

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Ivana Richtrová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Prevence šikany na 1. stupni základní školy

(Diplomová práce)

Autor: Ivana Richtrová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Veronika Smetanová

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Ivana Richtrová
Osobní číslo:	P121376
Studijní program:	M 7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Prevence šikany na 1. stupni základní školy
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je zjištění současného stavu prevence šikany na 1. stupni základních škol, identifikace slabých míst a realizace návrhů a podnětů k jejímu zlepšení. Teoretická část práce seznamuje se základními pojmy vztahujícími se k tématu (prevence, šikana, stádia šikany, charakteristika obětí a agresorů apod.). Výzkumná část bude realizována prostřednictvím dotazníkového šetření, na které bude navazovat samostatně vytvořený projekt zaměřený na prevenci šikany, jehož část bude realizována v konkrétní vybrané třídě.

KOLÁŘ, M. (2001). Bolest šikanování. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, M. (2011). Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.

ŘÍČAN, P. a P. JANOŠOVÁ. (2010). Jak na šikanu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Veronika Smetanová Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce:	Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.
Datum zadání diplomové práce:	24. 1. 2014
Termín odevzdání diplomové práce:	24. 3. 2017

doc. PhDr. MgA. František Vaníček
děkan

Ph.D. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Veronice Smetanové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Základní škole a Mateřské škole Nová Říše za umožnění realizace mého projektu.

Anotace

RICHTROVÁ, Ivana. *Prevence šikany na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. s. 158. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na prevenci šikany na 1. stupni základních škol. Teoretická část práce seznamuje se základními pojmy vztahujícími se k tématu (prevence, šikana, stádia šikany, charakteristika obětí a agresorů apod.). Praktická část diplomové práce obsahuje pasáž výzkumnou, která byla realizována prostřednictvím dotazníkového šetření v tištěné i internetové podobě. Na výsledky výzkumu navazuje samostatně vytvořený projekt zaměřený na prevenci šikany, jehož část byla realizována v konkrétních vybraných třídách. Projekt se zaměřuje na zvýšení informovanosti o prevenci šikany učitelů i rodičů a snaží se o vylepšení vzájemných vztahů mezi spolužáky. Průběh a zhodnocení realizovaného projektu jsou zakomponovány do praktické části diplomové práce. Součástí práce jsou i přílohy, které jsou využitelné při realizaci projektu.

Klíčová slova: šikana, stádia šikany, agresor, oběť, prevence

Annotation

RICHTROVÁ, Ivana. *Prevention of bullying at the primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. pp. 158. Dissertation Thesis.

This diploma thesis focuses on bullying prevention at the primary school. Firstly, theoretical part explains and defines the main terms related to this topic (prevention, bullying, bullying stages and types, victims' and aggressors' characteristics etc.). Secondly, the practical part of this thesis contains research which was based on paper as well as internet questionnaires. The research results are followed by project focused of bullying prevention. Several parts of this above mentioned project were put into practise. The main aim of this project is to increase bullying awareness among teachers and parents. Moreover, the project itself emphasises and targets classmates' relationship improvement. Evaluation and final summary of implemented parts of the project are described in the practical part this diploma thesis. Various materials and documents that can be used for the project purposes are attached to this diploma thesis.

Keywords: bullying, bullying stages, aggressor, victim, prevention

Obsah

Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Vymezení pojmu šikana.....	12
1.1 Definice šikany	12
1.2 Vymezení školní šikany	12
1.3 Základní formy šikany.....	14
1.4 Stádia vývoje šikany	16
1.5 Charakteristiky účastníků šikany.....	18
1.6 Charakteristika agresorů	18
1.7 Charakteristika obětí.....	19
2 Projevy šikany.....	21
3 Důsledky šikany.....	22
4 Prevence.....	24
4.1 Druhy prevence šikany	24
4.2 Předpoklady k úspěšné prevenci a řešení šikany.....	25
4.3 Preventivní programy	27
5 Opatření k prevenci a řešení šikanování ve školách	29
5.1 Zajímavá výuka a atraktivní školní program	29
5.2 Prostředky k odhalení a diagnostikování šikany	31
5.2.1 Pozorování	31
5.2.2 Rozhovor.....	33
5.2.3 Dotazník.....	34
5.2.3.1 Sociometrické šetření	34
5.2.3.2 Depistážní dotazník.....	37
5.2.4 Schránka důvěry	38
5.3 Dozor	38

5.4	Práce s agresory	39
5.5	Práce s oběťmi	40
5.6	Práce se všemi žáky ve třídě	41
5.6.1	Projektové dny	41
5.6.2	Třídnické hodiny	42
5.6.3	Pravidla třídy	42
5.6.4	Komunitní kruh	43
5.6.5	Dramatizace	44
5.7	Spolupráce školy a rodiny	44
5.8	Spolupráce školy a institucí věnujících se problematice šikanování	45
6	Školní program proti šikanování	47
EMPIRICKÁ ČÁST		48
7	Cíl výzkumného šetření	48
7.1	Výzkumné otázky	48
8	Metoda	50
8.1	Postup při sběru dat	50
8.2	Charakteristika výzkumného souboru	50
8.3	Charakteristika výzkumného dotazníku	53
9	Výsledky výzkumu	54
10	Shrnutí výzkumu	71
11	Limity výzkumu	75
12	Diskuze	76
Závěr		78
Seznam použitých zdrojů		80
Seznam tabulek		85
Seznam příloh		87
Příloha A: Projekt		I

Realizace projektu.....	XXXV
Dvouhodinový blok ve třetí třídě.....	XXXVI
Dvouhodinový blok v první třídě.....	XXXVIII
Hodinový blok ve druhé třídě	XL
Dvouhodinový blok ve druhé třídě	XLI
Příloha B: Dotazník	XLIII
Příloha C: Texty o šikaně a její prevenci	XLVIII
Příloha D: Pozvánky pro rodiče	LIX
Příloha E: Seznam doporučené literatury pro rodiče	LX
Příloha F: Anonymní dotazníky pro rodiče	LXI
Příloha G: Obrázky špatného a dobrého chování	LXII
Příloha H: Šablony soviček.....	LXIII
Příloha CH: Kartičky s emocemi	LXIV
Příloha I: Emušáci.....	LXV
Příloha J: Psaní na záda - slova.....	LXIX
Příloha K: Fotografie z realizace projektu v 1. třídě.....	LXX

Úvod

Tématem, kterým se ve své práci zabývám, je prevence šikany, kterou můžeme charakterizovat jako určitý typ agresivního jednání, jehož cílem je ublížit jiné osobě (Janošová, 2016). Vágnerová (2009) uvádí, že šikana je úmyslné fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci silnějším jedincem či skupinou, a že záměrem tohoto chování je ohrožit nebo zastrašit oběť.

Tento jev je zejména ve školách rozšířen více, než si dokážeme představit. Svědčí o tom také statistiky Linky bezpečí, které uvádí ve své knize Lenka Lovasová (2006). Ta se zmiňuje o 9630 telefonátech za období sledovaných pěti let od 1. 1. 1999 do 31. 12. 2003 na Linku bezpečí, které byly věnovány problematice šikany. Je pozoruhodné, že počet případů šikanování ve škole dvakrát převyšuje počet případů šikany mimo školu, které zaznamenaly statistiky Linky bezpečí v již zmíněném časovém rozmezí.

Na základě výše uvedeného a v kombinaci s tím, že je mi tato problematika blízká, jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat a zjistit o něm více.

Cílem práce je vytvořit půlroční projekt zaměřující se na prevenci šikany, který bude využitelný na 1. stupni základních škol.

Fieldová (2009) se ve své knize zmiňuje o tom, že šikana na školách vždy existovala a mnozí z nás ji považují za jednu z přirozených součástí života. Takové ubližování vedlo v některých případech až k sebevraždám a vraždám, a to by měla naše společnost brát jako výstražný signál. Fieldová (2009) poukazuje také na to, že školský systém je dysfunkční. Chris Kyriacou (2005) tvrdí, že od škol se očekává prosazování jasných zásad a uplatňování konkrétních programů v boji se šikanou, a proto hlavní přínos tohoto projektu vidím v jeho využitelnosti nejen v teoretické rovině, ale především v rovině praktické.

Za účelem co nejefektivnějšího naplnění cíle práce jsem se rozhodla v rámci výzkumu využít metodu dotazníkového šetření, z jehož výsledků budu vycházet při sestavování samotného projektu. V rámci výzkumného souboru jsem se zaměřila výhradně na učitele a učitelky 1. stupně základních škol, což je ve vztahu k tématu práce nejkompentnější skupina respondentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmu šikana

Na následujících řádcích bude vymezen pojem šikana a její formy, se kterými se můžeme v běžném životě setkat.

1.1 Definice šikany

Původem slova šikana je francouzské slovo *chicane*, které můžeme přeložit jako zlomyslné obtěžování, sužování, týrání nebo například pronásledování (Říčan, 1995). Můžeme tedy říci, že šikana je ubližování někomu, kdo se nedovede nebo nemůže bránit (Říčan, Janošová, 2010). Pokud je oběť z určitého důvodu bezbranná, můžeme šikanu označit jako asymetrickou agresi (Lovasová, 2006). Ve většině případů se jedná o opakované jednání. V některých případech označujeme za šikanu i jednorázové jednání s případnou hrozbou opakování (Říčan, Janošová, 2010).

Šikanování je všudypřítomné a můžeme se s ním setkávat celý život. Začíná mezi sourozenci v rodině, pokračuje v mateřské škole a dalších školních zařízeních, v zájmových kroužcích, v zaměstnání, v partnerských vztazích a končí týráním seniorů v domově důchodců (Kolář, 2011).

V dřívějších dobách jsme se mohli často setkat se šikanou mladých vojáků, kteří nastoupili do vojenské služby. Slovo šikana bylo v té době tabu a zamlčovala se existence něčeho takového. O pojmu šikana jako první v naší republice promluvil pražský psychiatr Petr Příhoda. Před listopadem 1989 sdělil veřejnosti fakt, o kterém ostatní samozřejmě věděli, ale mlčeli o něm (Říčan, 1995). Přestože povinná vojenská služba byla zrušena, šikana nevyzímala spolu s ní, jelikož vojenské prostředí není jediné místo, kde se s tímto jevem můžeme setkat. Objevuje se všude kolem nás, i když si to někdy ani neuvědomujeme. V současné době je nejdiskutovanější téma šikany ve školním prostředí.

1.2 Vymezení školní šikany

Výše napsané nás přivádí ke klčovému tématu, které nazýváme školní šikana. Dochází k ní převážně mezi vrstevníky, ať už o přestávkách, ve třídě, v jídelně, při cestě do školy nebo ze školy (Říčan, 1995; Fieldová, 2009). Šikana se také nemusí odehrávat pouze ve

třídě před zraky všech spolužáků, ale může být i v ústraní, a to na záchodech či v šatnách (Říčan, 1995). Proto je také velmi obtížné přesné zmapování šikany na školách, jelikož se často jedná o skrytou šikanu. Protože s žáky netrávíme všechnen čas, je pro nás velmi těžké určit hranici mezi škádlením a šikanou. Pokud pedagog přijde do třídy, kde najde dva peroucí se žáky a agresor s úsměvem na rtech řekne: „My jen tak blbneme.“ a ostatní žáci jen přikyvuji, je pro učitele velmi náročné rozpoznat, co už je za hranicí. Existuje pouze tenká hranice mezi tím, jaké chování je šikanou a jaké je ještě v normě (Bendl, 2003). Někteří autoři považují opakovanost obtěžování za podstatný rys šikanování (Šturma, 2001; Vágnerová, 2009; Kyriacou, 2005), jiní naopak na opakovanosti netrvalí (Fieldová, 2009; Lovasová, 2006). Pokud by tomu tak bylo, byl by každý z nás v životě alespoň jednou šikanovaný. Tudíž je velmi těžké jednoznačně posoudit, kdy se jedná o šikanu a kdy ne (Bendl, 2003). Kyriacou (2005) uvádí, že 20 % žáků se v některé etapě svého školního života stane obětí šikany, vysmívání a nadávání, fyzických útoků i násilných činů.

Další problém ve školství nastává v tom, že kantoři berou vážně pouze viditelné následky šikany, jako jsou zranění nebo hmotné škody a nekladou důraz na urážky, posměšky či vulgární nadávky. Je to způsobeno tím, že žáci mají v současné době hrubší slovník než dříve, a proto vulgární slova nevyvádí učitele/učitelky tolik z míry (Bendl, 2003).

Pedagogové, kteří jsou se šikanou v kontaktu, o ní často vědí velmi málo a je tomu tak především proto, že pedagogické vzdělání nezahrnuje podrobnější informace o problematice šikany v takové míře, jaké by bylo potřeba. Následné kroky při zjištění šikany tedy pak bývají chybné a neúčinné. Lze uvést příklad, kdy agresori bývají vyšetřováni s oběťmi společně. Kauza se veřejně probírá po celé škole a aktéři se tím dostávají do nepříjemných situací. Dalším nedostatkem při řešení šikany pak bývá hledání viníka. Při svalování viny na třídního učitele se argumentuje tím, že neměl dostatečnou kázeň ve své třídě, přičemž ve věznicích je vnější kázeň na skvělé úrovni a přitom zde je šikana velmi častý jev (Kolář, 2001).

Vacek (2009) uvádí, že hranice mezi šikaně disponovaným jedincem a „normálním dítětem“, které se do šikany postupně zapojí, je velmi tenká. Dále se zmiňuje o tom, jak zásadní význam má dynamika skupinových vztahů, která se zakládá již na prvním stupni ZŠ v případě nekultivování vztahového chování žáků učitelem nebo učitelkou.

Vacek (2009) tvrdí, že on/ona nastavuje normy soužití v dané třídě tím, že projevy negace potlačuje a naopak prosociální chování u dětí podporuje.

1.3 Základní formy šikany

V každé odborné literatuře, která se zabývá problematikou šikany, si můžeme přečíst různá dělení (Fieldová, 2009; Kyriacou, 2005; Vágnerová, 2009; Kolář 2001, 2011). Pro účely této práce se jako nejvhodnější jeví rozdělení podle Říčana a Janošové (2010), které je stručnější, ale i přesto výstižné a dle Koláře (2011), který naopak dělí šikanu do pěti základních forem. Toho můžeme využít při detailnějším zkoumání šikany.

Pavel Říčan a Pavlína Janošová (2010) rozlišují šikanu na přímou a nepřímou. Přímá šikana spočívá v násilí všeho druhu, jako je působení bolesti, ponižující tělesná manipulace, poškozování nebo braní osobních věcí a slovní napadání. Nepřímá šikana spočívá v sociální izolaci, což znamená, že žáci neberou spolužáka na vědomí, nemluví s ním, je vylučován z činností skupiny. Tato forma šikany bývá trýznivější než šikana přímá, jelikož se dítě snaží zavděčit kolektivu, zesměšnit se či začne zlobit, aby upoutalo jejich pozornost.

Podrobnější rozdělení pak uvádí Michal Kolář (2011) ve své knize Nová cesta k léčbě šikany. Vysvětluje zde, že základní formy šikany považujeme za celkový vnější obraz šikany a ten bezprostředně souvisí s léčbou. Z tab. 1 můžeme vyčíst základní formy šikany, které uvádí Kolář ve své knize (2011).

Tab. 1 Základní formy šikany podle Koláře (2011)

Šikana podle prostředku týrání	fyzická, psychická nebo smíšená šikana, kyberšikana
Šikana podle věku nebo typu školy	šikana mezi předškoláky, žáky prvního stupně nebo druhého stupně, uční, středoškoláky, šikana mezi vysokoškoláky
Šikana z genderového hlediska	chlapecká a dívčí šikana, šikana chlapců vůči dívkám, šikana děvčat vůči chlapcům
Šikana ve školách s různým způsobem řízení	škola s demokratickým vedením, škola, případně výchovný ústav, kde je tvrdý hierarchicko-autoritativní systém
Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb obětí	šikana sluchově postižených, nevidomých, tělesně postižených nebo mentálně retardovaných žáků

Nejkrutější případy šikany se odehrávají na místech, kde je oběť nucena žít společně s agresory. Rizikové jsou v tomto ohledu dlouhodobější pobyty mimo školu, internáty, ústavy, jako jsou například dětské domovy, výchovné ústavy, dále pak věznice, kde je šikana velmi rozšířená (Kolář, 2011).

Pojem šikana nepředstavuje pouze různé formy fyzického násilí. Kromě fyzické šikany se také můžeme setkat se šikanou psychickou, která je mnohdy daleko trýznivější, než ta fyzická. U psychické formy čelí oběť zesměšňování, nadávkám či pomluvám, manipulaci a intrikám. Šikanující jí dávají najevo, že se jí štítí a odsedávají si od ní. Agresoři jí berou osobní věci, následně je schovávají nebo ničí. Psychická šikana bývá zpočátku podceňována a bagatelizována, ale v mnoha případech končí hůře, než forma fyzického ubližování (Vágnerová, 2009).

