávací akce mohou mít podobu přednášek, seminářů, workshopů, koučinku, hospitací apod.

Samotný výběr dalšího vzdělávání nemusí být pouze v kompetenci pedagoga, který ho absolvuje, protože plánování a organizování dalšího vzdělávání je dle zákona č. 563/2004 Sb. úkolem ředitelů škol, kteří tak podporují další vzdělávání svých zaměstnanců – pedagogů. Pohledy ředitelů na vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků základních škol byly zkoumány Národním institutem dalšího vzdělávání MŠMT v roce 2015. Výzkum byl zaměřen na formy vzdělávání, finanční hledisko, časové možnosti, vhodné zdroje informací o vzdělávací nabídce, rezervy i překážky ve

vzdělávání pedagogických pracovníků. Překážky bránící ve vzdělávání pedagogů vnímalo 63 % dotázaných ředitelů a byly rozděleny do několika kategorií:

- problémy spojené se zástupem ve škole,
- motivace pedagogických pracovníků,
- regionální nedostupnost
- a finanční náročnost (NIDV, 2015, online).

Z hlediska rezerv ve znalostech a dovednostech pedagogických pracovníků shledávalo 50 % ředitelů rezervy v práci s agresivními žáky. Přesně 45 % ředitelů vnímá rezervy v nových metodách a formách práce s žáky, 44 % je vnímá v komunikaci s rodiči a zákonnými zástupci a 42 % ředitelů shledává u pedagogů rezervy ve zvládnutí krizových a rizikových situací. V této analýze bylo popsáno celkem 16 rezerv a potřeb v oblasti vzdělávání (NIDV, 2015, online).

Vzhledem k výsledkům výzkumů, které znázorňují prevalence školní šikany, pohledům některých odborníků, kteří se zabývají touto problematikou a současněmu zvyšujícímu se násilí v mezilidských vztazích, spatřuji jako velmi aktuální vzdělávání pedagogických pracovníků právě v oblasti prevence a intervence šikany.

4.3 Šikana a vzdělávání

Výskytem šikany je v současné době ohrožena většina dětských skupin, protože dle některých odborníků se určitá forma šikany vyskytuje na každé škole. Diagnostikování šikany je nesnadný úkol. Je-li diagnostika potvrzena, znamená to, že došlo k absenci či selhání prevence a musí následovat její řešení a léčba dané skupiny. V případě, že je prevence a řešení šikany prováděno pedagogem s nedostatečnými kompetencemi a je neefektivní, může zapříčinit více negativních následků než užitku. Jednou z cest zvýšení těchto kompetencí je právě absolvování vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany. To potvrzuje i Kolář (2013, s. 5), dle kterého je účinné vzdělávání všech, kteří se s šikanou setkávají tváří v tvář v prostředí školy, je obratem v boji proti šikaně.

Vzdělávání pedagogů zasahující do oblasti prevence a intervence šikany je součástí pregraduálního vzdělávání na některých vysokých školách. Dle Koláře (2016, online) musí být hlavními nositeli vzdělání v této oblasti pedagogické fakulty vysokých škol, které připravují pedagogy základních i středních škol a další odborníky, jako jsou speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci apod. Vzdělávání v oblasti

šikany jako součást pregraduální přípravy je obsahem učitelské propedeutiky zahrnující pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou přípravu, konkrétněji obecnou pedagogiku, psychologii a didaktiku, školní pedagogiku, pedagogickou psychologii, vývojovou psychologii, inkluzivní didaktiku a metodologii (MŠMT, 2017, online).

Dobrym příkladem pro ilustraci pregraduálního vzdělávání v této oblasti je například navazující magisterský studijní program Učitelství pro 2. stupeň na Univerzitě Hradec Králové, jehož předměty společného základu jednotlivých specializací obsahově zahrnují nebo souvisí s problematikou prevence a intervence šikany. Z povinných předmětů jsou jimi zejména předměty jako pedagogická psychologie, sociální dovednosti učitele i pedagogická diagnostika a autodiagnostika. Tato oblast vzdělávání je také obsahem některých volitelných předmětů, kterými jsou sociální patologie a prevence, sociální klima ve škole a ve třídě i základy etopedie (Univerzita Hradec Králové, online).

Absence pregraduální přípravy v této oblasti může nastat v případě, kdy je uznána některá z výjimek pro výkon pedagogické činnosti i přes absenci požadované kvalifikace dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, nebo je vysokoškolské vzdělání v oblasti šikany z jakýchkoliv důvodů nedostatečné, následně má pedagog několik možností, jak si své vzdělání v oblasti prevence a intervence šikany doplnit.

Další vzdělávání v oblasti šikany zahrnuje školení pedagogů a ve zvýšené míře pracovníka pověřeného řešením šikany, kterým je zpravidla školní metodik prevence. Obsahově se jedná o vzdělávání v prevenci šikanování, v oblasti komunikace, řešení konfliktů, interakce mezi učitelem a žákem, v diagnostice klimatu školní třídy, v ovlivňování postojů žáků v přijímání různosti, v podpoře osobnostně-sociálního rozvoje žáků, v tvorbě pravidel třídy, v hodnocení jejich dodržování nebo v evaluaci klimatu třídy (MŠMT, 2016, s. 20).

Nabídka dalšího vzdělávání týkající se šikany je poměrně široká, a proto byl pro lepší informovanost a orientaci vypracován přehled aktuálních možností dalšího vzdělávání pro druhé pololetí školního roku 2021/2022, které je akreditované MŠMT a zasahuje do oblasti prevence a intervence šikany (viz. Příloha A). Z přiloženého přehledu vyplývá, že vzdělávání obsahově zaměřené na oblast šikany je vyjma Karlovarského kraje dostupné ve všech krajích České republiky. Vyhledané další vzdělávání je realizováno soukromými organizacemi a nejčastěji probíhá prezenčně krajských městech nebo v online formě. V naprosté většině se jedná o vzdělávací akce

krátkodobé povahy určené vyjma programu Minimalizace šikany, který je realizovaný pravidelnými setkáními po dobu několika měsíců. Většina nalezených programů je určena pro jednotlivce nebo jsou realizované na míru dle potřeb pedagogického sboru a v sídle dané školy.

I přes to, že má vzdělávání pedagogů v oblasti šikany zastoupení ve všech krajích, tak bývá v některých případech kritizováno, a to zejména z důvodu časové dotace. Například Kolář (2016, s. 9) označuje vzdělávání v oblasti šikany za nesystémové, protože je ve většině případů krátkodobé, v podobě jednodenních seminářů, které nemohou dostatečně naplnit potřeby praxe tak, aby pedagog získal minimální kvalifikaci pro řešení šikany. Úroveň kvality vzdělávání potvrzuje i tvrzení, dle kterého podíl pedagogů, kteří absolvují další vzdělávání zasahující do oblasti prevence a intervence šikany naprosto neodpovídá míře výskytu těchto jevů v českých školách (Hronová, 2022, online). Problematice vzdělávání se věnuje i Zvířotský a Hanušová (In: Philippová a Janošová, 2009, s. 221), dle kterých se v případě systémového vzdělávání musí jednat o vzdělávání, které je založeno nejen na zisku znalostí, ale i sociálních dovedností, a to nejlépe absolvováním sebezkušenostního výcviku. Adekvátně účinné vzdělávání by mělo čerpat ze zkušeností a pedagogické praxe samotných účastníků a být založeno na celoživotním učení a průběžném vzdělávání pedagogů.

Na současný stav vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany se zaměřila Česká školní inspekce. Z výsledků inspekční činnosti ČŠI (2016, online) provedené na 787 základních školách, která byla zaměřená na prevenci a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách, byl podíl dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence šikany následovný. Nejvíce (z 58,75 %) byly v této oblasti vzdělávání školní metodici prevence, z 47,2 % byli vzdělávání pracovníci vedení školy, dále bylo vzděláváno 41,5 % výchovných poradců a 28,3 % třídních učitelů a ve stejném poměru i ostatních pracovníků. Z výsledků tudíž vyplynulo, že 18,9 % pedagogických pracovníků se v této oblasti nevzdělávalo (ČŠI, 2016, online).

Oblast vzdělávání pedagogů týkající se prevence a intervence šikany lze vnímat jako obsahově širokou. U veřejnosti a vedení některých škol může být považována za ne příliš populární. Otázkou je, jaký je k této oblasti postoj pedagogů, zejména to, zda a jakou formou se v této oblasti vzdělávají, zda to považují za důležité, přínosné a mají zájem se v této oblasti dále rozvíjet. Specifika vzdělávání pedagogů základních škol v oblasti šikany jsou zkoumána v následující kapitole

5 Výzkumné šetření zaměřené na vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany

Pohledy odborníků, široké veřejnosti, vedení základních škol i jednotlivých pedagogických pracovníků se na vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany často různí. Výzkumná část této diplomové práce je proto zaměřena na pohledy pedagogů základních škol v České republice a má za cíl zjistit, jak pedagogové vnímají vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany, a to zejména jeho potřebnost, vnímání svých kompetencí a překážky i nedostatky ve vzdělávací nabídce týkající se této problematiky.

5.1 Výzkumný problém a hypotézy

Pro realizování výzkumného šetření je klíčové stanovení výzkumného problému, který zní: *Jaká jsou specifika vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany?* Pro zodpovězení výzkumného problému je důležité vymezit cíl výzkumného šetření. Cílem výzkumného šetření je zjistit pohledy pedagogů na problematiku vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany. Pro tento výzkumný cíl jsou formulovány následující hypotézy:

H1: Alespoň 50 % dotázaných pedagogů se v problematice prevence a intervence šikany vzdělávalo či vzdělává.

H2: Hlavní překážky ve vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany jsou časová náročnost, nízká motivace a finanční nákladnost.

H3: K nejčastěji vnímaným nedostatkům ve vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany patří pouze teoretické zaměření kurzů a opakující se informace.