Další formou šikany, se kterou se můžeme ve školním prostředí setkat je kyberšikana. Je jednou z forem psychické šikany. Můžeme ji vysvětlit jako záměrné násilné chování prostřednictvím moderních komunikačních prostředků, převážně prostřednictvím internetu a mobilních telefonů. Kyberšikana nekončí odchodem domů ze školy nebo útekem od agresora. Způsobuje psychická zranění, která nejsou vidět a jsou obtížně léčitelná (Kolář, 2011).

Některé druhy a formy šikany popisuje Vágnerová (2009) ve své knize Minimalizace šikany.

Tab. 2 Druhy a formy šikany podle Vágnerové (2009, s. 75)

Druhy a formy šikanování	Příklady projevů šikany
Fyzické – aktivní – přímé	Agresoři oběť kopou, škrtní, bijí, věší.
Fyzické – aktivní – nepřímé	Hlavní agresor zaúkoluje ostatní, aby oběť zbili, okradli, zničili či schovali její věci.
Fyzické – pasivní – přímé	Agresor fyzicky brání oběti v dosažení jejích cílů. (sednutí do lavice)
Fyzické – pasivní – nepřímé	Agresor odmítne splnit oběti její oprávněné požadavky. (odchod na záchod)
Verbální – aktivní – přímé	Agresor nadává oběti, uráží ji, ponižuje ji a zesměšňuje.
Verbální – aktivní – nepřímé	Agresor rozšiřuje o oběti pomluvy.
Verbální – pasivní – přímé	Agresor ignoruje oběť. (neodpovídá na pozdrav)
Verbální – pasivní – nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, pokud je nespravedlivě obviněna z něčeho, co způsobili agresoři.

Z tabulky 2 tedy vyplývá, že je mnoho druhů přímé a nepřímé šikany, a že i tato šikana se dále dělí na další poddruhy. Obecně lze říci, že o přímou šikanu se jedná ve chvíli, kdy je agresor v přímém fyzickém kontaktu s obětí a naopak nepřímá šikana se děje pomocí prostředníků či pomluv v okolí.

S tímto tématem také souvisí zjevná a skrytá šikana. Zjevná šikana je lépe odhalitelná, jelikož se do ní řadí fyzické násilí a ponižování, dále psychické ponižování, vydírání, ničení věcí a šatstva. Naopak do skryté šikany řadíme pouze sociální izolaci a vyčlenění oběti ze skupiny vrstevníků (Vágnerová, 2002)

Chlapecká a dívčí šikana je ve školním prostředí velmi frekventovaná. Tato forma šikany probíhá čistě mezi chlapci nebo pouze mezi dívkami. Dívčí forma šikany je z hlediska odhalení velice obtížná, jelikož se jedná o šikanu, která probíhá v rámci vztahů. Oproti tomu chlapci většinou šikanují hochy, kteří nepatří do okruhu jejich kamarádů. Velký rozdíl je v tom, že u dívek převládá psychická podoba šikany, zatímco u chlapců jde spíše o přímou fyzickou agresi (Kolář, 2011). O dívčí šikaně hovoří hned několik autorů (Jirková, 2009; Kolář, 2011; Janošová, 2016). Jirková (2009) hovoří o tom, že šikana mezi dívkami může nabývat morálně odpornějších forem, než šikana mezi chlapci, jelikož je doplňována ponižováním, které mívá i sexuální podtexty.

1.4 Stádia vývoje šikany

V současné době rozlišujeme pět vývojových stupňů šikany, na základě kterých můžeme zhodnotit, nakolik je situace vážná:

- První stádium nazýváme zrod ostrakismu. Jedná se o mírné, převážně psychické formy násilí, při nichž se okrajový člen skupiny necítí dobře. Není ve skupině příliš oblíbený a tím pádem je neuznáván skupinou vrstevníků. Ostatní ho pomlouvají, odmítají, intrikují proti němu a nebaví se s ním. Tato forma je zárodečnou podobou šikanování (Kolář, 2011). Vyskytuje se téměř ve všech sociálních skupinách (Vágnerová, 2009).
- Druhé stádium je fyzická agrese a přitvrzování manipulace (Kolář, 2011). Agresoři mapují, kam až můžou zajít (Lovasová, 2006). Když ve skupině začne stoupat napětí, stávají se ostrakizovaní žáci hromosvodem. Spolužáci si na nich vybijí nepříjemné pocity jako například z očekávané písemné práce nebo z konfliktu s pedagogem. Manipulace se přitvrzuje a začíná se objevovat fyzická

agrese. Jedná se o upevnění skupiny na úkor obětního beránka (Kolář, 2011), jelikož jim to přináší nejen pocit uspokojení, ale i obdiv u ostatních dětí, a to je dále povzbuzuje (Lovasová, 2006).

- Třetí stádium, též nazývané jako vytvoření jádra, je v odborné literatuře označováno jako klíčový moment. V této fázi začnou agresori spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběti. V počátku se stávají jejich oběťmi ti nejslabší žáci (Kolář, 2011). V tomto stádiu se začne projevovat hierarchie vlivu a moci, která je označována jako pyramida šikanování. Na vršku pyramidy stojí agresor/agresori, pod nimi jsou jejich pomocníci, dále pak následuje mlčící většina a ve spodní části pyramidy je oběť nebo více obětí (Vágnerová, 2009).
- Ve čtvrtém stádiu začne většina skupiny přijímat normy agresorů a ty se stanou zákonem. Málokdo se tomuto tlaku dokáže postavit, jelikož žáci mají strach, že pokud by zůstali stranou, upoutají na sebe pozornost agresorů a mohli by se oni sami stát oběťmi (Lovasová, 2006). Dokonce i ukáznění žáci se začnou chovat krutě, aktivně se podílet na týrání spolužáka a prožívat při tom uspokojení (Kolář, 2011).
- Páté stádium je nazýváno dokonalou šikanou. Násilí přijímají všichni členové třídy jako normu. Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny. Jedni nemají žádná práva a ti druzí mají všechna. Agresori ztrácejí poslední zbytky zábran a smysl pro realitu, nezbyvá místo pro soucit ani pocit viny. „Otroci“ jsou ochotnější dělat cokoliv. Utrpení řeší únikem do nemoci, odchodem ze školy, v nejhorších případech i pokusem o sebevraždu. Tento stupeň je příznačný především pro věznice nebo výchovné ústavy. V mírnější podobě se však může vyskytnout i na školách (Kolář, 2011). Agresor využívá oběť jako svůj majetek, patří mu jeho osobní věci a cennosti, školní vědomosti i city a tělo. V některých případech začne být oběť na agresorovi závislá a nastane paradoxní situace, kdy agresora brání a ospravedlňuje jeho chování (Vágnerová, 2009). Může se stát, že za agresorem stojí třídní učitel i ostatní pedagogové. Dochází k tomu, když vůdce agresorů je žákem s výborným prospěchem, má kultivované chování k dospělým a ochotně pomáhá pedagogovi plnit jeho úkoly. Jakékoliv signály volání o pomoc od výukově slabého žáka jsou v těchto případech vykládány v jeho neprospěch (Kolář, 2011).

1.5 Charakteristiky účastníků šikany

Hlavní protagonisty šikanování označujeme jako agresory a oběti. Jelikož mezi jednotlivými oběťmi i agresory existují určité rozdíly, považujeme za důležité si je blíže specifikovat. Někomu se také může zdát výraz agresor a oběť jako příliš zjednodušené označení. Můžeme je tedy rozdělit do těchto podkategorií (dle Bendla, 2003):

- Pasivní oběti: jsou to opatrné, bojácné a uzavřené, fyzicky slabé děti, které si těžko hledají přátele, nemají dostatek sebedůvěry a dovedností, aby se dokázaly samy bránit
- Provokující oběti: provokují a podněcují reakce ostatních, posmívají se, ale pokud jim to druzí oplácejí, hned si jdou stěžovat
- Účelové oběti: berou na sebe roli obětí, aby získaly popularitu, často jsou v kolektivu bráni jako třídní šašci
- Falešné oběti: jedná se o děti, které si stěžují na ostatní, chtějí získat pozornost
- Útočníci – oběti: některé děti jsou v určitých situacích útočníky a v jiných zase oběťmi
- Útočníci: pronásledují druhé bez zjevného důvodu, převyšují své vrstevníky fyzickou silou či sebedůvěrou
- Úzkostní útočníci: jedná se o děti s nízkou sebedůvěrou, obvykle mají rodinné problémy a šikanováním se snaží kompenzovat své sebevědomí

1.6 Charakteristika agresorů

Většinou se jedná o nadprůměrně tělesně zdatné jedince, a to zvláště pokud jde o chlapce. Neplatí to však ve všech případech. Nesmíme podezírat všechny tělesně silné jedince ze sklonu šikanovat. Převážná většina z nich je neagresivní a nedopouští se agrese častěji než ostatní. Mnohdy stačí pouze inteligence spojená s krutostí. Agresor může šikanu vymyslet a zorganizovat, aniž by sám přišel do tělesného kontaktu s obětí. Dále bychom měli vyvrátit mýtus, že agresor si kompenzuje pocity méněcennosti, závidí svým vrstevníkům úspěchy a lze mu pomoci tak, že mu porozumíme. Takovýchto agresorů je pouze pětina (Říčan, 1995).

Agresoři bývají sebejistí, neúzkostní chlapci nebo děvčata a ubližování druhým jim dělá radost. Mají touhu po dominanci a ovládnutí ostatních. Můžeme si všimnout, že jim nedělá problém překračovat i jiná pravidla jako jsou ničení věcí ve vzteku nebo pro

zábavu, podvádění či nerespektování soukromého vlastnictví (Říčan, 1995). Agresor bývá necitlivý a bezohledný vůči ostatním. Jeho svědomí není dostatečně vyvinuté a necítí se za své chování vinen (Bendl, 2003). Většina agresorů bývá ve společnosti ostatních dětí oblíbena a obdivována (Lovasová, 2006). Tito srandisté organizují šikanování spolužáka pro pobavení sebe a ostatních (Stejskal, 2009). Ovšem ubližujícím se může stát i dítě nepříliš populární ve snaze získat uznání u spolužáků (Lovasová, 2006).

Na co bychom neměli zapomínat je fakt, že agrese se vytváří v prvních letech života dítěte. Nejvíce poškodí správný vývoj jedince nedostatek vřelého zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost nebo nenávisť (Říčan, 1995). Mezi další osobní problémy, které agresori prožívají v domácím prostředí, patří ztráta jednoho z rodičů nebo přítomnost u psychického i fyzického násilí, ať už ve vztahu k dětem nebo mezi rodiči (Lovasová, 2006; Kyriacou, 2005) Dalším rozhodujícím faktorem ve výchově dítěte je tolerance k násilí, jehož se dítě dopouští vůči vrstevníkům (Říčan, 1995).

Níže lze uvést některé motivy, kvůli kterým se agresor chová krutě (Kolář, 2011):

- Touží být středem pozornosti a dělá vše pro to, aby získal obdiv spolužáků.
- Zabíjí nudu pomocí šikany. Najde, co ho skutečně baví.
- Zkouší, co oběť vydrží. Rozebere si oběť jako nějakou hračku.
- Mstí se oběti za přízeň učitelů/učitelek.
- Je bývalou obětí, která chce předejít svému týrání na novém působišti, a tak raději začne šikanovat sama.

1.7 Charakteristika obětí

Obětí šikany se může stát prakticky kdokoliv. Šikana hrozí například dítěti, které přijde do již zasetého kolektivu. Výjimkou není ani dítě, které má nějakou přednost. Dítě s velmi dobrým vztahem k některému z učitelů/učitelek. Nejčastěji se však stávají oběťmi děti s určitým handicapem. Patří sem žáci s nedostatkem půvabu, obezitou či jinou tělesnou vadou. Největší riziko spočívá v tělesné slabosti a neobratnosti oběti. Pohrdání skupiny může postihnout i dítě ze sociálně slabé rodiny, jehož rodiče nemají peníze na značkové oblečení. Dalším důležitým faktorem v šikaně je i rasová odlišnost, především tedy barva pleti. Pokud jde o povahové vlastnosti oběti, jedná se spíše o osobu tichou, plachou, citlivou, která má nízké sebevědomí a těžko se prosazuje mezi

vrstevníky (Říčan, 1995). Co se týče rodinného zázemí, často se jedná o dítě, které vyrůstá v příliš úzkostné a přehnaně pečovatelské výchově. Do této výchovy řadíme overprotektivní matky, které se o své dítě natolik bojí, že ho omezují, kontrolují a prohlubují u něj nesamostatnost a citovou závislost. Protikladem této výchovy jsou rodiče, kteří své dítě týrají nebo zanedbávají. Takové dítě se obvykle chová nebo vypadá jinak, než jeho vrstevníci a tím pádem je pro něj složitější zapadnout do kolektivu (Lovasová, 2006).

Přestože velké procento žáků šikanu zakusí, jenom někteří z nich se stávají dlouhodobými oběťmi šikany. Důležitým faktorem je způsob reakce na počáteční známky šikany. Někteří žáci jsou totiž schopni využít svůj rozum tím, že se naučí vyhýbat situacím a místům, která by mohla šikanu vyvolat. Dále také využívají asertivitu, svůj humor a nedají na sobě znát strach z agresorů (Kyriacou, 2005).

2 Projevy šikany

O projevech šikany mluví hned několik autorů (Vágnerová, 2009; Lovasová, 2006; Fieldová, 2009; Kolář, 2011), ale vesměs všichni hovoří to samé.

Kolář (2011) ve své knize tvrdí, že učitel/učitelka by si měl/a všimnout varovných signálů, které může oběť k jeho osobě vysílat. Mezi velmi vážné varovné signály řadí vcházení žáka spolu s pedagogem do třídy, nenápadné postávání oběti o přestávce u kabinetu, časté pozdní příchody oběti do hodin. Fieldová (2009) dělí varovné signály do čtyř konkrétních skupin, které jsou fyzické příznaky, akademické příznaky, emocionální příznaky a společenské příznaky. Do fyzických příznaků Fieldová (2009) řadí poškozené osobní věci oběti, fyzické rány na těle oběti, dále pak hlad, který často oběť pociťuje, potřebu oběti získat peníze, bdělost, napjatost, špatný spánek. Mezi akademické příznaky patří neúčast oběti při třídních činnostech, zhoršený prospěch, problémy s vyjadřováním před třídou, ztráta motivace. Úzkostnost, stres, napětí, sklíčenost, plačtivost, odtažitost, to jsou jen některé z mnoha emocionálních příznaků, které může oběť vykazovat při projevech šikany. Společenské příznaky se týkají převážně spolužáků a vrstevníků oběti. Fieldová (2009) mezi ně řadí posměšky, ponižování, ohrožování a zesměšňování.

Kolář (2011) dále hovoří o projevech outsidera, které může určitý žák vykazovat. My zde zmíníme jen krátký výčet těchto projevů pro konkrétnější přiblížení: Dítě bývá osamocené, s nikým se nebaví, nemá žádného kamaráda, působí smutně, ustrašeně a nešťastně. Žák nechodí na tělocvik, má nadměrnou omluvenou či neomluvenou absenci. Náhle se mu zhorší prospěch a nesoustředí se při vyučování. Dítě bývá ostatními okřikováno a komandováno. Spolužáci mu ničí a schovávají pomůcky nebo oblečení. Třída se směje při neúspěchu žáka před tabulí. Žák dává bez jakýchkoliv námitek své svačiny spolužákům.

3 Důsledky šikany

Nejhorší důsledky má šikanování bezesporu pro oběti. Závažnost poškození závisí do jisté míry na tom, jaké destruktivní síly šikanování dosáhlo a zda bylo dlouhodobé nebo pouze krátkodobé (Kolář, 2011). Důležitá je také míra osobnosti oběti, podpora školy a rodiny, reakce vrstevnické skupiny a styl agresora (Fieldová, 2009). U obětí čtvrtého a pátého stádia šikanování jsou následky velice závažné a dotýkají se celé osobnosti (Kolář, 2011). Šikana může dovést oběť k sebepoškozujícím myšlenkám či činům (Fieldová, 2009). V nejhorších případech řeší oběť situaci sebevraždou (Kolář, 2011). Kyriacou (2005) se zmiňuje o Rolandově studii z roku 2002, která zkoumala na vzorku 2088 žáků ve věku 14 let v Norsku souvislost sebevražedných myšlenek u šikanujících žáků. Z výsledků vyplynulo, že se tyto příznaky vyskytují u obětí mnohem častěji, než u ostatních žáků. Oběť se při dlouhodobější šikaně často zhroutí a propukne u ní skutečný strach o život. Trpí nočními děsy a poruchami spánku. Dále se mohou objevit psychosomatické potíže, jako jsou nevolnost, bolesti hlavy, únava nebo astmatické záchvaty. Některé oběti se musí léčit, jiné se nezhroutí, ale nejsou schopné pokračovat ve studiu ani po přeřazení na jinou školu. Po přestupu se však může stát, že se oběti stanou terčem šikanování a celé utrpení budou muset opět absolvovat (Kolář, 2011).

Následky šikanování u počátečních stádií jsou méně nápadné a zároveň nepředvídatelné. Potřeby ostrakizovaných žáků jsou dlouhodobě neuspokojovány. Takový žák se ve školním prostředí necítí dobře a jeho vztah ke škole bývá negativní. Vystavení trvalému emočnímu tlaku narušuje osobnostní vývoj oběti. Dojde tedy k vyčerpání nervové soustavy a objeví se psychosomatické potíže. Počáteční stádia často zanechávají bolestivé stopy a trápí oběť ještě po mnoha letech. Někdy se tedy může v dospělosti oběti stát, že narazí na aktuální trápení, u kterého najde souvislost s formami šikanování v dětství (Kolář, 2011). Plaché oběti mívají v dospělosti problém navázat zdravý vztah, jelikož jim chybí dostatek sebedůvěry. Jiní naopak vyhledávají partnery nebo partnerky, které s nimi manipulují. Při výběru povolání mají někteří problém se sociální stránkou, která je omezuje v nabídce zaměstnání (Fieldová, 2009). Lovasová (2006) se zmiňuje i o důsledcích šikany v dospělosti pro agresory, které zkoumali Řičan a Kolář. Bylo vysledováno více konfliktů se zákonem, kriminalita, antisociální postoje a krutost žen k vlastním dětem.

Hurdálek (2009) hovoří o dříve šikanovaných školních vrazech. Nejtragičtější případ se odehrál v USA, kde byl jihokorejský student Čo Sung-hü na střední škole terčem psychického teroru, kvůli svému zastřenému hlasu a spolužáci se mu vysmívali pokaždé, když v hodině promluvil. Později na další škole zabil 32 studentů a stal se nejhorším masovým vrahem v dějinách USA. Další případ, který stojí za zmínku, se odehrál na finské škole, kde finský střelec Pekka-Eric Auvinen v roce 2007 zmasakroval osm lidí a poté spáchal sebevraždu. I tento chlapec byl několikrát šikanován a spolužáky považován za outsidera. V roce 2002 byl vydán psychologický profil masových školních vrahů americkými federálními úřady a vyplývá z něj, že 71 procent útočníků zažilo v minulosti určitou formu školní šikany.

Při spekulacích o dopadu šikany na oběť zjistíme, že existuje jev nazývaný jako kumulovaný efekt. Kromě fyzické bolesti a pocitu ponížení, začne mít oběť dojem, že s ní není něco v pořádku. Ve značné míře se bude zabývat sama sebou, až dojde k závěru, že chyba je skutečně v ní. Převládne u ní pocit, že si takové zacházení zaslouží (Bendl, 2003).

V současné době jsou i někteří pedagogové napadáni nebo šikanováni svými žáky, a to má vliv nejen na vzájemné vztahy učitelů/učitelek a žáků, ale promítne se to také do učení všech pedagogových žáků (Bendl, 2003).

4 Prevence

Opatření k prevenci šikany existuje celá řada. Jejich škála je velmi pestrá a široká. Samozřejmě platí, že lepší je šikaně předcházet, než ji následně řešit a odstraňovat. Jelikož se však šikana vyskytuje téměř na všech školách, nevystačíme si pouze s prevencí. Prevence je důležitá nejen tam, kde k ní doposud nedošlo, ale také na místech, kde s šikanou již zkušenosti mají. Musíme využít všechny metody proto, aby se už šikana neobjevovala. V první řadě bychom měli uplatňovat zásady, které přispívají k dobrému duševnímu i mravnímu vývoji žáků a pomáhají nám budovat dobré vztahy ve škole (Říčan, 1995).

4.1 Druhy prevence šikany

K předcházení šikany můžeme využít rozmanitou škálu opatření, zásad, metod a prostředků. Samozřejmě sem patří povědomí o příčinách a stádiích šikanování spolu s porozuměním situaci, za které k šikaně dochází. Bezpochyby bychom měli informovat žáky o linkách důvěry a sdělit jim telefonní čísla a adresy, kam se v případě potřeby mohou obrátit. Měli bychom usilovat o ovlivnění rizikových faktorů a snažit se jim vyvarovat (Bendl, 2003).

Preventivní opatření můžeme realizovat ve třech úrovních, kterými jsou primární, sekundární a v neposlední řadě i terciální (Dědová, 2009). Primární prevence se využívá v případech, kdy k šikaně doposud nedošlo. Spočívá především v harmonické výchově osobnosti dítěte, snaží se o informovanost dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně a její prevenci prostřednictvím systematických edukačních programů (Bendl, 2003; Dědová, 2009). Zaměřuje se na pěstování zdravého sebevědomí a samostatnosti. Radíme sem i výchovu k „násilí“, o které hovoří ve své knize nejen Bendl (2003), ale i Říčan (1995). Tato složka prevence učí žáky překonávat nepohodlí a únavu. Vychovává je k nebojácnosti, otužilosti a tělesné zdatnosti. Nejdůležitějším prvkem primární prevence je budování otevřených, kamarádských a bezpečných vztahů mezi členy kolektivu (Bendl, 2003). Dědová (2009) hovoří o tom, že školy preferují vzdělávání žáků, v němž dominuje především kognitivní a rozumový výkon, oproti tomu však v mnohem menší míře kladou důraz na výchovu a kultivaci vztahotvorných procesů žáků. Tuto situaci vidí Dědová (2009) jako velký problém, jelikož, pokud by vzdělávání obsahovalo i dimenzi formování vztahů mezi žáky ve spojitosti k učivu, mohl by být výsledný proces mnohem efektivnější.

Sekundární prevence se prosazuje tam, kde již k šikaně došlo a kde je potřebné užít taková opatření, aby problémy znovu nenastaly. Patří sem včasná diagnostika, vyšetření šikany a pedagogická opatření, mezi která řadíme ochranu oběti před dalším násilím, rozhovor s rodiči oběti i agresora, jednání s kolektivem třídy a komunikaci s ostatními rodiči. Dále sem zařazujeme výchovné práce s agresory. Jedná se o postihy, tlumení agresivních sklonů, pochvaly za zvládnání impulzů v provokující situaci, výcvik sociálních dovedností a zaměstnávání vhodnými činnostmi (Bendl, 2003). V první řadě se však musí kvalitní práce se třídou opírat o podrobnou analýzu dat ve třídě. Jedná se o zmapování rolí jednotlivých žáků a celkového klimatu skupiny prostřednictvím sociometrických dotazníků a získaných informací od pedagogů. To nám napomáhá především k tomu, že dokážeme rozlišit stádium šikany a určit vyplývající přiměřený způsob intervence (Holeček, 2004).

O terciální prevenci se jedná ve chvíli, kdy selhaly veškeré pokusy o intervenci a diagnostické výsledky poukazují na skutečnost, že obnova vztahů ve stejné struktuře skupiny je prakticky neproveditelná (Holeček, 2004). Tato úroveň prevence se zaměřuje především na práci s jednotlivci (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007). Agresor musí být ze třídního kolektivu i školy vyjmut. Dále je předán do odborné péče sociálních kurátorů či specializovaných pracovišť, jakými jsou například psychiatrické léčebny (Bendl, 2003; Švec, Jeřábková, Kolář, 2007). Odbornou péči v neposlední řadě vyžadují i oběti šikany, které mohou mít následky posttraumatické stresové poruchy (Bendl, 2003). U nich se jedná zejména o psychiatrickou či psychoterapeutickou pomoc (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007)

4.2 Předpoklady k úspěšné prevenci a řešení šikany

Jestliže chceme čelit šikaně, je nezbytné vytvořit vhodné podmínky, respektovat určité zásady a aplikovat odpovídající metody s ohledem na konkrétní situace (Bendl, 2003).

Základní podmínkou v boji proti šikaně je uzнат možnost jejího vzniku a existence na škole (Bendl, 2003). Kyriacou (2005) upozorňuje, že pedagogové by měli všechny incidenty nebo zprávy o nich brát zcela vážně a nebanalizovat je. Šturma (2001) se zmiňuje o neangažovaných postojích pedagogů k šikanování. Uvádí, že učitelé/učitelky se necítí být kompetentní či si neví s nastalou situací rady. Tyto vyhýbavé postoje spojuje s obavami z konfliktních rozhovorů s rodiči agresorů. Jako další faktory uvádí profesní nepřipravenost či skryté sympatie s agresory.

Další podstatnou podmínkou je odvaha obětí a ochota okolí oznamovat jednotlivé nepříjemné události na příslušná místa. Je velmi složité přesvědčit žáky, aby šikanu oznámili kompetentní osobě a mohlo dojít k jejímu řešení (Bendl, 2003). O tomto problému hovoří Kyriacou (2005), který se zmiňuje o typických důvodech, proč žáci šikanu neoznámili. Mezi ně řadí například strach obětí z odplaty agresorů, stud přiznat, že se stali oběťmi nebo domněnka, že se v jejich případě nejednalo o šikanu. Učitel/učitelka by měl/a také pečlivě zaznamenávat všechny případy šikanování, včetně údajů o přijatých opatřeních a dalším sledování. Navíc tento záznam nám může skvěle posloužit jako důkazní materiál při rozhovoru s rodiči agresora (Bendl, 2003).

Jedním z předpokladů úspěšného působení pedagogů je i odborná informovanost v oblasti prevence a řešení šikany (Zvírotsky, Hanušová 2009; Bendl, 2003). Dále pak také kompetence, které umožňují učiteli/učitelce vést efektivní výuku (Zvírotsky, Hanušová, 2009). Zvírotsky a Hanušová (2009) citují ve svém příspěvku Chrise Kyriacou (2004), který považuje za základní pedagogické dovednosti především vytváření pozitivního klimatu třídy, zabezpečování kázně, plánování a řízení vyučování a v neposlední řadě nejen hodnocení žáků, ale i sebehodnocení učitele/učitelky. Další kompetence, které vyzdvihují Zvírotsky a Hanušová (2009) označují pojmem krizově intervenční a řadí do nich například adekvátní využití speciálních znalostí, dovedností a zkušeností v nestandardní situaci, při které musí pedagog rychle a přiměřeně zasáhnout a vyhodnotit účelnost intervence. Mezi osobnostní kompetence učitele/učitelky patří schopnost tvořivě řešit problémy, chovat se zodpovědně a také citlivě reagovat na potřeby druhých (Zvírotsky, Hanušová, 2009).

Učitelé a učitelky, přestože si toho nejsou vědomi, se často dopouštějí při kontaktu se šikanou zásadních chyb, kterých by se měli vyvarovat. O tom, že by někteří pedagogové měli brát vážněji nastalé situace, jsme hovořili v jednom z předchozích odstavců této kapitoly. Může se stát, že někteří kantoři přenesou odpovědnost na oběť například slovy: „nemáš žalovat“. Mnohdy také nemají při konfrontaci s agresorem dostatek přesných a ověřených informací, čemuž se mohou z části vyvarovat tím, že si před podniknutím patřičných kroků nejprve všechny potřebné informace důkladně prostudují (Bendl, 2003). Chris Lee (2004) hovoří o přesné struktuře rozhovorů. V jeho knize (2004) můžou pedagogové nalézt konkrétní otázky, které mohou klást agresorům či oběťm šikany. Pochybení, které se nejednou stává, je přímá konfrontace agresora a oběti, někdy dokonce i před celou třídou (Bendl, 2003). Kyriacou (2005) radí, aby si

pedagogové nejprve dobře rozmysleli, zda by daná situace měla být řešena v soukromí či před ostatními žáky. Vyvarování se uvedeným a podobným přehmatům je důležitou podmínkou k úspěšné práci v boji proti šikaně (Bendl, 2003).

Čím větší má učitel/učitelka u žáků a rodičů autoritu, tím efektivnější jsou prostředky, metody prevence a řešení šikanování na školách (Bendl, 2003). Ovšem problém autority je v českém školství zásadní a značný. Hlavními faktory ovlivňujícími tuto skutečnost jsou feminizace školství a to, že učitelé/učitelky mají omezené možnosti zajistit si u žáků autoritu. Převaha ženského pohlaví mezi pedagogy je zapříčiněna nízkým platovým ohodnocením, které je pro živitele rodin nedostačující (Říčan, 1995). V případě, že nemají žáci úctu k učiteli/učitelce, je pravděpodobné, že nebudou uznávat ani jeho/její opatření proti šikaně. Proto k dalšímu důležitému předpokladu úspěšného řešení šikany patří pedagogova autorita. K jejímu posílení může kromě dobré práce kantorů přispět i podpora školy ze strany rodičů. Učitel/učitelka by měl/a dětem ve škole poskytnout pocit bezpečí tak, že se zastane slabších a zakročí proti projevům šikany (Bendl, 2003). Pokud dá agresorovi najevo, že s chováním nesouhlasí a oběti vyjádří své pochopení a nabídne pomoc, získá si tím u většiny žáků autoritu. (Bendl, 2003; Kyriacou, 2005).

Skvěle také funguje nabídka konzultační a poradenské pomoci pro děti a jejich rodiče, které zajišťuje škola prostřednictvím školního psychologa, školního metodika prevence, výchovného poradce, etopeda nebo sociálního pedagoga. Dále také může škola nabídnout zprostředkování kontaktu se specializovanými odbornými pracovišti, jako jsou krizová centra, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče a diagnostické ústavy (Bendl, 2003).

Klíčovým předpokladem k úspěšnému boji se šikanou je systémový přístup. Učitelé/učitelky často řeší šikanu pouze několika opatřeními. V případě, že na sebe nebudou jednotlivá opatření vzájemně navazovat a nebudou integrována ve smysluplný celek, nelze od nich předpokládat výraznou efektivitu (Bendl, 2003).

4.3 Preventivní programy

V systémovém přístupu se nejedná pouze o pedagogy, kteří s žáky tráví ve škole nejvíce času, musí zde fungovat i spolupráce studentů, vedení školy, speciálních pedagogů, psychologů a rodičů tak, aby došlo k vytvoření prostředí, ve kterém nebude pro šikanu

žádný prostor. Úspěšné programy jsou takové, které podporují tvořivost a nové nápady. Například ve Spojených státech amerických byla zřízena Komunita ve školách, která poskytuje skupinám po celé zemi informace o tom, jak dobře či špatně si vedou při realizaci školních aktivit a programů (Bendl, 2003).

Mezi průkopníky prevence šikany v České republice řadíme Pavla Říčana, Janu Drtilovou a Petru Vitoušovou. Tito lidé spolu s dalšími odborníky začali řídit výcvikové semináře, které postupem času získaly dobrou odbornou úroveň. Jeden z prvních seminářů se uskutečnil roku 1996 pod záštitou Bílého kruhu bezpečí v Kladně. Na základě této iniciativy se postupem času začaly vytvářet preventivní programy či se zakládaly společnosti, které s šikanou bojují (Kolář, 2011). Jedním z nejznámějších projektů u nás je program Minimalizace šikany, který si klade za cíl snížení míry šikanování na školách prostřednictvím vzdělávání pedagogů. Nejedná se pouze o proškolení, ale o dlouhodobé vzdělávání učitelů a učitelek s následnou pomocí při zavádění změn ve školách. Odborným garantem projektu je Michal Kolář a koordinátorem občanské sdružení AISIS. Na seminářích se pedagogové dozívají nejen podstatné informace o šikaně, ale i o metodách osobnostní a sociální výchovy. Na základě tohoto projektu by měli být učitelé a učitelky schopni vytvořit vlastní program proti šikanování (Udatná, Šatrová, 2009). Za zmínku stojí i občanské sdružení Odyssea, které se zabývá problematikou šikany. Specializuje se převážně na osobnostní a sociální výchovu. Jejich vzdělávací kurzy jsou určeny pro pedagogy, žáky i odbornou veřejnost. Rovněž také vyvíjí metodické materiály, které se dotýkají problematiky šikany a jsou zdarma ke stažení na internetových stránkách sdružení Odyssea (Švec, 2009).

Nesmíme však opomenout ani mezinárodní programy. Jedním z nich je projekt CHIPS neboli ChildLine in partnership with schools, jehož cílem byla především prevence šikany, rozvíjení, zkvalitňování vztahů a komunikace mezi žáky. Tento projekt zaštiťovalo Sdružení Linka bezpečí a byl převzat od organizace ChildLine. Plšková (2009, s. 43) ve svém příspěvku cituje, jakým způsobem žáci prezentovali tento projekt ostatním: „*CHIPS nejsou jen brambůrky – je to pomoc pro všechny.*“ Pozoruhodné na CHIPS je, že pomoc žákům poskytují právě jejich vrstevníci. Projekt vede žáky k tomu, aby se nebáli o šikaně a jiných trápeních mluvit (Plšková, 2009).

5 Opatření k prevenci a řešení šikanování ve školách

Prevence šikany zahrnuje řadu opatření a aktivit na různých úrovních. Některé prospívají kvalitě školní práce a jiné se týkají speciálně šikany (Říčan, Janošová, 2010).