H4: Existuje vztah mezi frekvencí setkávání se s šikanou a vnímáním důležitosti vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany.

H5: Existuje vztah mezi vnímáním svých kompetencí v prevenci a intervenci šikany a snahou vzdělávat se v budoucnu.

5.2 Metody výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena forma kvantitativního výzkumu, který byl realizován v podobě dotazníkového šetření. Výzkumné šetření bylo provedeno

prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník se skládá z úvodní části, která obsahuje informace o autorovi, účel dotazníkového šetření, informace o anonymitě a předběžné poděkování všem respondentům. Poté následuje samotné tělo dotazníku tvořené 20 položkami, z nichž 13 je uzavřených, 4 jsou polouzavřené a 3 položky jsou otevřené. Z hlediska struktury je dotazníková část rozdělena do čtyř následujících oddílů:

- Základní údaje o respondentovi.
- Zkušenosti s šikanou během pedagogické praxe.
- Osobní pohled na vzdělávání.
- Překážky a nedostatky ve vzdělávání.

Před samotnou administrací dotazníku byl proveden předvýzkum. Předvýzkumu se účastnilo šest pedagogů čtyř základních škol z mého blízkého okolí, kteří vyplnili dotazník k tištěné formě (viz. Příloha B). Pedagogové byli požádáni o vyplnění dotazníku, posouzení srozumitelnosti otázek, vhodnosti otázek a časové náročnosti. I přes to, že byl dotazník pro respondenty srozumitelný, navrhli v dotazníku několik úprav. Ve druhém oddíle navrhlo několik respondentů rozšíření položky č. 7 o možnost „několikrát během mé pedagogické praxe“. V oddílu, který byl změřen na osobní pohled vzdělávání v této oblasti, byla u položky č. 12 třemi respondenty navrhnutá odpověď „četba odborné literatury“. Časová doba pro vyplnění dotazníku byla respondenty odhadována v rozmezí 4 až 6 minut. Dotazník byl na základě informací získaných z předvýzkumu upraven a přenesen do elektronické podoby.

Pro zpracování získaných dat bylo zvoleno několik metod v závislosti na druhu stanovené hypotézy. H1-H3 byly ověřeny na základě výpočtu procentuálního poměru jednotlivých proměnných. Pro ověření H4 a H5 byl využit chí-kvadrát test, pomocí kterého byla zjišťována souvislost mezi sledovanými jevy.

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Kde x^2 zde vyjadřuje testové kritérium chí-kvadrátu, P značí pozorovanou četnost a O očekávanou četnost. Test významnosti se vyskytuje na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (Chráška, 2016).

5.3 Průběh sběru dat a výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím elektronického dotazníku, který byl vytvořen v Google forms a následně od 4. ledna do 15. března roku 2022, jeho administrace proběhla pomocí emailu. Dotazník byl distribuován pedagogům státních základních škol ze všech krajů České republiky. Z důvodu rozmanitosti výzkumného souboru bylo pro výzkumné šetření náhodně vybráno celkem 210 základních škol, které byly dohledány na internetové stránce „*Seznamskol.eu*“, a na každé vybrané škole bylo osloveno 10 náhodných pedagogů prvního i druhého stupně. Podmínkou pro zařazení školy do výzkumného šetření byla přístupnost emailových adres jednotlivých pedagogů. Celkem bylo osloveno 2100 pedagogů, z nich svou odpověď poskytlo 377, tudíž celková návratnost zaslaných dotazníků je 18 %, a dle jednotlivých krajů je podrobněji popsána níže (viz Tab. 3).

Tab. 3: Administrace a návratnost dle kraje

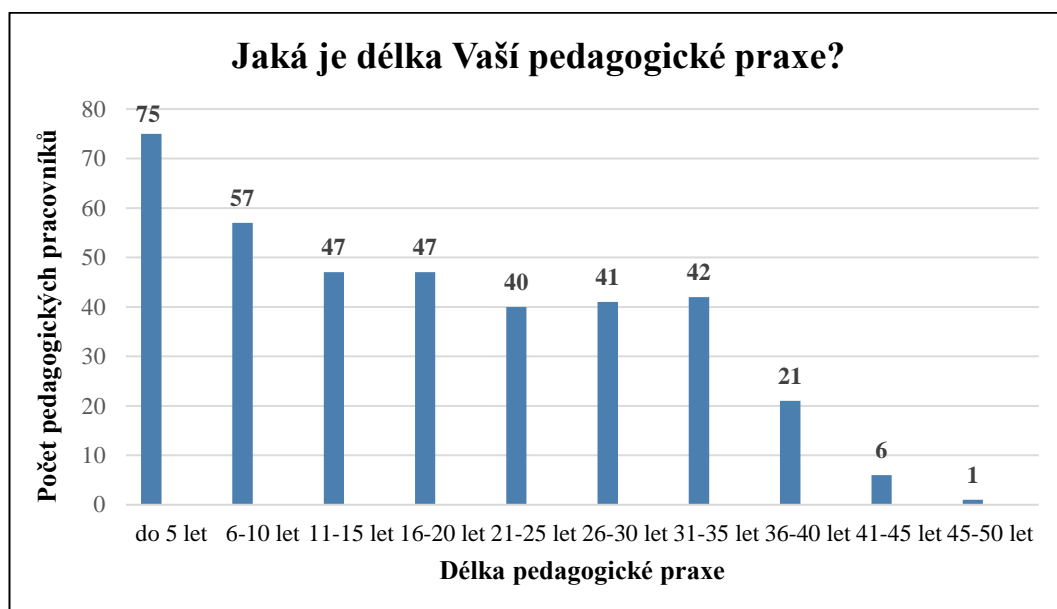
KRAJ	POČET OSLOVENÝCH		VÝZKUMNÝ VZOREK	
	ŠKOL	PEDAGOGŮ	absolutní četnost	relativní četnost
Liberecký	15	150	29	19,3 %
Ústecký	15	150	36	24 %
Středočeský	15	150	31	20,7 %
Praha	15	150	24	16 %
Karlovarský	15	150	14	9,3 %
Plzeňský	15	150	31	20,7 %
Jihočeský	15	150	29	19,3 %
Vysočina	15	150	20	13,3 %
Jihomoravský	15	150	26	17,3 %
Moravskoslezský	15	150	34	22,7 %
Olomoucký	15	150	32	21,3 %
Zlínský	15	150	14	9,3 %
Královehradecký	15	150	29	19,3 %
Pardubický	15	150	28	18,7 %

Z tabulky č. 3 vyplývá, že v každém kraji byl osloven stejný počet pedagogů ze stejného počtu škol, ale návratnost se v jednotlivých krajích lišila. Nejnižší relativní četnost, která činila 9,3 % byla zaznamenána ve Zlínském a Karlovarském kraji a naopak nejvíce (22,7 %) respondentů bylo získáno v Moravskoslezském kraji.

Návratnost dotazníku byla poměrně nízká, což může být způsobeno zvoleným tématem diplomové práce nebo zahlceností pedagogických pracovníků dotazníkovými šetřeními. I přes nízkou návratnost byl celkový počet i složení respondentů dostatečné a na výsledky šetření neměl negativní vliv.

Pro tuto práci bylo důležité zjistit některé charakteristiky výzkumného vzorku, tudíž bylo u respondentů zkoumáno pohlaví, délka pedagogické praxe, kde se nachází škola, ve které jsou pedagogy.

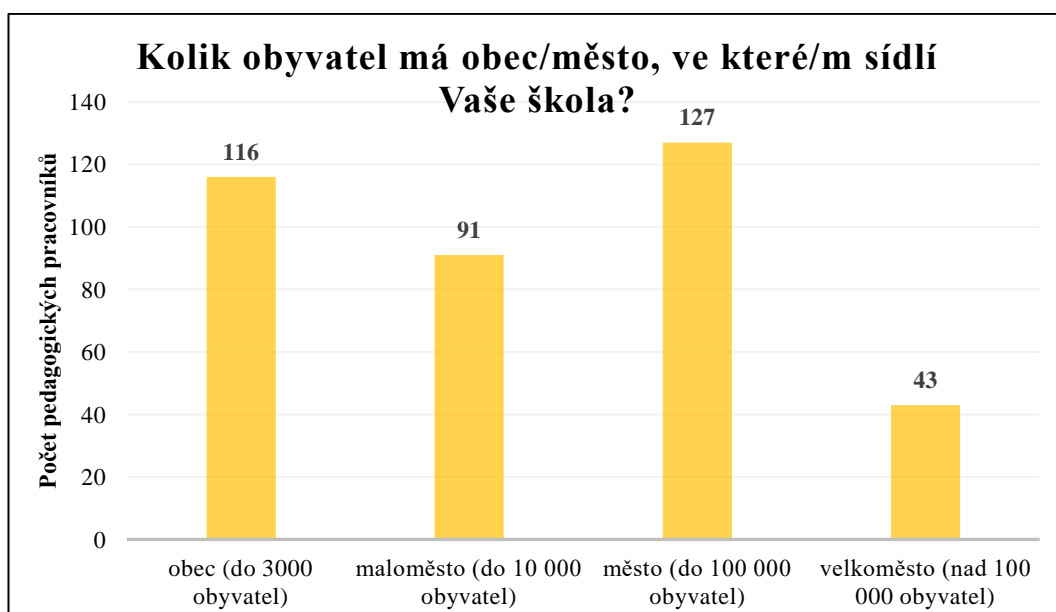
Výzkumný vzorek 377 pedagogů byl tvořen 285 ženami (75,6 %) a 92 muži (24,4 %), což vypovídá o již zmíněné feminizaci učitelstva. Z hlediska délky pedagogické praxe byli pedagogové rozdělení do několika skupin odstupňovaných pěti lety praxe (viz graf 1).