5.1 Zajímavá výuka a atraktivní školní program

Mezi nejúčinnější prostředky v boji proti šikaně patří nespécifická prevence. Jde o druh prevence, při které o šikaně nepadne ani slovo. Žákům nabídneme takový program, díky kterému nepomyslí na agresivní, násilné, problémové či neukázněné chování. V tomto případě je velmi pravdivá věta – Kdo si hraje, nezlobí. Jestliže žáky zaměstnáme něčím, co je bude bavit, nemusíme se obávat, že začnou myslet na všelijaké nepravosti. Pokud tedy bude učení a čas trávený ve škole atraktivní, je velký předpoklad, že dojde k eliminaci šikany mezi žáky (Bendl, 2003). O tom faktu hovoří i Čapek (2010), který tvrdí, že pokud se objeví narušitel pořádku při všem vítané činnosti, která žáky baví, nechtějí, aby jim učitel aktivitu odepřel a tak se sami zachovají umravňujícím způsobem. Oproti tomu, když se nevhodně chová žák v neatraktivní výuce, je pro ostatní určitou formou oživení. Vyučování by mělo být pestré, zajímavé a poutavé. Učitel/učitelka by měl/a užívat vhodné didaktické techniky, vyučovací metody a organizační formy. Měl/a by mít promyšlenou strukturu vyučovací hodiny a umět žáky vtáhnout do výuky. Pokud nebude výuka pro žáky motivující a nebudou u nich rozvíjeny prvky pozitivní socializace, můžeme očekávat, že žáci začnou prostřednictvím různých forem deviantního chování vyjadřovat své odmítání cílů školy (Bendl, 2003).

V současné době je velmi atraktivní metoda výuky tzv. problémové vyučování, kdy žákům nepředkládáme veškeré informace bez jejich snahy. Otevřená otázka neboli problém se stává motivujícím faktorem a jeho řešení, a tedy i učení je pro žáky velké dobrodružství. Žáci se při této formě výuky učí vzájemné pomoci a společným úsilím se snaží dosáhnout cíle (Bendl, 2003). O této formě vyučování hovoří i Skalková (2007), která vyzdvihuje především efektivnost řečnické otázky a označuje ji jako oživující prvek výuky.

Jedna z oblíbených vyučovacích metod se nazývá brainstorming. Jedná se o techniku tvořivé pracovní porady. Úkolem žáků je hledání řešení problémů. Učitel/učitelka stanoví určitý časový limit a žáci mají během stanoveného času zformulovat co nejvíce spontánních nápadů, které se týkají zadaného problému. Veškeré náměty pedagog

zapisuje na tabuli, aby to u žáků evokovalo další myšlenky. Následně se nápady analyzují a společně se hledá racionální jádro (Skalková, 2007).

Pro klima třídy má velký význam využití výukových metod označovaných jako suportivní. Toto vyučování vytváří a také upevňuje pozitivní klima ve třídě. Je charakteristické aktivizováním žáků tvořivými činnostmi, podporuje kreativitu, přiměřenou soutěživost i aktivní roli žáků při vzdělávání. Při těchto aktivitách panuje pozitivní atmosféra s pochvalami a odměnou za snahu. Žáci se nemusí bát přiznat chybu, jelikož se považuje za přirozenou součást procesu učení. Důležitá je i kooperace, při níž se žáci učí respektovat názory druhých, prezentovat a argumentovat vlastní názory nebo dávat a přijímat pomoc. Zásadní je i učení přijímání objektivní kritiky. V neposlední řadě nesmíme opomenout ani fakt, že získané poznatky by měly být užitečné v praxi. Pedagogova odměna za realizaci těchto aktivit je kladná odezva od žáků, která ho může namotivovat k další práci (Čapek, 2010).

Aktivizující metody výuky se staly populárním trendem a k jejich rozšíření přispívá i fakt, že je k dostání spousta materiálů, které mohou učitelé a učitelky ve své hodině použít. Vzorové hodiny vycházejí v různých učitelských časopisech. Pedagogové se mohou účastnit kurzů, které je seznámí s různými inovativními metodami výuky. Problém v těchto atraktivních formách výuky spočívá v tom, že kladou velké nároky na učitelovu přípravu, a to po všech stranách, ať už mluvíme o stránce organizační, informační, klasifikační a především o stránce časové (Bendl, 2003).

Mezi oblíbené organizační formy výuky řadíme skupinové a kooperativní vyučování. Skupinová výuka podporuje příznivou atmosféru pro učení žáků. Mezi členy skupiny se rozvíjí sociální interakce. Žáci si navzájem pomáhají a uplatňují se ve skupině i méně výkonní či nesmělí žáci. Tato forma výuky podporuje toleranci k mínění druhých a ochotu spolupráce. Nejenže učí žáky vést diskuze, při kterých si vyměňují své názory, ale vede je i k tomu, aby si uměli zorganizovat společnou práci tak, aby dosáhli dobrých výsledků. Kooperativní vyučování nemůžeme ztotožňovat se skupinovou výukou. Avšak skupinové vyučování přispívá k realizaci kooperativního charakteru výuky. Během tohoto pojetí jsou podporovány činnosti celé skupiny a všichni mají prospěch z činnosti jednotlivce. Základní pojmy této výuky jsou sdílení, podpora a spolupráce (Skalková, 2007).

K atraktivnosti školy přispívá poutavý program, ten může mít podobu vzdělávacích programů typu Národní škola, Waldorfská, Montessori nebo jiné, či programů typu Zdravá škola, Začít spolu a mnoho dalších. Zajímavostí pro žáky může být i spolupráce se zahraničními školami, se kterými mohou pořádat výměnné pobyty. Pro žáky to znamená velkou zkušenost, mají příležitost si zlepšit cizí jazyk a poznat nové kultury (Bendl, 2003).

5.2 Prostředky k odhalení a diagnostikování šikany

V prvé řadě je důležitým krokem k řešení šikany její samotné objevení. K tomu nám poslouží řada nástrojů, jako jsou metody pozorování, rozhovory, dotazníky a jim blízké techniky, mezi které řadíme schránku důvěry či sociometrické šetření (Bendl, 2003). Mnohdy nám kvalitní rozhovor a pozorování přinesou podstatnější data, než nevhodně zvolený test (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Je tedy důležité, aby pedagogové o těchto metodách a technikách věděli dostatek informací, aby došlo k včasnému odhalení šikany a mohlo se začít pracovat na nápravě (Bendl, 2003).

5.2.1 Pozorování

Pozorování je komplexnější metoda, než testy, jelikož může zkušenému pozorovateli poskytnout informace, které by jinak bylo složité získat (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Je nutné se více dívat kolem sebe, všímat si dění ve třídách, o přestávkách či u oběda v jídelně. Měli bychom se zaměřit na chování jednotlivých žáků. Jelikož není v silách učitelů/učitelek zaznamenat veškeré dění ve škole, musí pozorovat převážně potencionální oběti a agresory. Z tohoto důvodu by měl/a mít učitel/ka přehled o tom, jaká místa, situace a podmínky, za kterých dochází k šikaně, jsou nejkritičtější (Bendl, 2003).

Jedním z druhů pozorování je hospitace. Jedná se o jeden z nejpoužívanějších prostředků kontroly výchovně-vzdělávacího procesu. Převážná část hospitací probíhá během vyučovacích hodin. Tento druh pozorování má určitá pravidla, kterými se musíme řídit (Čapek, 2010). Mezi tyto zásady patří například dodržení předem stanoveného schématu, na základě kterého hodinu hodnotíme (Čapek, 2010; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). K tomu nám mohou pomoci různé hospitační archy či pozorovací tabulky. K zaručení objektivity během pozorování nám může posloužit rating, což je druh pozorování, při kterém hospitující přiřazuje kvantitativní hodnotu

k jednotlivým jevům pomocí stupnice. Rating se skládá z otázky a škály od 1 do 5 s tím, že je zde i možnost N, která znamená, že na tento jev nelze odpovědět, jelikož pozorovatel o tom není zcela přesvědčen (Čapek 2010). Čapek (2010) ve své knize cituje Dresmanna (1982), který uvádí zajímavý arch zaměřený na klima ve třídě. V archu je uvedena škála od 1 do 6 s tím, že blíže k 1 se zkoumaný jev vyskytuje a blíže k 6 naopak ne. Jsou zde například předměty zkoumání, jako kooperace mezi učitelem a žáky, přátelství mezi žáky, osobní podpora učitele nebo znaky rivality mezi žáky.

Během pozorování bychom se měli zaměřit jak na přímé, tak i nepřímé znaky šikany. O těchto znacích hovoří hned několik autorů (Bendl, 2003; Vágnerová, 2003; Fieldová, 2009; Kolář, 2011; Lovasová, 2006) Základní schopností učitele/učitelky je poznat šikanovaného žáka, protože pokud o šikaně nevíme, tak ji nemůžeme řešit (Bendl, 2003). Přímé znaky jsou více viditelné, jedná se o posměšné poznámky, mezi, které řadíme nadávky nebo hrubé žerty (Vágnerová, 2003). Dále mezi tyto znaky zahrnujeme ponižování, nenávistnou kritiku, pohrdavý tón, kruté příkazy, skutečnost, že se jim žák podřizuje nebo omezování svobody (Bendl, 2003; Vágnerová, 2003). Naopak nepřímé jsou snáze přehlédnutelné, jelikož na sebe tolik neupozorňují, ale i přesto žák vykazuje znaky, kterých si můžeme všimnout. Dítě bývá neustále smutné, má často poničené pomůcky a odmítá vysvětlit jejich poškození. Ve třídě nemá žák žádné kamarády, přestávky tráví sám a neustále se snaží být nablízku učiteli/učitelce. Začne také vyhledávat důvody pro absenci a zhorší se mu prospěch (Bendl, 2003; Vágnerová 2003). Jestliže učitel/učitelka pojme podezření z většího množství vyzorovaných znaků, existuje vyšší pravděpodobnost, že při zvýšené pozornosti přistihne agresory při činu (Bendl, 2003).

Varovné signály by měli pozorovat i rodiče dětí (Kolář, 1997). Jedním z těchto znamení může být i neklidný spánek nebo noční pomočování (Fieldová, 2009). Šikanování žáci potřebují pomoc svých rodičů, problém však ve většině případů bývá ten, že si o ni žáci často nedokážou říct. Dítě má strach z pomsty a hledá příčiny utrpení ve svých chybách. Pátrá po tom, proč ho spolužáci nemají rádi a co udělalo špatně. Je důležité, aby rodiče byli vnímaví a rozpoznali, že něco není s jejich dítětem v pořádku. Pokud se jim ovšem podaří získat jeho důvěru a povzbudit ho, aby se jim svěřilo, mají částečně vyhráno. Rodiče by měli naslouchat, projevovat citovou podporu a všechno, co dítě říká, brát zcela vážně (Kolář, 1997).

5.2.2 Rozhovor

Metodu, která je na pomezí pozorování a rozhovoru, nazýváme naslouchání. Učitel/učitelka, který/kteřá je v roli naslouchajícího se stává diagnostickým i terapeutickým prostředkem současně. Je podstatné, aby se měl žák ve škole komu svěřit a mohl si s někým z dospělých popovídat o svých problémech. Pokud chceme dítě úspěšně vychovávat, měli bychom mu rozumět, vědět jak vyrůstá, zajímat se o to, co mu dělá radost, ale i co mu působí problémy. Pokud nám tedy začne dítě něco vyprávět, měli bychom mu se zájmem naslouchat a nezasahovat do toho. Naslouchání pomůže nejen dítěti, ale i nám pootevře dveře do jeho duše a budeme moci lépe odhadnout situaci, ve které se nachází (Bendl, 2003).

Rozhovor je velmi vhodný prostředek ke zjišťování klimatu, ale i přesto je to jeden z nejobtížnějších diagnostických postupů (Čapek, 2010; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Skupinový rozhovor přináší výhody v tom, že můžeme vidět diskuzi, emoce, prezentace různých postojů nebo rozsah souhlasu s některým tvrzením. Jediná nevýhoda skupinového rozhovoru je jeho časová náročnost, jelikož žáci, a to především ti mladší, se chtějí každý k otázce vyjádřit (Čapek, 2010). Oproti tomu starší děti jsou méně ochotné mluvit o svých pocitech a postojích (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Tato metoda diagnostiky je dobře využitelná především v nižších ročnících, jelikož v prvním nebo druhém ročníku by žákům dělalo velký problém vyplňování dotazníku. Nejenže mohou žáci odpovídat na otázky, ale mohou reagovat i nonverbálně pomocí kresby, ukázky nebo mimiky v obličeji (Čapek, 2010).

Rozhovor nám pomáhá nejen v prevenci šikany, ale i v jejím řešení. Jestliže zjistíme, že se ve skupině objevila šikana, musíme nejprve učinit rozhovor s informátory a oběťmi, ne s podezřelými pachateli. Jako poslední krok vyšetřování, po zajištění ochrany obětí, můžeme učinit rozhovor s agresory. Pokud, ale nemáme nashromážděné důkazy a neznáme vnější obraz šikanování, nemá smysl s agresory hovořit. Samozřejmě všechno zapřou, podezření vyvrátí a zpochybní. Hlavně však dostanou informaci o tom, že se nám někdo svěřil, což vede k nebezpečí, že se agresori pomstí podezřelým informátorům. Hlavní význam tohoto rozhovoru spočívá v okamžitém zastavení agresorů a ochraně obětí. Učitel/učitelka musí chránit zdroj informací a neprozradit ho. Dále si musí všechny výpovědi pečlivě zaznamenat. Také by měl/a vědět na co se zeptat a jak se zeptat (Bendl, 2003). Pro úspěšný rozhovor musíme dodržet i další důležitá

pravidla. Je nutné si najít chvíli, kdy se dítě cítí dobře a ujistit ho, že ho vyslechneme až do konce. Dále bychom měli zajistit, aby nás při rozhovoru nic nerušilo. Další důležitou podmínkou pro učitele/učitelku je, aby si našel/našla dostatek času a plně žákovi naslouchal/a (Vágnerová, 2009). Jestliže bude učitel/učitelka na rozhovory perfektně připraven/a, je zde velký předpoklad, že vyšetřování bude pokračovat nadějně (Bendl, 2003).

5.2.3 Dotazník

Velké množství žáků, kteří vědí o šikaně v jejich okolí nebo jsou dokonce její součástí, se zdráhá věc oznámit dospělým. Musíme tedy žáky přesvědčit o tom, že když do věci zasvětili dospělé, nestanou se zrádci ani zbabělci. Naopak ukáží jejich odvahu, sílu a zralost. Navíc nepomohou jenom sobě, ale i ostatním, kteří tolik odvahy nemají (Bendl, 2003). Ke zjištění třídního klimatu či posouzení struktury meziosobních vztahů ve třídě nám může dobře posloužit dotazník. Těch existuje celá řada, ale my zde budeme hovořit pouze o těch nejpoužívanějších. Mezi nejužívanější dotazníky řadíme Hrabalův sociometrický test zvaný SO-RA-D nebo dotazníky B3 a B4 (Kolář, 2001).

5.2.3.1 Sociometrické šetření

K tomu, abychom mohli proniknout do skupiny, musíme nejprve zjistit, kdo jsou agresori a oběti. Můžeme k tomu využít pozorování, rozhovor nebo jiné metody. K přesnějšímu zjištění nám může vypomoci sociometrická metoda (Bendl, 2003). Pod pojmem sociometrie si můžeme představit měření jakéhokoliv druhu mezilidských vztahů (Musil, 2003). Tato metoda zjišťuje sociální vztahy ve skupinách, zkoumá stabilitu skupin a diagnostikuje společenský status jednotlivce ve skupině (Bendl, 2003).

Mezi základní sociometrické techniky zařazujeme sociometrický průzkum, který je orientovaný na zjišťování názorů členů skupiny na své postavení ve skupině. Existuje značné množství variant, které můžeme využít (Bendl, 2003).

Technika „Guess Who?“ neboli „Hádej kdo?“ je řazena k metodám, jejichž podstatou je pozorování, popis a srovnávací hodnocení (Bendl, 2003; Musil, 2003). Pomocí ní zkoumáme charakterové vlastnosti jedinců a jejich pověst, kterou mají u jiných členů skupiny. Princip metody je, že členové určité sociální skupiny mají za úkol, každý odděleně popsat ostatní členy skupiny s využitím pozitivních a negativních

charakteristik. Při této technice můžeme využít dvě varianty provedení. Při jednom způsobu žáci pouze určí nějakého vrstevníka na základě předchozí nedokončené věty. Například tedy - nejpilnější v práci je, nejodvážnější je, nejoblíbenější je nebo třeba nejméně kamarádský je. Tento způsob je vhodný spíše pro mladší žáky, kteří se ještě neumí zcela rozvinutě vyjadřovat. V druhém případě každý žák řekne charakteristiku, která ho napadne na některého ze spolužáků. Ostatní mají za úkol uhádnout, o koho se jedná (Musil, 2003).

Technika preferenčního záznamu spočívá v tom, že každý člen skupiny posuzuje ostatní podle bodů. Vyjadřuje se k tomu, zda by byl schopen trávit volný čas s uvedenými členy skupiny (Bendl, 2003).

Další technika neposuzuje členy skupiny podle bodů, ale podle stupně agresivního chování. Nazývá se technika hodnocení stupně agresivity a jejím autorem je profesor psychologie A. Krkovič. Opět se jedná o vzájemné hodnocení členů skupiny. V tomto případě však examinátor předá skupině text s charakteristikami jednotlivých stupňů agresivního chování a jejich úkolem je označit odpovídajícím číslem každého ze spolužáků. Každý žák musí ohodnotit nejen všechny členy třídy, ale i sebe (Musil, 2003).

Zde jsou jednotlivé stupně agresivního chování, které ve své knize prezentuje Musil (2003, s. 171):

1. Vyhýbá se nedorozumění a srážkám se spolužáky i tehdy, jestliže ho svým jednáním k tomu vyzývají. Nikdy se nehněvá na spolužáky a učitele a ani je nekritizuje.
2. Občas se na některé spolužáky nahněvá, také je kritizuje, ovšem jen tehdy, jestliže ho velmi urazí nebo skutečně napadnou.
3. Dovede být útočný vždy, je-li napaden. Nebojí se, nemá přehnaný sklon k nepřátelství vůči jiným /ani vůči útočníkům/.
4. Často upadá do hádek a sporů, rád je vyvolává, dovede se vysmívat jiným, má sklon kritizovat vše a každého.
5. Útočí a napadá téměř bez příčiny. Těžko se dohodne s jinými, nedovede spolupracovat s většinou třídy, je připraven na hádky a bitky i při nepatrných neshodách.

Sociometrický test je nejčastěji používaná sociometrická technika. Je tomu tak především proto, že se jedná o jednoduchou terénní metodu. Další výhodou je, že zahrnuje velké množství variabilních výzkumných postupů a umožňuje nám komplexní výzkum malé skupiny (Černoušková, 1987). Jedním z nejpoužívanějších standardizovaných sociometrických dotazníků je SO-RA-D, což znamená sociometrický-ratingový dotazník (Bendl, 2003). Tento test byl vytvořen pro potřeby výchovných poradců a dalších odborníků. Jeho autorem je doc. dr. Vladislav Hrabal starší, CSc. (Kolář, 2001). Pomocí něj můžeme získat vzájemné údaje o interindividuálních vztazích mezi vrstevníky v určité skupině. Umožňuje výpočet aritmetických průměrů hodnocení, kam patří individuální index vlivu, obliby, náklonnosti a třídní index sympatií a vlivu. U jednotlivců lze tento dotazník použít při řešení výchovných či osobnostních problémů. V případě třídy může fungovat jako podklad při sestavování zasedacího pořádku a vytváření jádra třídy (Bendl, 2003). Každý žák má za úkol ohodnotit své spolužáky z dvou pohledů. Jedním z nich je, za jak vlivné dané spolužáky považuje a druhé hledisko je, jak jsou mu dotyční sympatičtí. Toto ohodnocení probíhá pomocí pětibodové škály. Číslo 1 představuje největší míru vlivu a obliby, oproti tomu číslo 5 symbolizuje míru nejmenší. Přestože můžeme díky tomuto dotazníku zjistit řadu cenných informací, má SO-RA-D i své nevýhody. Nedokáže nám totiž zřetelněji ukázat, jak se jednotliví členové dané skupiny vztahují k šikanování a k násilí (Kolář, 2001). Proto Kolář (2001) doporučuje, aby pedagogové kombinovali tuto techniku s metodou „Hádej kdo?“, o které jsme zde již hovořili.

Dotazníky B3 a B4 byly vytvořeny Richardem Braunem a mají za úkol diagnostikovat vztahy v třídním kolektivu. V dotazníku B3 se posuzuje vlastní zapojení do třídního kolektivu a B4 slouží pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu (Čapek, 2010). B4 je určena spíše pro žáky 2. a 3. ročníků. B3 slouží spíše pro žáky 4. tříd a vyšších (Jurčíková, 2009). Dotazníky je možné i kombinovat (Čapek, 2010). Čapek (2010) ve své knize cituje Novotnou (2007), která se vyjadřuje k možné složitosti v pochopení určitých otázek zejména u mladších žáků. Navrhuje, aby učitelé a učitelky s žáky podrobně prošli každou otázku zvlášť před samotným započítáním vyplňování.

V dotazníku B3 žáci vyplňují tři přátele ze třídy, dále tři přátele, které by si žáci nevybrali. Hodnotí sebe sama výběrem vhodného tvrzení. Vyjadřují se k různým tvrzením o třídě pomocí výběru slov ano – ne. Zde se například zjišťuje, zda je ve třídě alespoň jeden nešťastný žák nebo zda je ve třídě někdo, komu občas ostatní ubližují.

Dále žáci kroužkují číslice, které vyjadřují míru pocitů ve třídě. V poslední části určují spolužáky, podle daných vlastností (Jurčíková, 2009).

Dotazník B4 není natolik podrobný jako B3. Žáci mají za úkol napsat tři spolužáky, které mají nejraději a naopak tři, kteří jsou jim nesympatičtí. Dále mají daných šest vlastností a přiřazují k nim jednotlivé spolužáky. Na závěr odpovídají na otázky ano – ne. Zjišťuje se například, zda je žák ve třídě spokojen, jestli jsou hravá třída nebo zda se do školy těší (Jurčíková, 2009).

Sociometrické techniky jsou prospěšné zejména pro sledování změn ve výchovném procesu. Pokud máme díky nim k dispozici údaje o tom, kdo je potenciálním agresorem a obětí, musíme dobře zvážit, jak budeme s těmito členy pracovat a jak je začleníme do kolektivu. Měli bychom žáky posunout tím správným směrem kupředu (Bendl, 2003).

5.2.3.2 Depistážní dotazník

Dotazníky, které se cíleně zaměřují na odhalování potenciálních agresorů a obětí šikany, se nazývají depistážní. Zachycují alarmující signály šikany. Učitel/učitelka rozdává tento dotazník ve své třídě a může tím tak zmapovat současnou situaci (Bendl, 2003). Objevují se v něm uzavřené otázky, ve kterých zjišťujeme, zda je dítě rádo v této třídě, zda má ve třídě dobrého kamaráda, jestli patří do nějaké party. Zjišťuje se zde, zda bylo někdy svědkem ubližování jeho spolužákovi jinými spolužáky. Podstatná otázka, zda někdo ubližuje přímo jemu, je nedílnou součástí dotazníku. Pokud je odpověď kladná, dále pak zjišťujeme kolik lidí, jakého pohlaví a kde mu ubližují (Kolář, 2001). Dotazník je anonymní, a proto se žáci nemusí obávat ho vyplnit (Bendl, 2003). Žáci do něj napíší pouze pohlaví, třídu, školu a datum (Kolář, 2001). Jeho druhá podoba je formou otevřených otázek. Objevují se zde otázky týkající se dotazovaného žáka, pohled na spolužáky a dále pak otázky týkající se celkového šetření situace, kde se ptáme na konkrétní povahové vlastnosti žáků. Prostřednictvím tohoto dotazníku zjišťujeme, kdo se zastává slabších nebo kdo je přátelský a kamarádský. Naopak se dozvíme i informace, které se týkají zesměšňování spolužáků, fyzického napadání slabších nebo ponižování mezi vrstevníky (Kolář, 2001; Bendl, 2003). Dotazníky obsahují důležité otázky, které nám mohou pomoci k pochopení určité skupiny vrstevníků (Bendl, 2003). S přesnou podobou dotazníků na depistáž šikany se můžeme setkat v knihách od Michala Koláře (1997, 2001) nebo Stanislava Bendla (2003).

5.2.4 Schránka důvěry

Na mnoha základních školách se můžeme setkat s takzvanými schránkami důvěry, kam mohou žáci anonymně vřazovat své vzkazy, které nejsou připravené říci osobně členům pedagogického sboru nebo rodičům. Nejenže jsou schránky důvěry vhodné pro oběti šikany, ale využívat je mohou i přihlízející žáci, kteří vědí o nějakém problému ve třídě či ve škole. Děti se mohou prostřednictvím schránky zeptat i na dotazy, které jsou pro ně choulostivé, ale přesto by chtěly na ně znát odpověď (Bendl, 2003).

5.3 Dozor

Jedním z účinných preventivních prostředků proti šikaně, je dozor dospělých nad žáky (Říčan, 1995). Můžeme ho vymezit jako pozorování či sledování někoho, za koho zodpovídáme (Bendl, 2003). Jestliže je na chodbách během přestávek dostatek pedagogů, snižuje se tím příležitost agresorů k šikaně. Samozřejmě také záleží na technice dozoru. Pokud učitel/učitelka pouze stojí na chodbě v jednom místě a nepohybuje se po třídách, mají agresori prostor k uskutečnění jakéhokoliv druhu ubližování či ponižování slabších (Říčan, 1995).

Kyriacou (2005) upozorňuje na polední přestávky v teplých měsících, kdy žáci tráví čas na hřištích či zahradách v prostorách školy. Poukazuje na fakt, že pokud jsou hřiště dostatečně zajímavá, aby žáky zabavila, není tak velká pravděpodobnost výskytu agrese. Naopak v případech, kdy se žáci nudí a vymýšlí, čím by zahnali nudu, může docházet k šikaně či jejím počátkům. Říčan (1995) zase varuje pedagogy, aby měli na paměti i málo frekventovaná zákoutí. Zde totiž často dochází k šikaně a kontrola takových míst by tomu mohla předejít. V souvislosti s tímto problémem hovoří Bendl (2003) o tom, že pedagogický sbor by měl vytipovat riziková místa a časová období výskytu šikany a zajistit v těchto prostorách a časech zvýšený dozor.

Zajímavá pojetí dozoru rozebírají Říčan (1995) i Bendl (2003). Hovoří o starších žácích, kteří jsou pověřeni ochranou mladších a slabších dětí před šikanou. V Británii tento způsob dohledu využívají při poledních přestávkách na hřištích. Americké školy naopak do dozoru zapojují rodiče žáků, kteří mají umožněn regulovaný vstup do budovy školy.

5.4 Práce s agresory

Pod agresí se může skrývat celá řada symptomů od poruchy komunikace až po narušené mezilidské vztahy (Kováčová, 2009). Žáky, kteří mají sklony k agresí, nemůžeme odsoudit jen proto, že se nám nelíbí jejich jednání. Je důležité tyto děti sledovat a zakročit při prvních náznacích šikany (Říčan, 1995). Když si všimneme, že žák po dlouhém vzteku praští hlavou do lavice či do skříně nebo vidíme, jak se žáci mezi sebou strkají a bijí pěstmi do hlavy, můžeme pocítit zlost či zklamání. V takovýchto situacích musíme zachovat klid a ukázat žákům, jak lépe se mohou vypořádat se svým hněvem. Přestože je to v mnohých situacích obtížné, měli bychom k dotyčným žákům přistupovat klidně a ve chvíli, kdy se uklidní, s nimi budeme vést vysvětlující rozhovor. Účastníkům konfliktu bychom měli naslouchat a ne je mravně poučovat. Žáci by přitom měli pochopit, proč jejich nežádoucí chování neschvalujeme. Měli by cítit, že se stavíme na stranu oběti a dozvědět se o našich pocitech k dané situaci. Přestože si vše vysvětlíme a nalezneme nějaké řešení, neměli bychom opomenout společně zreflektovat, jak se situace vyvíjí (Erkert, 2004).

Říčan (1995) ve své knize navrhuje opatření, kterými bychom se měli při práci s agresory řídit. Především bychom měli užívat pochvalu ve chvílích, kdy žáci zvládli svou impulzivitu v provokujících situacích. Dále bychom je měli zaměstnat činnostmi, která je pro ně atraktivní a ve které mohou být i úspěšní. V neposlední řadě bychom u nich měli povzbuzovat empatii, aby pochopili, jak jejich oběti trpí (Říčan, 1995; Bendl, 2003).

Erkert (2004) navrhuje i další opatření, která můžeme zrealizovat, pokud se budeme snažit o usměrňování agrese u žáků. Jedním z nich je spolupráce s rodiči. Andrea Erkert (2004) upozorňuje na to, že se pedagogové často schází s rodiči až ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém. Ona ovšem navrhuje, abychom se s rodiči setkávali pravidelně každý měsíc, a to zajistí fakt, že se nebudou na schůzce probírat pouze nepříjemné věci. Ovšem tato aktivita je pro pedagoga velmi časově náročná, a proto není ani příliš častá v pedagogické praxi.

Existují, ale i jiné možnosti práce s agresí, než rozhovor či pozorování. Žáci by se měli především naučit vnímat své pocity a umět se s nimi vypořádat. K tomu nám poslouží řada zajímavých aktivit, které jsou uvedeny například v publikaci Andrey Erkert (2004). Uvolnit napětí mohou žáci i pomocí her, díky kterým ze sebe dostanou přebytečnou

energii a vztek. Jako další prostředek nám dobře poslouží i hraní rolí, kdy žáci prožijí situaci z pohledu jiné osoby. Nesmíme opomenout ani relaxační techniky, které usměrňují agresi a navodí ve třídě pozitivní atmosféru. Mezi ně můžeme zařadit například hru, kdy si žáci píší navzájem slova na záda (Erkert, 2004). Relaxační techniky doporučuje nejen Andrea Erkert (2004), ale i Stanislav Bendl (2003).

5.5 Práce s oběťmi

Vzhledem k tomu, že se většina obětí šikany neumí důsledně bránit, je velmi důležité, abychom s nimi pracovali a naučili je, jak se v nekomfortních situacích zachovat.

Jedna z důležitých rad, které můžeme žákům dát je, aby se vyhýbali kritickým místům, kde k šikaně dochází. Především pak již několikrát zmiňovaná zákoutí školní budovy. Dále by se o přestávkách měli zdržovat u svých kamarádů, se kterými mohou trávit čas i při cestě z oběda či domů. Přeci jen se ve větší skupině čelí šikaně mnohem lépe. Účinné je i pěstování odolnosti vůči šikaně tím, že můžou zpočátku agresora ignorovat a pokud ho to neodradí, dají mu najevo svůj vzdor. Takové situace si mohou žáci vyzkoušet na hře v roli, kdy se ocitnou v různých podmínkách a jejich úkolem je se s nimi vypořádat (Bendl, 2003).

O zajímavém nápadu hovoří Bendl (2003). Jedná se o ranní skupinku, do které se pozvou zakřiknutí žáci se souhlasem rodičů. Setkávání probíhají jednou týdně před vyučováním a trvají přibližně půl hodiny. Na těchto setkání žáci rozvíjí průbojnost a učí se vyjadřovat své pocity při rozhovorech s druhou osobou. Při cvičení se povídá, klidně sedí, ale i běhá, dupe a křičí.

Fieldová (2009) zdůrazňuje důležitost pochval, které posilují žákovo sebevědomí. Pokud dítě dostane pozitivní zpětnou vazbu od někoho, koho si váží a vzhlíží k němu, je to pro něj velké zadostiučinění. Pokud zkombinujeme techniku psaní vzkazů do obkreslené ruky, kterou zmiňuje ve svém příspěvku Nora Martincová (2006) a pochvaly, které vyzdvihuje Evelyn Fieldová (2009), můžeme pomocí této kombinace zajistit pozitivní zpětnou vazbu pro žáky. Každý si obkreslí svou ruku a vepíše do ní své jméno. Dále pošle ruku po třídě a úkolem každého žáka je, aby dotyčnému vepsal do ruky něco pozitivního o něm. Je velmi pravděpodobné, že se žáci po přečtení zpětné vazby budou cítit v danou chvíli velmi jistě a příjemně.

Žáci by se měli také naučit reagovat přiměřeně na slovní nátlak a umět říkat ne. K tomu nám opět mohou dopomoci modelové situace se spolužáky. Nejenže mohou žáci trénovat předem připravené reakce na agresory, ale mohou nacvičovat ve dvojicích i techniku asertivního „NE“. Ta spočívá v tom, že jeden žák přemlouvá druhého, aby mu něco půjčil nebo s ním někam šel a jeho úkolem je odolat přesvědčování. Poté si mohou vyzkoušet naopak situaci, kdy nátlaku podlehnou a v závěru obě situace prodiskutovat (Bendl, 2003).

5.6 Práce se všemi žáky ve třídě

V této kapitole se seznámíme s různými formami práce s celou třídou, které výrazně přispívají k budování dobrého klimatu v kolektivu. Nepracujeme při nich pouze s agresory nebo oběťmi, ale se všemi členy dané sociální skupiny (Bendl, 2003).

5.6.1 Projektové dny

Jedním z účinných prostředků na prevenci a řešení šikany je takzvané projektové vyučování. To je založeno na řešení různých teoretických nebo praktických problémů, při nichž hrají důležitou roli aktivní činnosti žáků. Koncepce projektového vyučování tkví v pojmu zkušenost žáka. V kontextu s praktickým životem, vznikají otázky, které prohlubují přirozený zájem poznávání. Vzhledem k tomu, že se jedná o společné činnosti žáků, podporují projekty především spolupráci, rozvoj komunikace a vyjadřování svých názorů. Jsou, ale i účinným prostředkem k rozvíjení empatie a respektu k druhým (Skalková, 2007).

Projekty nejsou zaměřeny pouze na oblast třídního kolektivu. Budovat dobré vztahy mezi vrstevníky je důležité i v rámci celé školy. Proto mnoho škol pořádá takzvané projektové dny, které se konají několikrát do roka. Ty se mohou týkat jednotlivých ročníků, stupňů nebo i všech tříd na škole (Bendl, 2003).