Graf 1 - Pedagogická praxe respondentů

Jak znázorňuje graf 1, tak ve výzkumném vzorku jsou nejčetněji (z 19,9 %) zastoupeni pedagogové s praxí do 5 let a s přibývajícím pedagogickou praxí se počty pedagogů v jednotlivých skupinách snižovaly, ale i přes to jsou stále hojně zastoupeny – 11,1 % respondentů spadá do skupiny s pedagogickou praxí od 31 do 35 let. Průměrná pedagogická praxe celého výzkumné vzorku byla 18 let. Skladba respondentů dle délky pedagogické praxe může být ovlivněna jednak zvyšujícím se zájmem o tuto profesi, ale také přijetím novely č. 197/2014 Sb., zákona o pedagogických pracovnících, která umožnila výkon této profese bez náležité odborné kvalifikace.

Pro lepší povědomí o skladbě výzkumného vzorku byla u respondentů zjišťována informace o tom, kolik obyvatel má obec či město, ve které/m sídlí jejich škola, od čehož by se dala orientačně odvodit velikost školy, ve které jsou pedagogy. Respondentům byla položena uzavřená otázka „*Kolik obyvatel má obec/město, ve kterém sídlí Vaše škola?*“, na kterou měli na výběr z těchto odpovědí: *obec (do 3000 obyvatel), maloměsto (do 10000 obyvatel), město (do 100000 obyvatel) a velkoměsto (nad 100 000 obyvatel)*. Odpovědi k této položce jsou znázorněny v následujícím grafu.



Graf 2 - Velikost obcí, kde sídlí školy respondentů

Jak je z grafu 2 patrné, tak složení respondentů z hlediska velikosti obcí či měst, ve kterých sídlí jejich škola je různorodé. Nejvíce respondentů (33,7 %) působí na školách sídlících v městech, 30,8 % je pedagogem ve škole sídlící v obci a 24,1 % ve škole sídlící v maloměstě. Nejméně respondentů v podílu 11,5 % působí na škole ve velkoměstě, což může být zapříčiněno jejich nízkým počtem na území České republiky.

Výzkumný vzorek je zastoupen respondenty ze všech krajů, pedagogy s různou délkou pedagogické praxe, kteří působí ve školách sídlících v obcích, městech, maloměstech i ve velkoměstech.

5.4 Výsledky výzkumného šetření

Obsahem této podkapitoly je prezentování výsledků výzkumného šetření na základě ověření pěti stanovených hypotéz.

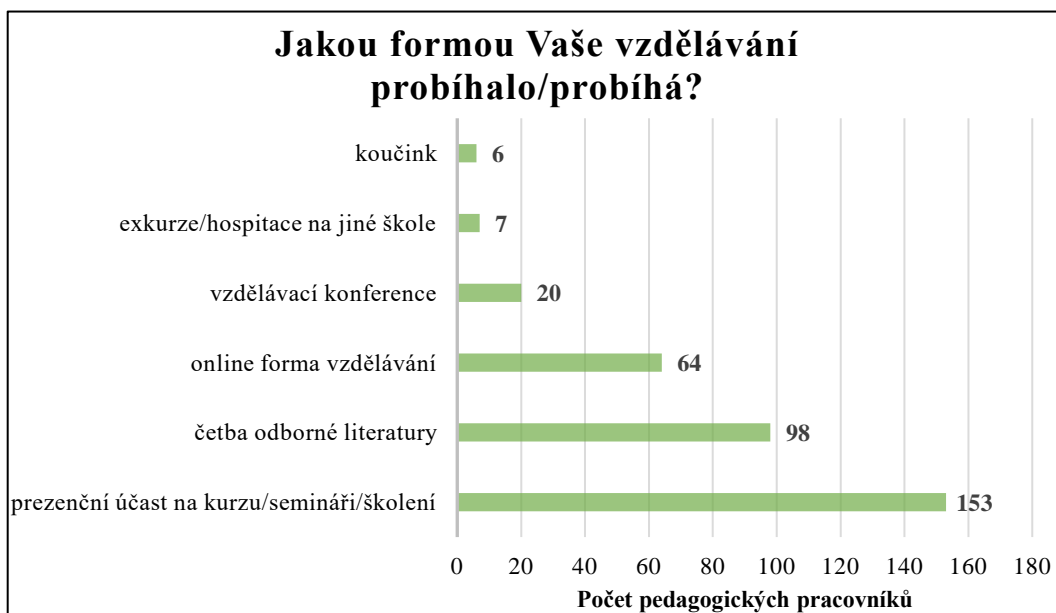
H1: Alespoň 50 % dotázaných pedagogů se v problematice prevence a intervence šikany vzdělávalo či vzdělává.

Podkladem pro stanovení první hypotézy bylo porovnání již výše zmíněné šetření České školní inspekce (2016, online), dle kterého se v oblasti prevence a řešení šikany vzdělávalo 28,3 % třídních učitelů a stejný poměr ostatních pedagogických pracovníků, a zároveň tvrzení Koláře (In: Hronová, 2020, online), který uvádí, že „*plných 60 % pedagogů a dalších odborníků, kteří s šikanou přicházejí do styku, se podle něj nikdy nasetkalo žádným odborným vzděláním v této oblasti a nečetlo na toto téma žádnou knihu*“.

Pro zodpovědní hypotézy byla respondentům položena uzavřená otázka: „*Vzdělával/a jste se nebo se v současné době vzděláváte v této oblasti?*“, na kterou respondenti odpověděli následovně – celkem 186 pedagogů (49,3 %) uvedlo, že doposud žádné vzdělávání neabsolvovalo a **191 pedagogů (50,7 %) zvolilo odpověď „ano“** a v této oblasti se vzdělávalo nebo v současné době vzdělává, tudíž je **hypotéza H1 přijata**.

Všichni respondenti byli dále dotázáni, zda jejich zaměstnavatel neboli vedení školy vyžadoval/uje, aby se v této oblasti dále vzdělávali. Z výsledků vyplynulo, že po 37,1 % neboli 140 pedagogích bylo či je vzdělávání vyžadováno a po 237 (62,9 %) to zaměstnavatel nevyžaduje.

U pedagogů, kteří se v této oblasti vzdělávají, byly pomocí polouzavřené otázky s volbou více možných odpovědí zjišťovány absolvované formy vzdělávání v oblasti šikany, které jsou znázorněny v následujícím grafu 3.



Graf 3 - Formy absolvovaného vzdělávání respondentů

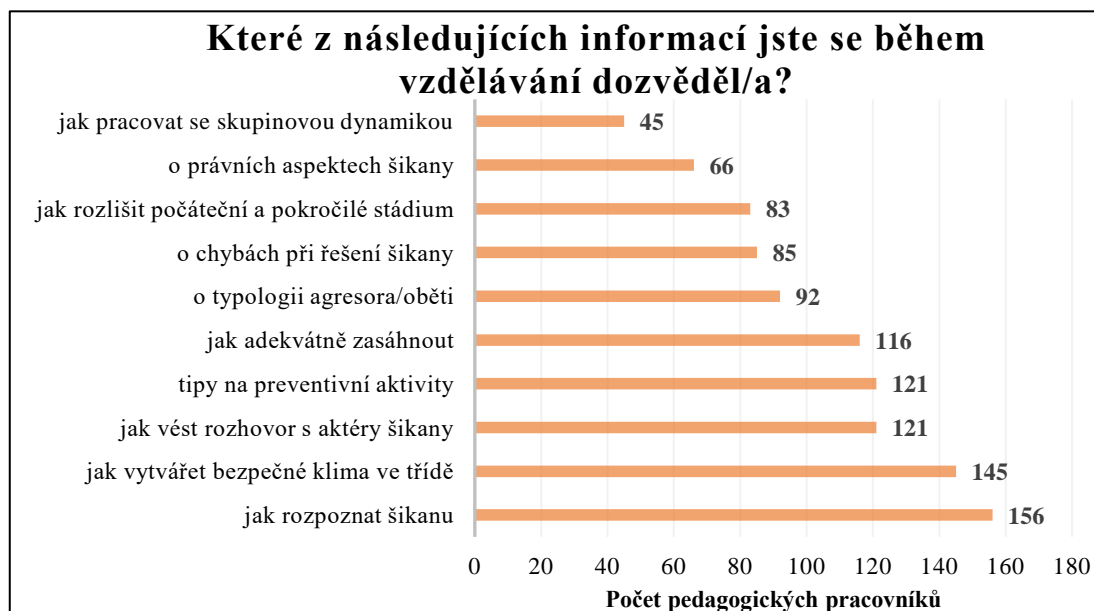
Respondenti měli možnost výběru více odpovědí, a jak z grafu 3 vyplývá, tak největší podíl pedagogů (**80,1 %**) se **prezenčně účastnil kurzu, semináře či školení**, **51,3 %** pedagogů se vzdělává **četbou odborné literatury**, **33,5 %** pedagogů zvolilo **online formu vzdělávání**, **10,5 %** pedagogů se účastnilo **vzdělávací konference**, **3,7 %** dotázaných absolvovalo **exkurzi** či **hospitaci na jiné škole** a **3,1 %** pedagogů se vzdělávalo pomocí **koučinku**. Respondenti měli též na výběr možnost „jinou“, která umožňovala formu svého vzdělání popsat, kdy uvedli 3 z nich odpověď „*v rámci studia pro metodiky prevence*“ a stejný počet pedagogů uvedl odpověď „*v rámci studia na vysoké škole*“. Někteří pedagogové se vzdělávali na setkání metodiků prevence či prostřednictvím konzultace s kolegy a spoluprací se školní psycholožkou.

V rámci první hypotézy byl též zkoumán přínos absolvovaného vzdělávání, kdy byla respondentům položena uzavřená otázka „*Byla pro Vás některá z forem, kterou jste absolvoval/a přínosná?*“, na kterou pedagogové odpověděli následovně:

- 94 (49,2 %) odpovědělo „*ano*“,
- 84 (46,6 %) odpovědělo „*spíše ano*“,
- 11 (5,8 %) odpovědělo „*spíše ne*“
- a 2 (1 %) odpověděli „*ne*“.

I přes to, že jsou formy současného vzdělávání kritizovány, tak dle odpovědí bylo pro dotázané pedagogy jejich absolvované vzdělávání v oblasti prevence a intervence spíše přínosné.

Pro lepší informační hodnotu hypotézy bylo pomocí polouzavřené položky č. 13 zjišťováno, které informace se v rámci vzdělávání dozvěděli. K zodpovězení měli respondenti na výběr z 10 možností a prostor pro dopsání své vlastní odpovědi. Jednotlivé možnosti byly inspirovány obsahem vyhledané vzdělávací nabídky (viz Příloha A). Odpovědi pedagogů jsou uvedeny v grafu 4.



Graf 4 – Informace získané během vzdělávání

Jak znázorňuje graf 4, tak absolvované vzdělávání pedagogů bylo do obsahu informací velmi pestré. Možnosti pro formulování své vlastní odpovědi využili pouze dva respondenti, kteří se dozvěděli „na jaké instituce se mohou obrátit“ a „o šikaně vůči kolegovi“.

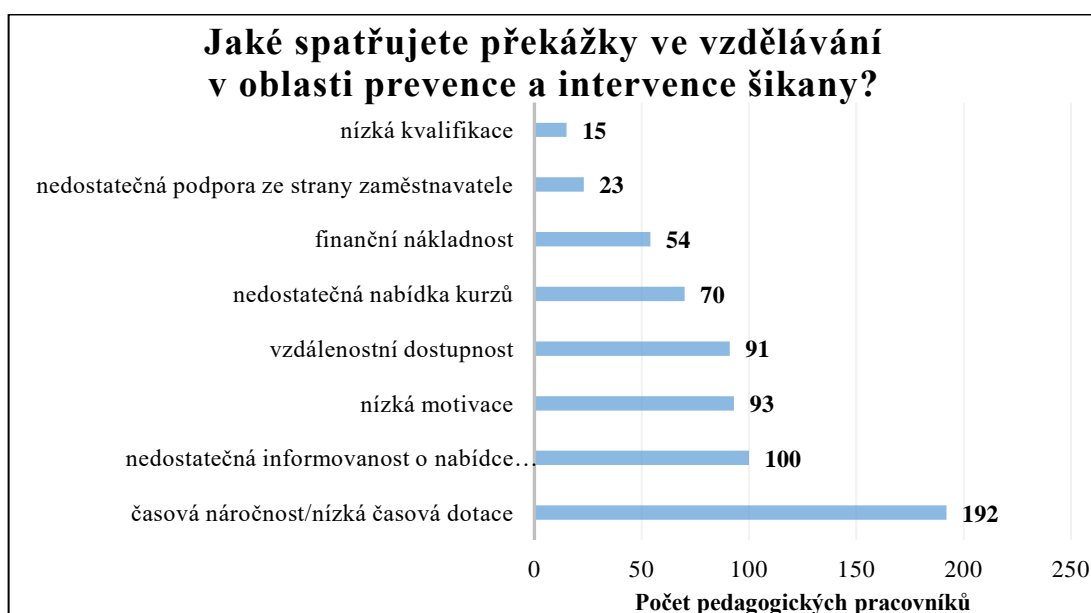
H2: Hlavní překážky ve vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany jsou časová náročnost, nízká motivace a finanční nákladnost.

Druhá hypotéza byla vytvořena na základě porovnání analýzy Národního institutu dalšího vzdělávání MŠMT realizovaného v roce 2015, která mapovala specifika vzdělávání pedagogických pracovníků a Mezinárodního šetření TALIS 2018.

Část analýzy MŠMT byla věnována pohledu ředitelů základních škol na překážky v dalším vzdělávání pedagogů. Z výzkumu vyplynulo, že 63 % ředitelů shledává v DVPP určité překážky, které ředitelé popisovali v otevřené otázce „Vnímáte nějaké překážky, které brání pedagogickým pracovníkům v účasti na dalším vzdělávání?“. Poté byly jejich odpovědi rozřazeny do několika kategorií – problémy spojené se zástupem

a suplováním ve škole, finanční náročnost, regionální nedostupnost, časová náročnost a motivace pedagogických pracovníků, které se zároveň vzájemně prolínají (MŠMT, 2015, online). Na překážky v dalším vzdělávání pedagogů byla zaměřeno i Mezinárodní šetření TALIS 2018, které mapovalo překážky z pohledu pedagogů. Nejvíce pedagogů (51 %) vnímalo překážku v kolizi s pracovním rozvrhem, 35 % nemá na další vzdělávání čas z důvodu rodinných povinností, 31 % pedagogů není motivováno, 30 % uvedlo, že je vzdělávání příliš finančně náročné, pro 22 % pedagogů neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání a 15 % pedagogů vnímá nedostatečnou podporu ze strany zaměstnavatele, 8 % mezi překážky zařadilo i nedostatečnou kvalifikaci (Česká školní inspekce, 2018, online).

Cílem této hypotézy je ověřit, zda jsou tyto překážky v dalším vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany vnímány z pohledu samotných pedagogů i v současné době. Nejprve byla pedagogům položena otázka, která zjišťovala, zda některé překážky spatřují či ne. Celkem 84 pedagogů (22,3 %) uvedlo, že **žádné překážky ve vzdělávání** v této oblasti **nespatřuje**, ale naopak **293 pedagogů (77,7 %)** uvedlo odpověď „ano“. Pedagogům, kteří překážky spatřují byla položena polouzavřená otázka „*Jaké spatřujete překážky ve vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany?*“, u které měli na výběr z jedné nebo více možných odpovědí uvedených v grafu 5.



Graf 5 - Překážky ve vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany

Na základě čtvrté hypotézy bylo zjištěno, že nejvíce – 192 pedagogů (**65,5 %**) spatřuje překážky v **časové náročnosti/nízké časové dotaci**, **34,1 %** pedagogů spatřuje překážku v **nedostatečné informovanosti o vzdělávací nabídce** a **31,7 %** v **nízké motivaci**. Dále celkem **31,1 %** pedagogů shledává překážku ve **vzdálenostní dostupnosti**, **23,9 %** uvádí jako překážku **nedostatečnou nabídku kurzů** a **18,4 %** vnímá i **finanční nákladnost**. Pouze **7,8 %** pedagogů v otázce uvedla **nedostatečnou podporu ze strany zaměstnavatele** a **5,1 %** za překážku považuje **nízkou kvalifikaci**. Součástí této položky byla i možnost dopsat odpověď svými slovy, kterou využil jeden respondent, který v odpovědi uvedl: *„Jakékoliv kurzy nezmění, že sociálně problematické chování má být řešeno specializovanými odborníky (tedy úřadem) a ne amatéry bez pravomocí a praxe s agresivním či násilným chováním“*.

Dle výsledků výzkumného šetření znázorněných v Grafu 4 je patrné, že časovou náročnost i nízkou motivaci, lze z pohledu pedagogů považovat za nejčastější překážky v jejich vzdělávání v této oblasti. Není tomu tak u finanční nákladnosti, kterou mezi překážky ve vzdělávání uvedlo pouze 54 pedagogů, a stala se tak šestou překážkou v pořadí, čímž **je hypotéza H2 zamítnuta**.

H3: K nejčastěji vnímaným nedostatkům ve vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany patří pouze teoretické zaměření kurzů a opakující se informace.

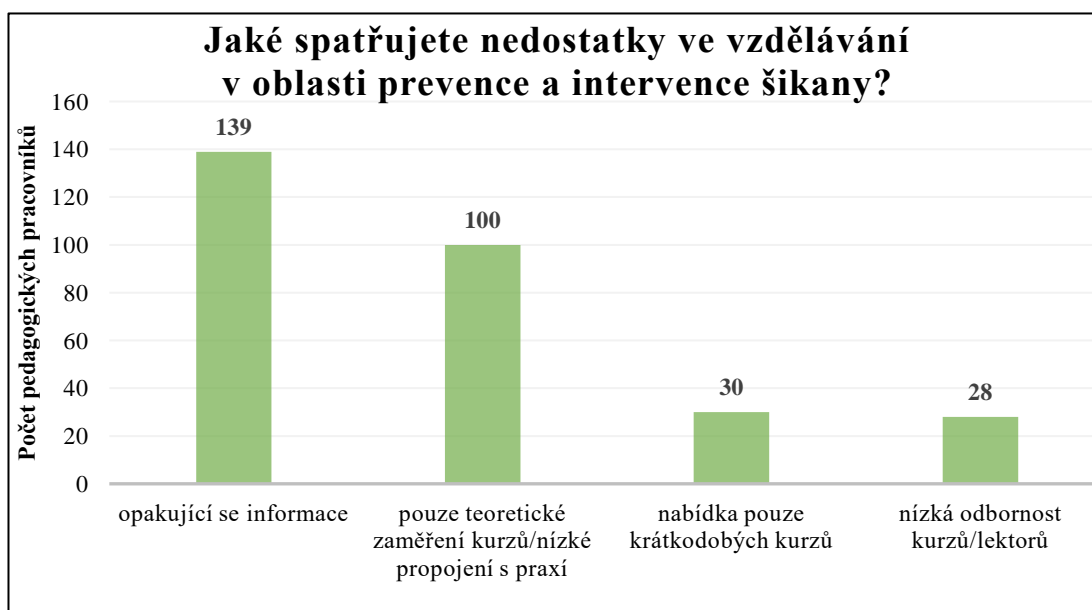
Třetí hypotéza byla založena na tvrzeních odborníků zabývajících se problematikou šikany a vlastních rozhovorech s pedagogy.