Žáci se mohou podílet i na přípravě projektu, což zahrnuje plánování, organizaci i realizaci. Problematiky kázně se může týkat i název celého projektu jako například drogy, šikana či vandalismus (Bendl, 2003). Tudíž žáci se mohou nejen dobře pobavit při různých společných hrách a úkolech, ale mohou se i dozvědět něco nového a zajímavého.

5.6.2 Třídnické hodiny

Třídnické hodiny jsou výborným prostředkem, jak můžeme s žáky pravidelně pracovat na vztazích uvnitř třídy. Pokud necháme žáky, aby pravidelně sdělovali, co se jim ve třídě líbí a co ne, může se nám podařit podchytit a často i vyřešit problémy, které bychom v běžných hodinách nemuseli vůbec zaregistrovat (Dubec, 2007a).

Mnoho pedagogů si pod pojmem třídnické hodiny představí organizační záležitosti jako vyřizování omluvenek, sdělení žákům o blížících se akcích školy či vybírání peněz na výlety a divadla. Avšak při třídnických hodinách můžeme vhodně podpořit soudržnost kolektivu třídy a rozvíjet sociální dovednosti žáků. Nejenže můžeme zachytit náznaky nevhodného chování a podpořit u žáků vzájemnou toleranci, ale můžeme i povzbudit žáky k tomu, aby dodržovali stanovená pravidla. Prostřednictvím těchto setkání žáky intenzivněji poznáme a vybudujeme si s nimi hlubší vztah. Současně se žáci naučí přemýšlet a hovořit o situacích ve třídě (Krejčová, Mertin, Bučilová-Kadlecová, 2010).

Při třídnických hodinách ale nejde o čas strávený při jen tak ledajakých hrách. Jedná se o promyšlené metody a aktivity, díky kterým žáci řeší konkrétní věci, které se jich týkají (Dubec, 2007a).

Důležité je i dodržovat určité zásady, mezi které řadíme interaktivitu, propojenost s praktickým životem žáků a prováděcí způsob vedení třídnických hodin. Interaktivita znamená, že všichni žáci jsou zapojeni do činností. Propojenost reaguje na aktuální potřeby a problémy třídy. Prováděcí způsob znamená, že pedagog má pouze roli průvodce a žáci mají co největší prostor pro jejich aktivitu. Ovšem nesmíme opomenout ani předem dané hranice pedagogem či školou (Dubec, 2007a).

5.6.3 Pravidla třídy

Ve vztahu k předešlému tématu se musíme zmínit i o pravidlech třídy, jelikož třídnické hodiny nám poskytují vhodný prostor pro práci s nimi (Dubec, 2007a).

Pravidla nám umožňují účinné dosahování cílů. Jejich hlavní důvod existence je, že díky nim můžeme dosáhnout svých cílů bez poškozování práv druhých lidí. To samé platí i z druhého pohledu, jelikož ani druzí lidé nemohou poškozovat nás. Přestože lidé mohou dosáhnout cílů i bez pravidel, umožňují nám společné soužití s lidmi. Jestliže

tedy chceme žít ve společnosti lidí, musíme se připravit na to, že se pravidlům nevyhneme (Dubec, 2007b).

Obecně platí, že žáci se raději řídí pravidly, na kterých se mohli podílet. Pokud ale mají jednotlivá pravidla fungovat, měli by žáci znát jejich účely, kterým dávají pravidla smysl. Pokud ale nemají pravidla žádný hlubší smysl, odmítají se podle nich žáci řídit. Někdo by mohl namítnout, že u některých pravidel je jejich smysl zcela značný a není potřeba ho dál vysvětlovat. Přesto je podstatou účinné mezilidské komunikace minimalizace nedorozumění související s obecností toho, o čem hovoříme. Je proto velmi důležité, aby žáci pouze nepátrali po významu pravidla, ale aby porozuměli jeho kontextu. Pro nás jsou podstatná pravidla soužití žáků ve třídě. Tato pravidla musí vznikat na základě potřeb všech žáků dané skupiny. Pokud opravdu chceme, aby to byla pravidla žáků, musíme pouze iniciovat jejich tvorbu a následné vytváření nechat přímo na žácích. Začneme především tím, že žáci musí pojmenovat to, co se jim ve třídě nelíbí. Dále zformulujeme konkrétní pravidla, kterých by mělo být zpravidla 3 – 5. Na závěr musíme určit někoho, kdo bude hlídat dodržování pravidel (Dubec, 2007b).

Pro tvorbu pravidel existuje mnoho zajímavých her, které uvádí například Dubec (2007a, 2007b) nebo Švec, Jeřábková, Kolář (2007).

5.6.4 Komunitní kruh

Další nedílnou součástí třídnických hodin, ale i času při práci s kolektivem, je komunitní kruh. Je to metoda, která buduje bezpečné a důvěryhodné prostředí. Jeho název vychází z pojmu komunita, což je určité společenství lidí. Podstatou tohoto setkání je výměna informací o našich názorech, pocitech a postojích. K pocitu bezpečí přispívá i fakt, že formulujeme otázky v první osobě množného čísla s použitím výrazu děti. Proto pak mohou být žáci při odpovědích natolik osobní, nakolik sami chtějí. Nejenže má kruh pozitivní vliv na kultivaci vztahů ve skupině, ale přispívá i k rozvoji komunikačních dovedností (Kopřiva, Kopřivová, 2017).

I dění v kruhu se musí řídit určitými pravidly. Prvním z nich je právo hovořit, které znamená, že každý má možnost se vyjádřit. K tomu, aby si žáci neskákali do řeči, nám poslouží malý předmět, který si sami zvolí. Hovoří totiž pouze ten, kdo má předmět v ruce. Předmět se předává z ruky do ruky po kruhu a nikoho nemine. Další zásadou je právo zdržet se. Znamená to, že komu je nepříjemné o určitém tématu hovořit, má právo

se zdržet a poslat předmět dál. Toto pravidlo symbolizuje respekt vůči členům společenství, které k ničemu nenutíme. Další pravidla jsou respekt, úcta a respektování soukromí. Nikoho nehodnotíme, nevysmíváme se mu a nevynášíme citlivé informace mimo tento kruh (Kopřiva, Kopřivová, 2017).

5.6.5 Dramatizace

Dramatizace není nic nového. Tuto metodu doporučoval již Jan Ámos Komenský a hojně ji využívaly jezuitské školy (Skalková, 2007). V dnešní době se však klade důraz na prožitek, díky kterému začneme přemýšlet a diskutovat o problémech, kterým jsme vystaveni (Vodičková, 2011). Dramatizace může být zaměřena na nejrůznější témata, jakými jsou například šikana, drogy, kyberšikana, anorexie či agresivita (Skalková, 2007; Vodičková, 2011).

Jednou z dramatických aktivit je hra v roli. Lze ji považovat za klíčovou metodu, ve které se jedná o hraní někoho jiného. Žáky vede ke kooperaci a učí je, jak se mají v určitých situacích zachovat (Vodičková, 2011). Žáci si mohou pomocí hraných situací vyzkoušet působit nebojácně, odolávat tlaku či vyrovnávat se s provokacemi. Důležité také je, aby si žáci vyzkoušeli určitou situaci i z pohledu jiné osoby. To znamená, že agresor si vyzkouší roli oběti a naopak utlačovaný zkusí roli ubližovatele (Bendl, 2003).

Při dramatizaci se dá dobře využít i pantomima. Jedná se o neverbální předvedení myšlenky či příběhu pomocí gestikulace, tělesného pohybu a výrazu v obličeji. Je to dobrý prostředek sloužící k navození příjemné atmosféry a lze ji zařadit i do rozehrávacích cvičení (Vodičková, 2011).

Dále bychom neměli opomenout ani živé obrazy, při kterých mají žáci ve skupině za úkol představit určité téma či situaci bez použití slov s pomocí svých strnulých těl. Obrazy jsou následně interpretovány ostatními spolužáky. Při této technice je velmi důležitá komunikace a spolupráce mezi žáky (Vodičková, 2011).

5.7 Spolupráce školy a rodiny

Rodiče jsou velmi důležitý faktor ve vzdělávání a zásadně ovlivňují klima ve škole (Čapek, 2010). Spolupráce školy a rodiny se při problematice šikany dělí na dvě roviny. Jednou z nich je spolupráce se všemi rodiči a druhá zahrnuje práci pouze s vybranými skupinami rodičů, což jsou rodiče agresorů a obětí. První rovina spolupráce spočívá na

aktivitě ze strany školy, která se musí snažit o blízký kontakt s rodiči prostřednictvím informativních besed a přednášek týkajících se problematiky šikany. Dále by měla škola seznámit rodiče s veškerými kroky, které podniká v prevenci a řešení šikany. Druhá rovina se zaměřuje na komunikaci školy s rodiči obětí a agresorů (Bendl, 2003).

Škola má úlohu nejen informativní, ale měla by rodiče zaangažovat do školního dění. Pro tyto účely školy pořádají třídní schůzky, konzultace rodičů s dětmi, školní plesy, trhy nebo besídky. V současné době je oblíbená záležitost i to, že se rodiče mohou účastnit výuky svých dětí (Bendl, 2003). Neměli bychom ale zapomínat ani na společné výlety či setkání. Andrea Erkert (2004) navrhuje pedagogům, aby pořádali pravidelná sezení s rodiči, při kterých budou řešit nejen nastalé problémy, ale budou budovat i dobré vztahy pomocí různých diskuzí, úkolů a her.

Přestože je spolupráce rodiny a školy velmi důležitá. Čapek (2010) hovoří o nedostatečném partnerství školy a rodičů v naší zemi. Ve své knize cituje výzkum od společnosti Scio z roku 2008, ve kterém bylo zjištěno, že 68 % rodičů má pocit, že nemají dostatečný prostor k ovlivňování chodu školy. Naopak protichůdný názor měli na stejné téma dotazovaní pedagogové, jelikož pouze 21 % z nich sdílelo stejný názor jako rodiče.

Přesto se však najdou i zajímavé nápady, jak tyto výsledky změnit. Štrossová a Čedík (2009) popisují velmi atraktivní komunitní program pro rodiče, žáky a pedagogy, který tvoří nejen společně plánované a prožívané aktivity, které se konají o víkendu mimo školu, ale i společné akce ve škole. Na tento program pak navazují pravidelně pořádané třídnické hodiny, třídní schůzky a konzultační schůzky s rodiči. Cílem tohoto projektu je začlenění rodičů do výchovného procesu jejich dítěte ve škole či eliminace rizikového chování u dětí.

5.8 Spolupráce školy a institucí věnujících se problematice šikanování

Na předcházení a řešení šikany se ve spolupráci se školou podílí i řada organizací, ať už vládní i nevládní instituce, úřady a ministerstva. V předešlé kapitole jsme hovořili o informativní funkci, kterou má škola vůči rodičům. Do té zahrnujeme i zvýšení informovanosti o odbornících či institucích, na které se mohou rodiče žáků obrátit, pokud má jejich dítě problémy se šikanou. Škola by měla rodičům a žákům dávat nejen

obecné rady o odborné pomoci, ale sdělovat i kontakty na příslušné instituce (Bendl, 2003).

Školy mnohdy navštěvují různé vládní i nevládní organizace, které šíří povědomí o šikaně a její prevenci. Může se jednat o přednášky od městské policie, ale i různých sdružení či nadací, jakož jsou Prev-centrum, Společenství proti šikaně či Aisis (Bendl, 2003; Kolář, 2011).

6 Školní program proti šikanování

Na závěr se ještě okrajově zmíníme o školním programu proti šikanování, který obsahuje všechny složky, o kterých jsme hovořili. Zahrnuje preventivní opatření a také postupy zaměřené přímo na řešení šikany (Kolář, 2011). Významnou součástí těchto programů je přítomnost specialisty pro prevenci šikanování na škole. Dále také seznámení rodičů s bojem školy proti šikaně nebo domluva pedagogického sboru o konkrétním postupu při jejím řešení (Kolář, 2001). Takovýchto programů existuje celá řada, ale jen velmi málo z nich je účinných (Kolář, 2011). Mona O'Moore a Stephen James Minton (2004) se ve své knize zmiňují o postupech, které přispívají k efektivnosti školního preventivního programu. Mezi hlavní řadí určení odpovědné osoby za tvorbu a revizi programu či stanovení výsledných cílů programu.

Mezi nejúspěšnější řadíme Hradecký školní program proti šikanování, jehož výsledky patří mezi nejlepší na světě. Efektivní je především z toho důvodu, že pedagogové školy musí být vyškoleni pomocí modulového kurzu, kde se učí různé krizové kroky, včetně spolupráce s odborníky. Na základě vyhodnocení o jaké stádium a formu šikany se jedná, přiřazují výsledky k šesti skupinám scénářů. Ty jim ukazují směr řešení a stanovují, zda může škola vyřešit případ sama či bude potřebovat odbornou spolupráci. Klíčové je i předchozí zmapování výskytu šikany před zavedením programu. Výsledky mohou posloužit jako určitá forma motivace pro pedagogy. Dále také poodhalí stádia a formy šikany, které se na škole objevují a díky tomu mají pedagogičtí pracovníci možnost sestavit školní program přímo na míru (Kolář, 2011).

EMPIRICKÁ ČÁST

Jak již bylo řečeno v úvodu, tato diplomová práce si klade za cíl vytvoření půlročního projektu na prevenci šikany, který bude vycházet z teoretických poznatků a výsledků výzkumného šetření.

7 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem dotazníkového šetření je zjistit současný stav prevence šikany na 1. stupni základních škol.

Švaříček a Šed'ová (2007) ve své knize popisují trojí typ cílů výzkumného šetření, a to intelektuální, který přispívá k rozšíření odborného poznání, praktický, při kterém budou následně jeho výsledky praktickým způsobem využity, a také personální, při kterém práce obohatí výzkumníka samého. V tomto dotazníkovém šetření bude převažovat cíl praktický, jelikož předpokládáme, že následný projekt bude využitelný na 1. stupni základních škol a přispěje ke zlepšení klimatu v třídních kolektivech. Týká se nás ale i cíl personální, jelikož pro učitele/učitelku prvního stupně základních škol bude přínosné dozvědět se, na čem by měli pedagogové ve svém přístupu zapracovat.

7.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky stanovené pro toto šetření byly formulovány vzhledem k cíli praktické části diplomové práce.

Výzkumná otázka 1

Jakým způsobem mají učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ nastavená společná třídní pravidla?

Výzkumná otázka 2

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ podporují pozitivní klima ve třídě?

Výzkumná otázka 3

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ pracují s potencionálními oběťmi šikany?

Výzkumná otázka 4

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ tlumí agresivní sklony možných agresorů?

Výzkumná otázka 5

Jak škola předchází šikaně na škole?

Výzkumná otázka 6

Které oblasti prevence šikany by se měly na základních školách nejvíce zlepšit?

8 Metoda

Za účelem co nejefektivnějšího naplnění cíle práce jsme se rozhodli využít v rámci výzkumu metodu dotazníkového šetření, z jehož výsledků budeme vycházet při sestavování samotného projektu. Hlavní výhodou dotazníkového šetření je skutečnost, že v relativně krátkém časovém intervalu získáme potřebné informace, které jsou relevantní k cíli práce a dobře strukturované, což výrazně přispívá k jejich následnému efektivnímu zpracování a vyhodnocení. Finální podoba dotazníku se nachází v příloze B.

8.1 Postup při sběru dat

V rámci výzkumného souboru jsme se zaměřili výhradně na učitele a učitelky 1. stupně základních škol, což je ve vztahu k tématu práce nekompetentnější skupina respondentů. Tištěné dotazníky v lednu 2017 obdrželo celkem pět plně organizovaných škol, což činilo 42 pedagogů prvního stupně základních škol. Učitelé a učitelky měli čtrnáct dní na vyplnění dotazníků. Dále byl vytvořen elektronický online dotazník, který jsme publikovali na internetových portálech pro učitele/učitelky. Zde měli pedagogové možnost dotazník vyplnit po dobu čtyř týdnů v měsíci lednu 2017.

Před rozdáním a rozesláním výsledné podoby dotazníku proběhl předvýzkum pomocí elektronického online dotazníku v dubnu 2016, který vyplnilo 8 učitelek a 2 učitelé prvního stupně základních škol. Předvýzkumný dotazník obsahoval celkem 18 otázek. Při vyhodnocení bylo zjištěno, že pouze dva z deseti respondentů odpověděli, že se na jejich škole šikana neobjevuje. Především pak tento předvýzkum ukázal, že jsme v některých případech volili špatně položené nebo zbytečné otázky a na základě toho jsme se rozhodli ponechat pouze některé z nich (5), které vyšly jako vhodně položené a další jsme přeformulovali (5) nebo vytvořili zcela rozdílné (14).

8.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo celkem 92 respondentů. Tištěný dotazník vyplnilo celkem 34 učitelů a učitelek. Internetový dotazník vyplnilo 58 respondentů. U internetové formy byla průměrná doba vyplňování 13 minut a 50 vteřin. Vzhledem k časové náročnosti, z respondentů, kteří dotazník začali vyplňovat, ho zcela dokončilo pouze 46,5 %, což bylo celkem 58 učitelů a učitelek, jak jsem zde již zmínila.