Například Kolář (In: Hronová, 2020, online) v jednom ze svých rozhovorů označuje dosavadní vzdělávání pedagogů v této oblasti za nahodilé a nesystémové, protože dle jeho zkušeností ve vzdělávací nabídce převažují jednodenní a krátkodobé kurzy, které jsou vzhledem k minimální kvalifikaci nedostatečné. Tento fakt potvrzuje i vypracovaný přehled aktuálních možností vzdělávání (viz Příloha A), který je z hlediska časové dotace z většiny tvořen právě krátkodobými kurzy.

Dalším zdrojem pro tuto hypotézu byly rozhovory vedené s pedagogickými pracovníky základních škol v rámci projektu specifického výzkumu *„Učitel jako oběť rizikového chování ze strany žáků a rodičů“* Ústavu sociálních studií, Univerzity Hradec Králové. V rámci těchto rozhovorů bylo několik pedagogů dotázáno, co by dle nich bylo možné zlepšit na vzdělávací nabídce v kontextu prevence rizikového chování.

Jejich odpovědi se shodovaly se v tom, že by bylo vhodné, aby bylo vzdělávání využitelné i v každodenní pedagogické praxi.

Obdobně jako u předchozí hypotézy byli respondenti nejprve dotázáni, zda spatřují nějaké nedostatky ve vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany. Z celkového počtu 377 pedagogů uvedlo **118 pedagogů**, tudíž **31,3 %**, že **žádné nedostatky** v této oblasti vzdělávání **nespátřuje**. Ti pedagogové (**68,7 %**), kteří odpověděli, že nedostatky vnímají, byli dále polouzavřenou otázkou číslo č. 18 dotázáni, o které nedostatky se jedná (viz Graf 6).



Graf 6 - **Nedostatky ve vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany**

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že největší **49%** podíl respondentů, který je tvořen 127 pedagogy spatřuje nedostatek v **opakujících se informacích**, které jsou obsahem jednotlivých možností vzdělávání, pro 92 pedagogů (**35,5 %**) je nedostatkem ve vzdělávání pouze **teoretické zaměření a nízké propojení s praxí**, 24 pedagogů (**9,3 %**) uvedlo, že shledává nedostatek v **nabídce pouze krátkodobých kurzů** a pouze 16 (**6,2 %**) vnímá jako nedostatek **nízkou odbornost kurzů**. Nikdo z respondentů v této otázce nevyužil možnosti „jiné“, aby popsal spatřované nedostatky svými slovy. Z výsledků uvedených v Grafu 5 vyplývá, že tímto je **hypotéza H3 přijata**.

H4: Existuje vztah mezi frekvencí setkávání se s šikanou a vnímáním důležitosti vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany.

Čtvrtá hypotéza byla vytvořena na základě tvrzení popisujícího porovnání podílu učitelů, kteří absolvují vzdělávání v tématech souvisejících s prevencí a řešením šikany a neodpovídající míře jejího výskytu na českých školách, kterou dle posledních výsledků ČŠI ze školního roku 2017/2018 hlásilo 38,1 % základních škol a ve školním roce 2018/2019 celkem 37,9 % (In: Hronová, 2020, online).

Cílem této hypotézy je ověřit, zda míra setkávání se s šikanou v průběhu výkonu pedagogické činnosti může mít vliv na vnímání důležitosti a potřebnosti vzdělávání v této oblasti z pohledu jednotlivých pedagogů.

Zprvu byli respondenti dotázáni, zda se během své pedagogické praxe setkali s šikanou, na což **84,4 %** - 318 pedagogů odpovědělo, že se s **šikanou setkali** a **15,6 %** se s **šikanou** naopak **nesetkalo**.

Následně byla k ověření čtvrté hypotézy využita data z položky č. 7 – „*Jak často jste se setkával/a či setkáváte s šikanou během Vaší pedagogické praxe?*“, u které měli na výběr z šesti odpovědí a položky č. 8. – „*Vnímáte v současné době vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany za důležité a potřebné?*“, kde respondenti vyjádřili svůj postoj pomocí odpovědí: „*ano*“, „*spíše ano*“, „*spíše ne*“ a „*ne*“. Jednotlivé odpovědi byly zaznamenány do kontingenční tabulky (viz Tab. 4) a poté byla stanovena nulová hypotéza a alternativní hypotéza, které zní:

H0: Frekvence setkávání se s šikanou nesouvisí s mírou vnímání důležitosti vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany.

HA: Existuje vztah mezi frekvencí setkávání se s šikanou a vnímáním důležitosti vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany.

Dále bylo třeba vypočítat očekávanou četnost u jednotlivých odpovědí, které jsou uvedeny kurzívou v závorkách (viz Tab. 4) a testové kritérium chí-kvadrátu na základě předem stanoveného vzorce.

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Tab. 4: Vztah mezi mírou setkávání se s šikanou a vnímáním důležitosti vzdělávání

	<i>„Vnímáte v současné době vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany za důležité a potřebné?“</i>					
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Celkem	
<i>„Jak často jste se setkával/a nebo setkáváte s šikanou?“</i>	Denně	2 (2,13)	1 (0,74)	0 (0,09)	0 (0,03)	3
	Několikrát do týdne	7 (4,98)	0 (1,73)	0 (0,22)	0 (0,07)	7
	Několikrát do měsíce	25 (25,59)	10 (8,88)	1 (1,15)	0 (0,38)	36
	Několikrát do roka	61 (61,14)	22 (21,21)	1 (2,74)	2 (0,91)	86
	Několikrát během pedagogické praxe	134 (132,22)	45 (45,88)	7 (5,92)	0 (1,97)	186
	Nikdy jsem se s ní nesetkal/a	39 (41,94)	15 (14,55)	3 (1,88)	2 (0,63)	59
	Celkem	268	93	12	4	377

Testové kritérium se zde rovná $\chi^2 = 14,79$. Pro ověření platnosti hypotézy se dále počítá s hladinou významnosti podle tabulkových hodnot 0,05 a stupněm volnosti 15. Z výpočtu vyplývá, že testové kritérium $\chi^2 = 14,79$ je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(15) = 24,99$ byla zamítnuta H_A , že mezi proměnnými neexistuje statisticky významná závislost. Tímto je **hypotéza H4 zamítnuta**.

H5: Existuje vztah mezi vnímáním svých kompetencí v prevenci a intervenci šikany a snahou vzdělávat se v budoucnu.

Po popsání možných překážek a nedostatků v dalším vzdělávání v oblasti šikany bylo cílem zjistit, zda současné kompetence pedagogů v předcházení a řešení šikany mají vliv na to, zda mají snahu se v této oblasti dále vzdělávat.

Pro práci s touto hypotézou byla využita data z položek č. 15 a č. 19. Nejprve byla pedagogům položena otázka: „*Jak byste ohodnotil/a své kompetence v oblasti prevence a intervence šikany?*“, na kterou respondenti odpovídali hodnocením svým kompetencí pomocí číselné stupnice od 1 do 5, která byla ekvivalentem pro známky používané na základní škole. Nikdo z respondentů své kompetence neohodnotil známkou 5. Téměř na konci dotazníkového šetření respondenti zodpovídali na otázku: „*Uvítal/a byste další vzdělávání zaměřené na oblast prevence a intervence šikany?*“, na kterou měli na výběr z těchto odpovědí „*ano*“, „*spíše ano*“, „*spíše ne*“, „*ne*“. Jednotlivé odpovědi byly poté převedeny do kontingenční tabulky (viz Tab. 5). Poté byla stanovena nulová hypotéza a alternativní hypotéza:

H₀: Vnímání svých kompetencí v prevenci a intervenci šikany nemá souvislost se snahou vzdělávání v budoucnu.

H_A: Existuje vztah mezi vnímáním svých kompetencí v prevenci a intervenci šikany a snahou vzdělávání v budoucnu.

Dalším krokem bylo vypočítání očekávané četnosti u jednotlivých odpovědí, které jsou uvedeny kurzívou v závorkách (viz Tab. 5).

Tab. 5: **Vztah mezi vnímáním vlastních kompetencí a snahou se dále vzdělávat**

	<i>„Jak byste ohodnotil/a své kompetence v oblasti prevence a intervence šikany?“</i>						
		1	2	3	4	5	Celkem
<i>„Uvítal/a byste další vzdělávání zaměřené na prevenci a intervenci šikany?“</i>	Ano	4 <i>(5,76)</i>	19 <i>(28,22)</i>	38 <i>(31,19)</i>	9 <i>(4,83)</i>	0 <i>(0)</i>	70
	Spíše ano	7 <i>(14,47)</i>	69 <i>(70,96)</i>	89 <i>(78,43)</i>	11 <i>(12,14)</i>	0 <i>(0)</i>	176
	Spíše ne	13 <i>(8,63)</i>	53 <i>(42,33)</i>	37 <i>(46,79)</i>	2 <i>(7,24)</i>	0 <i>(0)</i>	105
	Ne	7 <i>(2,14)</i>	11 <i>(10,48)</i>	8 <i>(11,59)</i>	0 <i>(1,79)</i>	0 <i>(0)</i>	26
	Celkem	31	152	168	26	0	377

Pro ověření validity hypotézy je nutné vypočítat tzv. testové kritérium chí-kvadrátu.

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Testové kritérium se zde rovná $x^2 = 38,77$. Pro ověření platnosti hypotézy se dále počítá s hladinou významnosti podle tabulkových hodnot 0,05 a stupněm volnosti 12. Protože testové kritérium $x^2 = 38,77$ je vyšší než kritická hodnota $x^2_{0,05}(12) = 21,03$ byla potvrzena H_A , že mezi proměnnými existuje statisticky významná závislost. Tímto je **pátá hypotéza přijata**.

Pro zajímavost a doplnění hypotézy byli respondenti v poslední položce dotazníku dotázáni na otázku „*Jaké informace z oblasti šikany byste se rád/a dozvěděl/a?*“ a měli možnost otevřené odpovědi. Po vyhodnocení této položky lze další informace, které by se pedagogové rádi dozvěděli, rozřadit do těchto kategorií:

- řešení šikany (45 pedagogů),
- jak šikaně předcházet (35 pedagogů),
- praktické ukázky/rady, příklady z praxe, modelové situace (33 pedagogů),
- komunikace/spolupráce se zákonnými zástupci (25 pedagogů),
- jak pracovat s agresorem (24 pedagogů),
- jak odhalit/rozpoznat šikanu (24 pedagogů),
- kyberšikana (22 pedagogů),
- vedení rozhovoru (22 pedagogů),
- jak pracovat s obětí (17 pedagogů),
- právní aspekty šikany (9 pedagogů),
- šikana pedagogů (8 pedagogů),
- tipy na preventivní aktivity (5 pedagogů),
- současné trendy v této oblasti (5 pedagogů)
- a na koho se obrátit (5 pedagogů).

Celkem 18 pedagogů ve své odpovědi uvedlo, že neví, které informace by se rádi dozvěděli a 21 pedagogů se žádné další informace z oblasti šikany dozvědět nechce.

5.5 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo popsat specifika vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany. Tato problematika byla zkoumána z pohledu pedagogů základních škol, a to pomocí pěti stanovených hypotéz zaměřených na četnost,

důležitost a formy vzdělávání, překážky i nedostatky vzdělávací nabídky a vztah svých kompetencí a vzdělávání v budoucnu. Některé hypotézy byly rozšířeny o doplňující informace a vyjma druhé a čtvrté hypotézy byly všechny přijaty.

První hypotéza byla zaměřena na ověření četnosti absolvovaného či probíhajícího vzdělávání pedagogů v oblasti předcházení a řešení šikany. Předpokladem bylo, že více než 50 % dotázaných se vzdělávalo. Dle výsledků se v této oblasti vzdělávalo 50,7 % dotázaných, tudíž byla hypotéza přijata. Pro doplnění a ucelení informací o vzdělávání bylo zjištěno, že u 37,1 % pedagogů je vzdělávání požadováno ze strany zaměstnavatele. Mezi nejčastěji absolvované formy vzdělávání patří prezenční účast na kurzu, školení či semináři, četba odborné literatury a online forma vzdělávání. Z pohledu pedagogů a jejich hodnocení lze vzdělávání v 93,2 % považovat za přínosné, o čemž vypovídá i množství informací, které se pedagogové v rámci vzdělávání dozvěděli. Na základě první hypotézy i přes očekávaný a nepřilíš vysoký podíl vzdělávaných pedagogů lze vzdělávání v oblasti šikany považovat za informačně dostačující a přínosné.

Druhá hypotéza na základně porovnání výzkumů MŠMT a TALIS 2018 ověřovala překážky ve vzdělávání v oblasti šikany a předpokládala, že jimi budou primárně časová náročnost v souvislosti s problémy spojenými s nepřítomností pedagoga ve škole, nízká motivace a finanční nákladnost. Dle výsledků spatřuje překážky 77,7 % pedagogů, z nichž nejčastějšími jsou časová náročnost, nedostatečná informovanost o vzdělávací nabídce a nízká motivace. Finanční nákladnost byla vnímána pouze 18,4 % pedagogů, tudíž byla hypotéza zamítnuta. Možnosti otevřené odpovědi využil pouze jeden pedagog, který uvedl, že kurzy nezmění, že sociálně-problematické chování má být řešeno specializovanými odborníky, a ne amatéry bez pravomocí a praxe s agresivním či násilným chováním. V případě šikany a vlivu pedagogů je primární, aby šikaně účinně předcházeli, dokázali ji odhalit a ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm řešit její počáteční stádia, na což mohou být připraveni právě vzděláváním v této oblasti. Značně vysoké množství vnímaných překážek může mít za důsledek právě nízký poměr pedagogů, kteří se vzdělávali.

Třetí hypotéza byla orientována na nedostatky vzdělávací nabídky zaměřené na předcházení a řešení šikany. Hypotéza byla založena na tvrzení odborníků z této oblasti a rozhovorech realizovaného specifického výzkumu s pedagogy základních škol. Nedostatky ve vzdělávání spatřovalo 68,7 % pedagogů a k nejčastějším z nich patřily opakující se informace, pouze teoretické zaměření a nízké propojení s praxí i nabídka

pouze krátkodobých kurzů, tudíž byla hypotéza přijata. Nízké propojení s praxí a nabídka krátkodobých kurzů byla následně potvrzena posledními odpověďmi z poslední položky dotazníku a vypracovaným přehledem současné vzdělávací nabídky.

Čtvrtá hypotéza měla za cíl ověřit vztah mezi frekvencí setkávání se s šikanou a vnímání důležitosti vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany. Pro ověření této hypotézy byla vypracována kontingenční tabulka a následně pomocí chí-kvadrát testu zjištěno, zda mezi odpověďmi na tázané otázky existuje statisticky významná závislost. Z výsledku vyplynulo, že neexistuje vztah mezi frekvencí setkávání se s šikanou a vnímáním potřebnosti a důležitosti vzdělávání, tudíž byla hypotéza zamítnuta. V závěru hodnocení čtvrté hypotézy je důležité poznamenat, že přestože vztah prokázán nebyl, dá se usuzovat, že z kvantitativního pozorování je motivace ke studiu problematiky šikany všech dotázaných stejná, bez ohledu na jejich osobní zkušenost.

Pátá hypotéza porovnává vztah mezi současnými kompetencemi pedagogů v oblasti šikany a snahou vzdělávat se v budoucnu. Kompetence byly hodnoceny formou stupnice od 1 do 5, která byla obdobou pro školní známkování a současně byli pedagogové dotázáni, zda by uvítali další vzdělávání v oblasti šikany. Získaná data byla převedena do kontingenční tabulky a pomocí chí-kvadrát testu byl zjišťován výše zmíněný vztah, který byl v tomto výzkumném šetření potvrzen a hypotéza přijata. Následně byla doplněna informacemi, které by se pedagogové z oblasti šikany rádi dozvěděli – nejčastěji se jednalo o informace spojené s řešením, předcházením, praktickými radami, ukázkami a modelovými situacemi jednání s jednotlivými aktéry.

Na základě realizace výzkumného šetření pomocí pěti výše uvedených hypotéz lze uznat, že vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany je z pohledu pedagogů posuzováno jako důležité, polovina z dotázaných se v této oblasti vzdělávala a zároveň to považovala za přínosné. I přes to, že značné množství pedagogů vnímá v této oblasti vzdělávání překážky a nedostatky, má zájem se v této oblasti dále rozvíjet, což můžeme považovat za pozitivní zjištění.

Závěr

Diplomová práce se věnovala problematice vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany. Cílem práce bylo zjistit jaká jsou specifika této oblasti vzdělávání z pohledu pedagogů. Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativní formou s pedagogy základních škol.

Obsahem teoretické části skládající se ze čtyř kapitol bylo popsání problému šikany, poskytnutí náhledu do její prevence i intervence a zároveň charakterizování pozice pedagoga a jeho dalšího vzdělávání.

První kapitola byla zaměřena na popis problému školní šikany. Úvod této práce byl věnován definování šikany z pohledu několika odborníků, jejím příčinám a druhům z hlediska způsobu provedení a také zde byli charakterizováni jednotliví aktéři jako oběť, agresor, třídní kolektiv, pedagog, zákonní zástupci i samotná veřejnost. Dále bylo v kapitole popsáno jednotlivých pět stádií šikany, její proměny z hlediska přístupu k autoritám a proměňujících se forem, kdy jednou z nich je kyberšikana. Závěr kapitoly obsahoval také data českých i zahraničních výzkumů zaměřených na prevalenci šikany a zároveň přiblížil její následky v psychické, fyzické a sociální rovině.

V druhé kapitole byly nejprve vymezeny druhy prevence, obecně popsány možnosti preventivního působení na úrovni školy, jehož součástí bylo přiblížení fungování školského poradenského pracoviště. Součástí kapitoly byly i jednotlivé preventivní kroky ve vztahu k šikaně.

Ve třetí kapitole této práce byla věnována pozornost řešení šikany, kdy byl nejprve definován pojem intervence a následně popsán postup při řešení šikany a možné chyby, které mohou po nevhodném řešení nastat.

Čtvrtá a poslední teoreticky zaměřená kapitola ukotvila pozici pedagoga ve školském systému a jeho další vzdělávání z hlediska legislativy. V neposlední řadě byla nastíněna problematika šikany jako obsahu pregraduálního vzdělávání a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které je odborníky vnímáno jako klíčové pro obrat v boji proti šikaně a zároveň kritizováno pro svou nesystémovost a neúčinnost.

Obsahem poslední kapitoly diplomové práce bylo výzkumné šetření. Cílem výzkumného šetření bylo popsat specifika vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany z pohledu pedagogů základních škol. Stanovené hypotézy a položky dotazníkového šetření byly orientovány na absolvování vzdělávání v oblasti šikany, jeho formy, překážky v realizaci, nedostatky vzdělávací nabídky, vztahu mezi frekvencí

setkávání se s šikanou a vnímání jeho potřebnosti a vztahu mezi kompetencemi pedagogů a vzdělávání v budoucnu. Jak vyplývá ze shrnutí výzkumného šetření, tak tři z pěti hypotéz byly potvrzeny. Na základě potvrzených hypotéz bylo zjištěno, že více než polovina pedagogů se v oblasti prevence a intervence šikany vzdělávala a většina to považuje za důležité, a i přes nedostatky vzdělávací nabídky by uvítala další vzdělávání, zaměřené zejména na nácvik, konkrétní situace, rady a postupy využitelné pro praxi. Během výzkumného šetření nebyla potvrzena hypotéza týkající se překážek ve vzdělávání, protože příliš malé množství pedagogů spatřovalo překážku ve finanční nákladnosti, a naopak mnoho pedagogů považovalo za překážku nízkou informovanost o vzdělávací nabídce. K zamítnutí došlo i u hypotézy zjišťující existenci vztahu mezi frekvencí setkávání se s šikanou a vnímáním důležitosti vzdělávání v této oblasti. I přes to, že byla hypotéza zamítnuta, bylo zjištěno, že vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany považují za důležité i pedagogové, kteří se s šikanou nikdy nesečkali, což můžeme shledávat jako velmi pozitivní.