Dotazník vyplnilo 90 žen a 2 muži. Chtěli jsme zjistit, jaký postoj mají k prevenci šikany muži a jaký ženy. Bohužel nemůžeme posuzovat odpovědi respondentů vzhledem k malému počtu mužů mezi nimi.

Tab. 3 – Věk respondentů

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
15 – 20 let	0	0
20 – 35 let	37	40,22
35 – 45 let	16	17,39
45 – 60 let	38	41,30
60 – 75 let	1	1,09
Celkem	92	100

Věkové kategorie jsme převzali od Vágnerové (2000), která dělí životní dráhu člověka na adolescenci 15 – 20 let, období mladé dospělosti 20 – 35 let, období střední dospělosti 35 – 45 let, období starší dospělosti 45 – 60 let a období raného stáří 60 – 75 let. V dotazníku jsme použili pouze první čtyři kategorie, ale nakonec jsme museli přidat i další kategorii, jelikož jedna paní učitelka do dotazníku vepsala věk 61 let. Jak je patrné z tab. 3, mezi respondenty převládala období mladé dospělosti (40,22 %) a starší dospělosti (41,30 %).

Tab. 4 – Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
6 – 29 let	50	54,35
0 – 5 let	28	30,43
30 a více let	14	15,22
Celkem	92	100

Odpovědi respondentů jsme rozčlenili podle kategorií, které uvádí ve své knize Průcha (2002). Ten dělí profesní dráhu učitele/učitelky do tří kategorií. Profesní start po vysokoškolském studiu zažívá takzvaný začínající učitel, kterým je pedagog přibližně prvních pět let své praxe. Po uplynutí této doby a nasbírání důležitých zkušeností přichází období, kdy je pedagog nazýván zkušeným učitelem nebo také expertem a tím je do svých dvaceti devíti let praxe. Po třiceti letech pedagogické praxe se učitel/učitelka stává konzervativním učitelem, což je konečnou etapou a bývá také označována jako předdůchodová etapa. Z tab. 4 vyplývá, že největší počet učitelů a učitelek (54,35 %), kteří dotazník vyplnili, spadá do kategorie „zkušený učitel“. Je to dáno velkým rozpětím této kategorie. Musíme poukázat i na velkou část výzkumného vzorku tvořenou začínajícími učiteli (30,43 %).

Tab. 5 – Druh školy, na které respondent působí

Druh školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Plně organizovaná základní škola	81	88,04
Malotřídní škola	11	11,96
Alternativní škola	0	0
Celkem	92	100

Respondenti, kteří vyplnili dotazníky, byli převážně ze škol plně organizovaných (88,04 %). Přesto můžeme vyčíst v tab. 5, že se našlo i 11 (11,96 %) učitelů a učitelek ze škol malotřídního typu.

Tab. 6 – Třídní učitel

Třída	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1	77	47,24
2	25	15,34
3	23	14,11
4	23	14,11
5	15	9,20
Celkem	163	100

Z tab. 6 vyplývá, že mezi respondenty převažovali učitelé a učitelky z první třídy (47,24 %). Musím ale zdůraznit, že jsou mezi nimi i odpovědi učitelů a učitelek z malotřídních škol (11), kteří mají třídnictví ve více třídách najednou, tudíž mohou být výsledky lehce zavádějící.

8.3 Charakteristika výzkumného dotazníku

Dotazník vycházel z poznatků uvedených v teoretické části práce, dále ze stanovených výzkumných otázek a také z informací uvedených na internetových stránkách projektu Minimalizace šikany (2016). V úvodu dotazníku se nacházelo vysvětlení, čeho se dotazník týká a co je jeho cílem. Dále následovalo poděkování a příslušné otázky. Dotazník obsahoval celkem 24 otázek, z čehož 8 otázek bylo zcela uzavřených, 6 otázek zcela otevřených a zbylých 10 otázek bylo polouzavřených, jelikož záleželo na odpovědi respondenta, zda bude muset odpověď rozvést či nikoliv.

9 Výsledky výzkumu

Výzkumná otázka 1

Jakým způsobem mají učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ nastavená společná třídní pravidla?

Otázka č. 6 - Máte s žáky nastavená společná třídní pravidla? Pokud ano, jakým způsobem?

Tab. 7 – Třídní pravidla

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	87	94,57
Ne	5	5,43
Celkem	92	100

Tab. 8 – Způsob nastavení třídních pravidel učiteli/učitelkami

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Společně vyvozená	42	41,59
Písemně napsaná	29	28,71
Vystavené obrázky ve třídě	10	9,90
Ústně řečená	9	8,91
Zvolili si žáci sami	7	6,93
Respektování třídního řádu	4	3,96
Celkem	101	100

V otázce číslo šest jsme zjišťovali, zda mají učitelé a učitelky nastavená společná třídní pravidla. Pokud odpověděli, že ano, bylo jejich úkolem specifikovat, jakým způsobem je mají nastavená. Jak lze vyčíst z tab. 7, většina učitelů/učitelek (94,57 %) zodpověděla, že třídní pravidla nastavená mají. V tab. 8 můžeme zjistit, že 42 (41,59 %)

z nich si nastavili společná třídní pravidla společně se žáky a 29 (28,71 %) učitelů a učitelek je mají písemně vytvořená a vystavená ve třídě. Jiní si je řekli ústně (8,91 %) a v některých třídách si dokonce žáci zvolili pravidla pouze sami (6,93 %).

Výzkumná otázka 2

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ podporují pozitivní klima ve třídě?

Otázka č. 7 - Mluvíte s žáky o vztazích ve třídě? Pokud ano, jakým způsobem?

Tab. 9 – Komunikace učitelů/učitelek s žáky o vztazích ve třídě

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	90	97,83
Ne	2	2,17
Celkem	92	100

Tab. 10 – Způsob, jakým mluví učitelé/učitelky s žáky o vztazích ve třídě

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Diskuze	49	45,37
Komunitní kruh	21	19,44
Hry	7	6,48
Rozbor příběhů	7	6,48
Besedy s odborníky	6	5,56
Individuální rozhovor	6	5,56
Třídnické hodiny	6	5,56
Dramatizace	5	4,63
Dotazníky	1	0,92
Celkem	108	100

V otázce číslo 7 jsme se respondentů ptali, zda mluví s žáky o vztazích ve třídě. Pokud zodpověděli ano, měli za úkol specifikovat, jakým způsobem s žáky o vztazích mluví. Jak lze vyčíst z tab. 9, většina z nich (97,83 %) zodpověděla, že s žáky o vztazích mluví. V odpovědích převažovala diskuze (45,37 %) a komunitní kruh (19,44 %). Jak si můžeme všimnout v tab. 10, pouze 1 (0,92 %) paní učitelka užívá dotazníky. Překvapujícím se může zdát, že pouze 6 (5,56 %) učitelů/učitelek využívá ke komunikaci o vzájemných vztazích třídnické hodiny.

Otázka č. 8 - Snažíte se podporovat pozitivní klima ve třídě? Pokud ano, jakým způsobem?

Tab. 11 – Snaha učitelů/učitelek podporovat pozitivní klima ve třídě

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	92	100
Ne	0	0
Celkem	92	100

Tab. 12 – Způsob, jakým se snaží učitelé/učitelky podporovat pozitivní klima ve třídě

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Skupinová práce	38	28,57
Pozitivní přístup	28	21,05
Rozmluva	24	18,05
Hry	20	15,04
Dozory ve třídách	7	5,26
Mimoškolní akce	6	4,51
Přesazování	3	2,26
Spolupráce s rodiči	3	2,26
Spolupráce s odborníky	2	1,50
Komunitní kruh	1	0,75
Třídnické hodiny	1	0,75
Celkem	133	100

V osmé otázce jsme zjišťovali, zda se snaží učitelé a učitelky podporovat pozitivní klima ve své třídě. Pokud zodpověděli, že ano, měli specifikovat, jakým způsobem pozitivní klima podporují. Jak lze vyčíst z tab. 11, všichni učitelé i učitelky odpověděli ano (100 %). Nejčastěji se v odpovědích objevovaly skupinové práce (28,57 %), snaha o pozitivní přístup (21,05 %), rozmluva se žáky (18,05 %) a různé formy her (15,04 %). Naopak v tab. 12 si můžeme všimnout, že pouze 6 (4,51 %) učitelů a učitelek pořádá mimoškolní akce se žáky, což se může zdát jako velmi malý počet na to, že na mimoškolních akcích můžeme žáky poznat i z jiné stránky, než ve školním prostředí. Otázkou však zůstává, zda pedagogové při vyplňování pouze neopomněli fakt, že mimoškolní akce mohou podporovat pozitivní klima třídy.

Otázka č. 13 - Zahrnujete prevenci šikany do výuky? Pokud ano, jakým způsobem?

Tab. 13 – Zahrnutí prevence šikany učiteli/učitelkami do výuky

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	76	82,61
Ne	16	17,39
Celkem	92	100

Tab. 14 – Způsob, jakým učitelé/učitelky zahrnují prevenci šikany do výuky

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhovor	36	45
Pomocí příběhů	13	16,25
Skupinová práce	8	10
Dramatizace	7	8,75
Hry	7	8,75
Projektové vyučování	4	5
Přesazování	2	2,5
Besedy s odborníky	1	1,25
Komunitní kruh	1	1,25
Třídnické hodiny	1	1,25
Celkem	80	100

Ve třinácté otázce jsme mapovali, zda učitelé/učitelky zahrnují prevenci šikany do výuky a pokud ano, jakým způsobem to dělají. Opět převážná většina (82,61 %) prevenci zahrnuje a stejně jako v minulé otázce převládala odpověď rozhovor (45 %), obě tyto informace můžeme vyčíst z tab. 13 a 14. Komunikace je důležitá, ale odpovědi nejsou zcela vyhovující, protože pedagogové by měli využívat častější spolupráci odborníků, využití her a různých organizačních forem výuky.

Otázka č. 14 - Využíváte komunitní kruh ve své třídě? Pokud ano, za jakým účelem ho využíváte?

Tab. 15 – Využití komunitního kruhu učiteli/učitelkami ve třídě

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	63	68,48
Ne	29	31,52
Celkem	92	100

Tab. 16 – Účel využití komunitního kruhu učiteli/učitelkami ve třídě

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Komunikace	21	25,30
Sdílení zážitků	20	24,09
Řešení sporů	16	19,28
Sdílení pocitů	8	9,64
Hry	5	6,03
Sdělení hodnocení	5	6,03
Přivítání	4	4,81
Zjištění klimatu ve třídě	2	2,41
Žáci se učí naslouchat	2	2,41
Celkem	83	100

Čtrnáctou otázkou jsme chtěli zjistit, zda učitelé/učitelky využívají komunitní kruh ve své třídě a pokud ano, za jakým účelem ho používají. Jak je patrné z tab. 15, více, než polovina respondentů (68,48 %) komunitní kruh užívá. Podstatně menší počet hraje v kruhu hry (6,03 %) a sdílí si navzájem pocity (9,64 %). Z tab. 16 můžeme vyčíst, že převažovaly odpovědi typu – prostředek komunikace (25,30 %), řešení sporů (19,28 %) a sdílení zážitků z předcházejících dní (24,09 %).

Otázka č. 15 - Realizujete pravidelně ve vaší třídě třídnické hodiny?

Tab. 17 – Realizace pravidelných třídnických hodin učiteli/učitelkami

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	47	51,09
Ne	45	48,91
Celkem	92	100

Překvapujícím se může zdát, že jen nepatrně větší část (51,09 %) realizuje pravidelné třídnické hodiny, což lze vyčíst z tab. 17.

Otázka č. 16 - Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ne, proč třídnické hodiny nerealizujete a při jaké příležitosti řešíte třídní záležitosti?

Tab. 18 – Příležitosti, při kterých řeší učitelé/učitelky třídní záležitosti

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Během výuky	18	39,13
Když nastane problém, ihned	9	19,57
Kdykoliv	7	15,22
Při výuce výchov (HV, VV, PČ)	3	6,52
V komunitním kruhu	3	6,52
O přestávkách	2	4,35
Před vyučováním	2	4,35
Pouze jedenkrát ročně	1	2,17
Ve družině	1	2,17
Celkem	46	100

Otázka šestnáct se týkala učitelů/učitelek, kteří nerealizují pravidelné třídnické hodiny. Ptali jsme se jich, při jakých příležitostech řeší třídní záležitosti. Jak je patrné z tab. 18, nejčastější odpovědí (39,13 %) bylo během výuky. Udivující se pak může zdát odpověď – pouze jedenkrát ročně (2,17 %). Samozřejmě nevíme, co přesně tím paní učitelka myslěla, ale pokud to bylo myšlené tak, že se třídním záležitostem opravdu jindy nevěnuje, tak je to poněkud alarmující.

Otázka č. 17 - Spolupracoval/a byste při prevenci šikany s odborníkem? Pokud ano, v jakém případě a s jakým odborníkem?

Tab. 19 – Spolupráce učitelů/učitelek s odborníkem při prevenci šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	81	88,04
Ne	11	11,96
Celkem	92	100

Tab. 20 – Odborník, se kterým by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Psycholog	27	29,67
Metodik prevence	21	23,08
Výchovný poradce	12	13,19
PPP, SPC	11	12,09
Lektor	8	8,79
Policie	4	4,40
OSPOD	3	3,30
Etoped	2	2,19
Speciální pedagog	2	2,19
Psychiatr	1	1,10
Celkem	91	100

Tab. 21 – Příklad, při kterém by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany s odborníkem

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Při problémech	26	32,10
Potřeba rady	25	30,86
Prevence	8	9,88
Při nespolupráci rodiny	8	9,88
Kdykoliv	7	8,64
Potřeba naučit se něco nového	6	7,41
Nevím	1	1,23
Celkem	81	100

Sedmnáctá otázka mapovala, zda by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany s odborníky. Pokud odpověděli, že ano, museli rozvést, s jakým odborníkem by spolupracovali a v jakém případě. V tab. 19 můžeme vyčíst, že 81 (88,04 %) učitelů/učitelek by při prevenci šikany s odborníky spolupracovalo. Jak je patrné z tab. 20, nejvíce z nich by spolupracovalo s psychologem (29,67 %) a metodikem prevence (23,08 %). Jedna paní učitelka odpověděla zajímavě, že by spolupracovala s psychiatrem. Jak si můžeme všimnout v tab. 21, nejčastěji by pedagogové spolupracovali s odborníkem při nastalých problémech (32,10 %), nebo pokud by potřebovali odbornou radu (30,86 %).

Otázka č. 18 - Spolupracoval/a byste při prevenci šikany s rodiči? Pokud ano, v jakém případě a jakým způsobem?

Tab. 22 – Spolupráce učitelů/učitelek s rodiči při prevenci šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	86	93,48
Ne	6	6,52
Celkem	92	100

Tab. 23 – Způsob, jakým by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany s rodiči

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhovor	54	62,79
Nevím	11	12,79
Třídní schůzky	9	10,46
Mimoškolní aktivity	7	8,14
E-mailová korespondence	2	2,33
Přednáška o prevenci šikany	2	2,33
Dotazníky	1	1,16
Celkem	86	100

Tab. 24 – Případ, při kterém by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany s rodiči

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Při problému	17	56,67
Kdykoliv	4	13,33
Dohodnutí pravidel	3	10
Hodnocení žáka	2	6,67
Prevence	2	6,67
Pěstování důvěry	1	3,33
Po domluvě s odborníkem	1	3,33
Celkem	30	100

V osmnácté otázce jsme se respondentů ptali na případnou spolupráci při prevenci šikany s rodiči. Dále měli za úkol rozvést, jakým způsobem by s rodiči spolupracovali a v jakém případě. Jak je patrné z tab. 22, většina respondentů (93,48 %) by s rodiči spolupracovala. V tab. 23 můžeme vyčíst, že 54 (62,79 %) dotazovaných by volilo při spolupráci formu rozhovoru. Jak si můžeme všimnout v tab. 24, případ, při kterém by pedagogové spolupracovali s rodiči, zodpověděl bohužel jen někdo (30) a ti by nejčastěji volili spolupráci při objevení problému (56,67 %).

Výzkumná otázka 3

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ pracují s potencionálními oběťmi šikany?

Otázka č. 9 - Jaké děti se podle Vašeho názoru mohou stát spíše, než jiné, oběťmi šikany?

Tab. 25 – Děti, které se mohou stát spíše, než jiné, oběťmi šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ze sociálně slabších rodin	26	17,69
Tiché	23	15,65
Odlišné	21	14,29
Uzavřené	15	10,20
Děti s handicapem	14	9,52
Neprůbojné	12	8,16
Intelektově slabé	8	5,44
S nízkým sebevědomím	8	5,44
Fyzicky slabé	6	4,08
Cizinci	5	3,40
Nadaní žáci	5	3,40
Přehnaně pečovatelských matek	4	2,72
Celkem	147	100

V deváté otázce jsme se ptali učitelů/učitelek, jaké děti se mohou stát spíše, než jiné, oběťmi šikany. Jak je patrné z tab. 25, podle respondentů to mohou to být hlavně tiší (15,65 %) a odlišní žáci (14,29 %). Dále také děti s handicapem (9,52 %), neprůbojné (8,16 %), fyzicky slabé (4,08 %) a cizinci (3,40 %). Nejčastější odpovědi byli žáci ze sociálně slabších rodin (17,96 %).