Diplomová práce by v budoucnu mohla posloužit vzdělávatelům jako zdroj informací pro realizování kurzů či seminářů zaměřených na prevenci a intervenci šikany. Ze subjektivního pohledu autorky této práce by již existující teoretické kurzy měly být doplňovány pravidelnými setkáními učitelů s několika odborníky z této oblasti. Náplní těchto setkání by bylo sdílení problematických situací souvisejících s chováním žáků, ve kterých se mohou ocitnout během výkonu své profese. Tyto situace by byly následně společně řešeny z pohledu odborníků i ostatních pedagogů, což by bylo přínosem pro všechny zúčastněné strany.

Seznam použitých zdrojů

Monografie

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 142 s. ISBN 978-80-7435-7268.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. 774 stran. ISBN 978-80-262-0873-0.

JANOŠOVÁ, Pavlína a kol. *Psychologie školní šikany*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 415 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 256 s. ISBN 8073670143.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLLEROVÁ, Lenka, POSPÍŠILOVÁ, Anna a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikanování na školách*. Vydání 1. Praha: Středisko společných činností AV ČR, v.v.i., 2020. 15 s. ISBN 978-80-270-9005-1.

KOUKOLÍK, František a DRTILOVÁ, Jana. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, ©2006. 327 s. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.

KREJČÍ, Veronika. *Kyberšikana*. Olomouc, 2010, 72 s. ISBN 978-80-254-7791-5

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.

LOVASOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 28 s. ISBN 80-86991-65-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Prevence rizikového chování ve školství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga. 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*: [monografie. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

PETRUSEK, Miloslav, MAŘÍKOVÁ, Hana a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 2 sv. ISBN 80-7184-311-3.

PHILIPPOVÁ Lenka a JANOŠOVÁ, Pavlína, eds. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: sborník příspěvků z konference*: vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. 270 s. ISBN 978-80-7399-857-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. 147 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.

ŠVEC, Jakub, JEŘÁBKOVÁ, Simona a KOLÁŘ, Michal. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Projekt Odyssea, 2007. 80 s. ISBN 978-80-87145-27-2

VÁGNEROVÁ, Kateřina, ed. et al. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 147 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

Periodika

HARSA, Pavel a kol. Současné projevy agrese. *Psychiatrie pro praxi* [online]. Olomouc: Solen, 2012, č. 13 [cit. 2022-02-24]. ISSN 1803-5272. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2012/01/05.pdf>

KOHOUT-DIAZ, Magdalena. Klima a násilí na českých školách: neslušné chování žáků vůči učitelům. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Česká pedagogická společnost 2007, č. 2 [cit. 2022-02-16]. ISSN 1805-9511. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/321962199_Klima_a_nasili_v_ceskych_skolach_neslusne_chovani_zaku_vuci_ucitelum

LAZAROVÁ, Bohumíra a PROKOPOVÁ, Alice. Učitelé a jejich další vzdělávání – k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004, č. 3 [cit. 2022-03-06]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>

Legislativa a legislativní dokumenty

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2019 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2019 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2019 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-1>

Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2019 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2019 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Internetové zdroje

Aktuální termíny kurzů. *Infra, s. r. o.* [online]. 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://kurzy.infracz.cz/otevrene-kurzy/?tk=2>

BOCAN, Miroslav a MACHALÍK, Tomáš. Analýza vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků na ZŠ – výsledky dotazníkového šetření. *Národní institut pro další vzdělávání MŠMT*. 2015. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/o-nas/analyzy?task=analysis.download_pdf&id=1

BROWN, S. L., BIRCH, D. A., & KANCHERLA, V. Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9 to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *The Journal of school health*. 2005. [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16313509/>

Certifikování poskytovatelé. *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. © 2011-2022 NÚV [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/modules/catalog/index.php?h=product&a=index&id_catalog=15&page=2

Co může dělat škola: devět kroků při řešení šikany. *Minimalizace šikany*. [online]. 2015. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/chci-se-dozept/co-muze-udelat-skola/203-devet-kroku>

Česká republika: Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání. *European Commission*. [online]. 2022. [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19_cs

HAVLÍNOVÁ, Miluše a KOLÁŘ, Michal. Sociální klima v prostředí základních škol ČR. Výzkumná studie. Projekt IDM Praha – MŠMT ČR [online]. 2021. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <http://www.klimes.us/mojeprace/socialniklima.pdf>

HRONOVÁ, Zuzana. Šikanu na českých školách zažil každý čtvrtý žák: učitelé si s šikanou mezi žáky nevědí rady. *Aktuálně.cz* [online]. 2020 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/sikanu-na-ceskych-skolach-zazil-kazdy-ctvrty-zak/r~bc1397c60a0811eb9d74ac1f6b220ee8/>

HYKYŠOVÁ, Alena. Základní přehled o základních školách. *Statistika&my.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>

Předměty bloku. Informační systém – studijní agenda. *Univerzita Hradec Králové*. [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGMjI2NDExEwEAAAABAahzdGF0ZUtleQAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc0Mjg2AAAAAA**#prohlizeniSearchResult

KOLÁŘ, Michal. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně*. Národní institut pro další vzdělávání. [online]. 2016 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/13%20Odborn%C3%ADk%20na%20%C5%99e%C5%A1en%C3%AD%20%C5%A1koln%C3%AD%20%C5%A1ikany.pdf>

KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. Co dělat když – intervence pedagoga? Kyberšikana a další formy kybernetické agrese. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_c._7_Kybersikana_d.docx

Kurzy. *Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královehradeckého kraje*. [online]. 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.cvkhk.cz/kurzy/?specialization=0>

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. Výroční zpráva České školní inspekce. [online]. 2020. *Csicr.cz* [cit. 2021-11-20]. Dostupné

z:

https://csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

Kyberšikana – e-bezpečnost. *Vysočina Education*. [online]. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: http://www.vys-edu.cz/vismo/akce.asp?id_org=600139&id=1419&p1=7435

Kyberšikana na českých školách – výzkum. *Minimalizace šikany*. [online]. 2010 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/chci-se-dozedet/fenomen-kybersikana/182-kybersikana-na-ceskych-skolach>

MARTANOVÁ, Pavlas Veronika. Co je efektivní ve školské primární prevenci? *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. 2014 [cit. 2021-10-31]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/co-je-efektivni-ve-skolske-primarni-prevenci>

MARTANOVÁ, Pavlas Veronika. O primární prevenci rizikového chování. *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. 2014 [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Školní šikana. *MŠMT*. [online]. 2010 [cit. 2021-10-31]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_6_Skolni_sikana_2020.doc

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. *MŠMT*. [online]. 2010 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. *MŠMT*. [online]. 2016 [cit. 2021-10-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

Mezinárodní šetření TALIS 2018. Národní zpráva. *Česká školní inspekce*. [online]. 2018 [cit. 2022-03-24]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf

Program Minimalizace šikany. Vzdělávací akce. AISIS, o. s., *Minimalizace šikany* [online]. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/produkty-mis/vzdelavaci-akce>

Nadcházející kurzy. *Centrum celoživotního vzdělávání Pardubice*. [online]. 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.ccvpardubice.cz/otevrene-kurzy>

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha. [online]. 2019. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.

Národní ústav pro vzdělávání. *O primární prevenci rizikového chování*. [online]. 2014 [cit. 2021-10-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani>

Nejnovější kurzy DDVP. *MADIO*, z. s. [online]. 2022. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.madio.cz/kurzy/dvpp/>

Odhalování rizikových jevů v třídních skupinách – prakticky. *Centrum celoživotního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci*. [online]. 2022 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://ccv.upol.cz/kurzy-detail/560>

O nás. Jak to všechno začalo. *Nenech to být.cz*. [online]. 2022 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.nntb.cz/o-nas>

PISA 2015 Results (VolumeII): Students' Well-Being, *OECD Publishing*, Paris. [online]. 2017 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#page4

Pro učitele DVPP. *Zřetel s. r. o. společnost pro vzdělávání*. [online]. 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.zretel.cz/dvpp>

Prevence a řešení šikany a další projevů rizikového chování na školách. Tematická zpráva České školní inspekce. [online]. 2016. *Csicr.cz* [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_prevence_a_reseni_sikany.pdf

Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborní kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. *MŠMT*. [online]. 2017 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44244_1_1/.

SANDOVAL, Aneta a kol. Šikana v dětství jako predisponující faktor pro psychické problémy v dospělosti. *Česká a slovenská psychiatrie*, [online]. 2014 [cit. 2021-10-31]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2014_6_317_325.pdf

Sociální klima v prostředí základních škol ČR. *MŠMT*. [online]. 2001 [cit. 2021-10-21]. Dostupné z: <http://www.klimes.us/mojeprace/socialniklima.pdf>

Šikana jako narušení vztahů ve skupině. *Vysočina education*. [online]. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: http://www.vys-edu.cz/vismo/akce.asp?id_org=600139&id=1346&p1=7435

Šikana v třídním kolektivu. *Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám, České Budějovice*. [online]. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.zvas.cz/katalog/detaily.php?id=200821>

Školní poradenské pracoviště. *Inkluze v praxi.cz* [online]. 2018 [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>

Školní speciální pedagog. *NPI. Metodický portál RVP.cz* [online]. 2014 [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagog

Vzdělávací programy. *Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, Plzeň*. [online]. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.kcvjs.cz/vzdelavani-ucitelu>

Vzdělávací programy. *Národní pedagogický institut České republiky*. [online]. 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy?filter_type%5B%5D=131&filter_type%5B%5D=132&filter_type%5B%5D=340&search=

Vzdělávání pedagogů. *Vzdělávací institut Středočeského kraje* [online]. 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://visk.cz/seminare/typy/2-vzdelavani-pedagogu>

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště. *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-20-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Základní školy. *Agentura Amos*. [online]. 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: www.agenturaamos.cz/zakladni-skoly/

ZVÍROTSKÝ, Michal a HANUŠOVÁ, Jaroslava, Kompetence pedagogických pracovníků k prevenci násilí a šikanování mezi dětmi, In: PHILIPPOVÁ Lenka a JANOŠOVÁ, Pavlína, eds. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: sborník příspěvků z konference*: vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. 270 s. ISBN 978-80-7399-857-8.

Seznam tabulek, obrázků a grafů

Tab. 1: Rozdíly mezi šikanováním a škádlením.....	12
Tab. 2: Formy šikany.....	14
Tab. 3: Administrace a návratnost dle kraje.....	44
Tab. 4: Vztah mezi mírou setkávání se s šikanou a vnímáním důležitosti vzdělávání.....	54
Tab. 5: Vztah mezi vnímáním vlastních kompetencí a snahou se dále vzdělávat.....	55
Graf 1 - Pedagogická praxe respondentů.....	45
Graf 2 - Velikost obcí, kde sídlí školy respondentů.....	46
Graf 3 - Formy absolvovaného vzdělávání respondentů.....	48
Graf 4 - Informace získané během vzdělávání.....	49
Graf 5 - Překážky ve vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany.....	50
Graf 6 - Nedostatky ve vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany.....	52

Seznam příloh

Příloha A: Seznam vybraných možností vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany.....	72
Příloha B: Dotazník výzkumného šetření.....	74

Přílohy

Příloha A: Seznam vybraných možností vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany

LOKALITA	NÁZEV KURZU, (ZŘIZOVATEL)	ČASOVÁ DOTACE
Celá ČR	Sociální klima třídy a role učitele (Infra s. r. o., online)	8 hodin
Online	Efektivní postupy a řešení šikany (Zřetel s. r. o., online)	8 hodin
	Obtížné situace a konflikty na školách a jejich zvládnutí (Zřetel s. r. o., online)	8 hodin
	Agrese a její řešení (Infra s. r. o., online)	8 hodin
	Komunikace s dětmi, aneb proč to neumíme? (Infra s. r. o., online)	4 hodiny
	Kyberšikana (Infra s. r. o., online)	8 hodin
Praha	Agrese, šikana a proces jejich řešení na základní škole (Národní pedagogický institut ČR, online)	8 hodin
	Šikana jinak (Národní pedagogický institut ČR, online)	8 hodin
	Agrese a šikana (Zřetel s. r. o., online)	5 hodin
Středočeský kraj	První pomoc při školní šikaně a kyberšikaně (Národní pedagogický institut ČR, online)	16 hodin
	Strategie vyšetřování šikany II (Vzdělávací institut Středočeského kraje, online)	6 hodin
Liberecký kraj	Klima školy – šikana (Agentura Amos, online)	8 hodin
	Klima školy – prevence agrese a agresivity (Agentura Amos, online)	8 hodin
Ústecký kraj	Třídní učitel, nejlepší znalec třídy (Zřetel s. r. o., online)	8 hodin
Královeský kraj	Dramatická výchova a prevence šikany (Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královeského kraje, online)	6,5 hodiny
Pardubický kraj	Primární prevence rizikového chování ve školství (Centrum celoživotního vzdělávání Pardubice, online)	8 hodin
	Třída plná pohody (Centrum celoživotního vzdělávání Pardubice, online)	6 hodin
Olomoucký kraj	Odhalování rizikových jevů v třídních skupinách – prakticky (Centrum celoživotního vzdělávání UPOL, online)	4 hodiny

Moravskoslezský kraj	Šikana ve školním prostředí a její řešení (Národní pedagogický institut ČR, online)	8 hodin
Vysočina	Kyberšikana – e-bezpečnost (Vysočina education, online)	2 hodiny
	Šikana jako narušení vztahů ve skupině (Vysočina education, online)	6,5 hodiny
Zlínský kraj	Řešení šikany (MADIO z. s., online)	8 hodin
	Rozhovor se zákonnými zástupci při řešení šikany (MADIO z. s., online)	8 hodin
Jihomoravský kraj	Agrese, šikana a proces jejich řešení na základní škole (Národní pedagogický institut ČR, online)	8 hodin
	Šikana jinak (Národní pedagogický institut ČR, online)	8 hodin
Jihočeský kraj	Šikana v třídním kolektivu (Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám, České Budějovice, online)	8 hodin
Karlovarský kraj	Nenalezen	/
Plzeňský kraj	Šikana na základních školách (Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, Plzeň, online)	4 hodiny

Příloha B: Dotazník výzkumného šetření

Vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany

Dobrý den,

jmenuji se Jana Adamcová a jsem studentkou magisterského programu Sociální pedagogika na Univerzitě Hradec Králové. Právě se Vám do rukou dostává dotazník k mé diplomové práci na téma „Vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a intervence šikany“. Dotazníkové šetření vzniklo za účelem zjištění pohledů pedagogů na současné možnosti vzdělávání, překážky, nedostatky a potřeby ve vzdělávání pedagogů v této oblasti. Dotazník je anonymní, tudíž Vás tímto prosím o upřímné a pravdivé odpovědi. Předem Vám děkuji za Váš čas a spolupráci při vyplňování dotazníku.

Bc. Jana Adamcová

ODDÍL 1 - ZÁKLADNÍ INFORMACE O RESPONDENTOVÍ

1. Jakého jste pohlaví?

žena muž

2. Jste v současné době pedagogem/žkou základní školy?

ano ne

3. Jaká je celková délka Vaší pedagogické praxe?

.....

4. V jakém kraji sídlí Vaše škola?

.....

5. Kolik obyvatel má obec/město ve které/m sídlí Vaše škola?

- obec (do 3 000 obyvatel)
 maloměsto (do 10 000 obyvatel)
 město (do 100 000 obyvatel)
 velkoměsto (nad 100 000 obyvatel)

ODDÍL 2 - ZKUŠENOSTI S ŠIKANOU BĚHEM PEDAGOGICKÉ PRAXE

6. Setkal/a jste se během Vaší pedagogické praxe s šikanou?

ano
 ne

7. Jak často jste se setkával/a či setkáváte s šikanou během Vaší pedagogické praxe?

- denně
 několikrát do týdne
 několikrát do měsíce
 několikrát do roka
 několikrát během mé pedagogické praxe
 nikdy jsem ho neřešil/a

ODDÍL 3 - OSOBNÍ POHLED NA VZDĚLÁVÁNÍ

8. Vnímáte v současné době vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany za důležité a potřebné?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

9. Vyžadoval/uje po Vás zaměstnavatel, abyste se v této oblasti dále vzdělával/a?

- ano, vyžaduje
 ne, nevyžaduje

10. Vzdělával/a jste se nebo se v současné době vzděláváte v této oblasti?

- ano
 ne

11. Pokud ano, jakou formou Vaše vzdělání probíhalo nebo probíhá?

(Pokud ne, otázku vynechejte. Pokud ano, zaškrtněte prosím jednu nebo více odpovědí.)

- četba odborné literatury
 prezenční účast na kurzu/semináři/školení
 vzdělávací konference
 online forma kurzu/semináře/školení
 exkurze/hospitace na jiné škole
 koučink
 jinou:.....

12. Byla pro Vás některá z forem, kterou jste absolvoval/a přínosná?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

13. Které z následujících informací jste se během vzdělávání dozvěděl/a?

(Zaškrtněte prosím jednu nebo více odpovědí.)

- jak rozpoznat šikanu
 jak vést rozhovor s aktéry šikany
 tipy na preventivní aktivity
 jak vytvářet bezpečné klima ve třídě
 jak rozlišit počáteční a pokročilé stádium šikanování
 jak adekvátně zasáhnout
 jak pracovat se skupinovou dynamikou
 o typologii agresora/oběti
 o právních aspektech šikany
 o chybách při řešení šikany
 žádnou z nabízených možností jsem se nedozvěděl/a
 jiné:.....

14. Jak byste ohodnotil/a své kompetence v oblasti prevence a intervence šikany?

(Oznámkuje jako ve škole.)

- 1 - 2 - 3 - 4 - 5

ODDÍL 4 – PŘEKÁŽKY A NEDOSTATKY VE VZDĚLÁVÁNÍ

15. Vnímáte překážky ve vzdělávání pedagogů v této oblasti?

ano

ne

16. Pokud ano, jaké spatřujete překážky ve vzdělávání v oblasti prevence a intervence šikany?

(Zaškrtněte prosím jednu nebo více odpovědí.)

nedostatečná nabídka kurzů/školení zaměřených na prevenci a intervenci šikany

nedostatečná informovanost o nabídce/nepřehledná nabídka kurzů

časová náročnost/nízká časová dotace (komplikace spojené se suplováním učitele)

finanční nákladnost (vysoké náklady/nedostatek prostředků)

vzdálenostní dostupnost

nízká motivace

nedostatečná podpora ze strany zaměstnavatele

nízká kvalifikace

jiné:.....

17. Vnímáte nedostatky ve vzdělávání pedagogů v této oblasti?

ano

ne

18. Pokud ano, jaké spatřujete nedostatky ve vzdělávání v této oblasti?

pouze teoretické zaměření kurzů, nízké propojení s praxí (návčik rozhovoru)

nízká odbornost kurzů/lektorů

opakující se informace

pouze nabídka krátkodobých kurzů

jiné:.....

19. Uvítal/a byste další vzdělávání zaměřené na oblast prevence a intervence šikany?

ano

spíše ano

spíše ne

ne

20. Jaké informace z oblasti šikany byste se rád/a dozvěděl/a?

.....
.....

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Bc. Jana Adamcová