Otázka č. 10 - Pracujete s potencionálními oběťmi šikany? Pokud ano, jakým způsobem?

Tab. 26 – Snaha učitelů/učitelek pracovat s potencionálními oběťmi šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	52	56,52
Ne	40	43,48
Celkem	92	100

Tab. 27 – Způsob, jakým učitelé/učitelky pracují s potencionálními oběťmi šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Osobní rozhovor	20	31,25
Pochvaly před třídou	12	18,75
Rozhovor s celou třídou	12	18,75
Skupinové práce	8	12,5
Spolupráce s odborníky	5	7,81
Dramatizace	3	4,69
Spolupráce s rodiči	3	4,69
Komunitní kruh	1	1,56
Celkem	64	100

V desáté otázce jsme se ptali na snahu učitelů a učitelek pracovat s potencionálními oběťmi šikany. Pokud zodpověděli ano, museli specifikovat, jakým způsobem s nimi pracují. V tab. 26 můžeme vyčíst, že větší část (56,52 %) s potencionálními oběťmi pracuje. Jak je patrné z tab. 27, pedagogové se snaží žáky chválit (18,75 %) a mluvit s nimi při individuálním rozhovoru (31,25 %). Překvapujícím se může zdát, že jen malá část z nich spolupracuje s odborníky (7,81 %) a rodiči (4,69 %).

Výzkumná otázka 4

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ tlumí agresivní sklony možných agresorů?

Otázka č. 11 - Jaké děti se podle Vašeho názoru mohou stát spíše, než jiné, agresory?

Tab. 28 – Děti, které se mohou stát spíše, než jiné, agresory

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
S vysokým sebevědomím	17	14,78
S nedostatečnou pozorností rodičů	16	13,91
Autoritativní	14	12,17
Se špatnými vztahy v rodině	13	11,30
Týrané	12	10,43
S liberální výchovou	11	9,57
Fyzicky silnější	7	6,09
Z bohatých rodin	6	5,22
Jedináčci	5	4,35
Nadané	5	4,35
S nízkým sebevědomím	4	3,48
Z neúplné rodiny	3	2,61
Intelektově slabé	2	1,74
Celkem	115	100

V jedenácté otázce jsme se učitelů/učitelék dotazovali, které děti se mohou stát, spíše než jiné, agresory. Jak lze vyčíst z tab. 28, převažovaly odpovědi typu – žáci s vysokým sebevědomím (14,78 %), děti týrané (10,43 %), se špatnými vztahy v rodině (11,30 %) či s nedostatečnou pozorností rodičů (13,91 %).

Otázka č. 12 - Tlumíte agresivní sklony možných agresorů? Pokud ano, jakým způsobem?

Tab. 29 – Tlumení agresivních sklonů možných agresorů učiteli/učitelkami

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	76	82,61
Ne	16	17,39
Celkem	92	100

Tab. 30 – Způsob, jakým učitelé/učitelky tlumí agresivní sklony možných agresorů

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhovor	34	41,98
Dramatizace	12	14,81
Spolupráce s rodiči	10	12,35
Izolace od kolektivu	5	6,17
Dozory ve třídách	4	4,94
Třídnické hodiny	4	4,94
Hry	3	3,70
Skupinové práce	3	3,70
Třídní pravidla	3	3,70
Spolupráce s odborníky	2	2,47
Tělovýchovné chvílky	1	1,23
Celkem	81	100

Ve dvanácté otázce jsme chtěli prozkoumat, zda učitelé a učitelky tlumí agresivní sklony možných agresorů. Následně opět ti, kteří odpověděli ano, měli za úkol konkretizovat, jakým způsobem agresivní sklony u možných agresorů tlumí. Z tab. 29 můžeme vyčíst, že většina respondentů (82,61 %) se o to snaží, což je pozitivní zjištění. Odpovědi lze však celkově považovat za ne zcela vyhovující, protože 34 (41,98 %) respondentů používá jako hlavní prostředek k tlumení agresivních sklonů pouze rozhovor, což je patrné z tab. 30, i přesto, že je mnoho her a aktivit na usměrňování agresivity.

Výzkumná otázka 5

Jak škola předchází šikaně na škole?

Otázka č. 20 - Co dělá vaše škola pro předcházení šikany na škole?

Tab. 31 – Způsob, jakým se škola snaží o prevenci šikany na škole

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Preventivní program	35	25
Besedy s odborníky	22	15,71
Spolupráce s odborníky	18	12,86
Akce školy	9	6,43
Školení	9	6,43
Třídnické hodiny	8	5,71
Přednášky	7	5
Komunikace	7	5
Projektové dny	5	3,57
Komunitní kruh	5	3,57
Dozory	4	2,86
Školní řád	3	2,14
Nevím	3	2,14
Etické dílny	2	1,43
Spolupráce s rodiči	2	1,43
Dotazníky	1	0,71
Celkem	140	100

Otázka číslo dvacet se týkala prevence šikany ze strany školy. Jak je patrné z tab. 31, 25 % respondentů odpovědělo, že škola využívá Minimální preventivní program, který je ze zákona daný a 15,71 % dotazovaných odpovědělo, že škola užívá besed s odborníky.

Otázka č. 21 - Je vaše škola zapojena do programu Minimalizace šikany?

Tab. 32 – Zapojení školy do programu Minimalizace šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	54	58,70
Ne	38	41,30
Celkem	92	100

Z internetových stránek programu Minimalizace šikany jsem vycházela při tvorbě tohoto dotazníku, a proto jsem se rozhodla začlenit i tuto otázku. V tab. 32 můžeme vyčíst, že 58,70 % respondentů odpovědělo, že do programu Minimalizace šikany je jejich škola zapojena. Nevím, zda je číslo opravdu přesné, jelikož odpovědi se lišily i u pedagogů ze stejných škol. Z toho vyplývá, že pokud je škola do programu opravdu zapojena, otázkou zůstává efektivita tohoto zapojení, jestliže o tom nejsou všichni kantoři informováni.

Otázka č. 22 - Rozebíráte s kolegy možné kroky pro zlepšení prevence šikany na vaší škole?

Tab. 33 – Spolupráce učitelů/učitelek se svými kolegy ke zlepšení prevence šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	78	84,78
Ne	14	15,22
Celkem	92	100

Jak je patrné z tab. 33, většina učitelů/učitelek (84,78 %) rozebírá se svými kolegy možné kroky pro zlepšení prevence šikany na jejich škole.

Výzkumná otázka 6

Které oblasti prevence šikany by se měly na základních školách nejvíce zlepšit?

Otázka č. 19 - Kolik případů šikany ročně řešíte na 1. stupni na vaší škole?

Tab. 34 – Počet případů šikany, které řeší učitelé/učitelky ročně na škole

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 - 2	36	39,13
Nevím	26	28,26
0	22	23,91
3 - 4	7	7,61
5 a více	1	1,09
Celkem	92	100

V devatenácté otázce jsme zjišťovali počet případů šikany na školách za jeden rok. Může se zdát překvapivé, že v tab. 34 můžeme vyčíst, že 28,26 % učitelů/učitelek neví, alespoň přibližně, kolik případů šikany se na škole vyskytlo i přesto, že se ve dvacáté druhé otázce dočteme, že téměř většina respondentů (84,78 %) mluví o prevenci šikany se svými kolegy.

Otázka č. 23 - Myslíte si, že jste dostatečně informován/a o problematice šikany?

Tab. 35 – Informovanost učitelů/učitelek o problematice šikany

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	72	78,26
Ne	20	21,74
Celkem	92	100

Jak lze vyčíst z tab. 35, 78,26 % dotazovaných odpovědělo, že je dostatečně informováno o problematice šikany.

Otázka č. 24 - Na čem by se mělo více zapracovat v prevenci šikany na vaší škole?

Tab. 36 – Podněty ke zlepšení prevence šikany na škole

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nic neměnit	21	22,34
Nevím	18	19,15
Vzdělávání učitelů	14	14,89
Akce pro více tříd	9	9,57
Spolupráce s rodiči	8	8,51
Spolupráce kolegů	8	8,51
Více preventivních programů	6	6,38
Třídnické hodiny	3	3,19
Spolupráce s odborníky	3	3,19
Komunitní kruhy	2	2,13
Mimoškolní aktivity	2	2,13
Celkem	94	100

Dvacátá čtvrtá otázka nám měla přinést podněty k zapracování do následného projektu. Přestože někteří respondenti (22,34 %) by na své škole nic nezlepšovali, pár z nich nám rady poskytlo. Jak je patrné z tab. 36, pedagogové by měli zapracovat na spolupráci s rodiči (8,51 %), kolegy (8,51 %) a odborníky (3,19 %). Některým učitelům/učitelkám schází vzdělávání (14,89 %) a jiným zase společné akce pro více tříd (9,57 %).

10 Shrnutí výzkumu

Mnoho učitelů/učitelek si v dotaznících stěžovalo na přístup rodičů a zároveň vyjádřilo ochotu s nimi spolupracovat na prevenci šikany. Dalším důležitým zjištěním pro mne bylo, že učitelé a učitelky využívají jen v malé míře hry na stmelování kolektivu a potlačování agrese u žáků. Jak vyplynulo z odpovědí, většina pedagogů se snaží pracovat s potencionálními agresory, ale už méně z nich pracuje i s potencionálními oběťmi šikany, na čemž by se také mělo zapracovat. Využití komunitního kruhu jsem také čekala ve větší míře, než v jaké bylo zjištěno, a proto bych i s ním chtěla pracovat při projektu zaměřeném na prevenci šikany. Na druhou stranu mě příjemně překvapilo využití dramatizace při rozebírání situací ze života. Je důležité, aby si žáci vyzkoušeli hru v roli a okusili jaké je být na chvíli tím utlačovaným nebo naopak vůdcem kolektivu. Podnět pro zlepšení vidím i ve zvýšení spolupráce s odborníky. Někteří učitelé a učitelky projeví potřebu mít častěji besedy s odborníky, a to nejen při vzdělávání žáků, ale i pedagogických pracovníků. V neposlední řadě je tu i úloha školy, která by měla posílit společné školní akce, jako jsou například projektové dny či mimoškolní akce pro žáky i rodiče.

Celkově hodnotím tento dotazník jako přínosný a určitě z něj budu v mém projektu vycházet spolu s odbornou literaturou. V závěru shrnutí se dostáváme k výzkumným otázkám, které jsme si na začátku stanovili.

Výzkumná otázka 1

Jakým způsobem mají učitelé 1. stupně ZŠ nastavená společná třídní pravidla?

87 (94,57 %) učitelů a učitelek odpovědělo, že mají nastavená společná třídní pravidla, což je velmi pozitivní číslo. 42 (41,59 %) z nich si nastavili pravidla společně se žáky. Tento způsob vyvození hodnotím velice kladně, jelikož se žáci cítí být součástí třídy a pedagog jim dá najevo, že si jejich názoru váží. 29 (28,71 %) učitelů a učitelek je mají písemně vytvořená a vystavená ve třídě, což je důležité pro jejich zpětnou kontrolu v dodržování stanovených pravidel. Další z respondentů (8,91 %) si řekli pravidla pouze ústně, v čemž vidím značnou nevýhodu při jejich následném porušení, jelikož učitel/učitelka nemůže poukázat na písemně doloženou formu. V některých třídách si žáci zvolili pravidla pouze sami (6,93 %). Zde se může zdát nevýhodou to, že pedagog nemůže přeformulovat pravidla do správného tvaru.

Výzkumná otázka 2

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ podporují pozitivní klima ve třídě?

Převážná většina pedagogů (97,83 %) se snaží mluvit s žáky o vztazích ve třídě ať už formou diskuze (45,37 %) nebo komunikace v komunitním kruhu (19,44 %). Překvapivě pouze 6 (5,56 %) učitelů/učitelek z dotazovaných využívá ke komunikaci o vztazích třídnické hodiny, což je poněkud škoda vzhledem k tomu, že na třídnických hodinách je větší prostor ke komunikaci, než v běžných vyučovacích jednotkách. Dále se pedagogové snaží podporovat pozitivní klima pomocí skupinových prací (28,57 %), rozmluvami se žáky (18,05 %) či formou různých her (15,04 %). Na druhou stranu jenom 6 (4,51 %) učitelů/učitelek pořádá mimoškolní akce se žáky. Prevenci šikany respondenti zahrnují do výuky převážně rozhovorem (45 %). Může se to zdát, jako poněkud jednotvárný prostředek k prevenci šikany a očekávala bych větší spolupráci s odborníky či využití různých forem projektové výuky. Dalším nástrojem k podpoře pozitivního klimatu bývá komunitní kruh, který využívá více, než polovina dotazovaných (68,48 %), což je pozitivní zjištění. Podobný počet (51,09 %) učitelů/učitelek realizuje pravidelné třídnické hodiny, které jsou dobrým prostředkem pro budování lepších vztahů v kolektivu.

Výzkumná otázka 3

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ pracují s potencionálními oběťmi šikany?

Pedagogové se snaží žáky chválit (18,75 %) a mluvit s nimi při individuálním rozhovoru (31,25 %). Dále využívají skupinových prací (12,5 %), které mohou přispět k odbourání studu a poslouží jako prostředek ke zlepšení třídního kolektivu. Někteří z nich spolupracují s odborníky (7,81 %) i s rodiči (4,69 %), ale takových je překvapivě málo.

Výzkumná otázka 4

Jakým způsobem učitelé/učitelky 1. stupně ZŠ tlumí agresivní sklony možných agresorů?

O tlumení agresivních sklonů možných agresorů se snaží většina dotazovaných respondentů (82,61 %). Jako hlavní prostředek k tlumení agrese využívají pedagogové

rozhovor (41,98 %), dramatizaci (14,81 %), spolupráci s rodiči (12,35 %), dozory ve třídách (4,94 %) nebo třídnické hodiny (4,94 %). Naopak pouze 3 (3,70 %) z nich využívají hry a 2 respondenti spolupracují s odborníky (2,47 %). Vzhledem k tomu, že existuje mnoho her na usměrňování agrese, relaxační techniky či další zajímavé postupy, očekávala bych, že se hry budou využívat podstatně více.

Výzkumná otázka 5

Jak škola předchází šikaně na škole?

Školy využívají povinné Minimální preventivní programy (25 %), besedy s odborníky (15,71 %) a udržují s nimi spolupráci (12,86 %). Dále pořádají školení (6,43 %) a přednášky (5 %) pro své zaměstnance a žáky. Pouze 5 (3,57 %) respondentů odpovědělo, že škola pořádá projektové dny. Překvapivé se může zdát, že jen 2 (1,43 %) respondenti zodpověděli, že škola spolupracuje při prevenci šikany s rodiči, což někdo může považovat za naprostou samozřejmost.

Výzkumná otázka 6

Které oblasti prevence šikany by se měly na základních školách nejvíce zlepšit?

Jelikož jsme se respondentů ptali na počet případů šikany, který se na jejich škole objeví během jednoho roku, zjistili jsme, že minimálně 44 (47,83 %) učitelů a učitelek se s šikanou na jejich škole setkalo. Tudiž, je zřejmé, že školy mají ještě rezervy v prevenci šikany a je stále co zlepšovat. Přestože někteří respondenti (22,34 %) by na své škole nic nezlepšovali, pár z nich nám poskytlo podněty k vylepšení prevence šikany na školách. Pedagogové by měli zapracovat na spolupráci s rodiči (8,51 %), kolegy (8,51 %) a odborníky (3,19 %). Někteří kantoři (14,89 %) by uvítali vzdělávací kurzy a semináře. Jiní (9,57 %) naopak touží po společných akcích, které budou realizované pro více tříd současně.

Hlavním cílem bylo zjištění současného stavu prevence šikany na prvním stupni základních škol. Musím říci, že se učitelé a učitelky snaží o pozitivní klima ve třídách a pracují s žáky na kolektivní kooperaci. Oceňuji i spolupráci s odborníky při prevenci šikany. Naopak bych očekávala větší spolupráci školy a rodičů. Stále je tedy co zlepšovat, a proto jsem toho názoru, že můj projekt bude prospěšný, i přestože učitelé/učitelky na prevenci šikany pracují a jejich připomínky pro mě budou velkou

inspirací. Vytvořený projekt na prevenci šikany spolu se zhodnocením realizace můžeme nalézt v příloze A.

11 Limity výzkumu

Mezi hlavní limity výzkumu můžeme zařadit záměrné zkreslování odpovědí respondenty, což se nám potvrdilo v porovnávání odpovědí pedagogů ze stejných škol. Vzhledem k tomu, že jsem při sestavování dotazníku vycházela ze stránek programu Minimalizace šikany, rozhodla jsem se proto začlenit do něj i otázku, zda je jejich škola do tohoto preventivního programu zapojena. Překvapivě se může zdát, že odpovědi na tuto otázku se lišily i u učitelů/učitelky ze stejných škol a tím pádem je nemůžeme považovat za hodnověrné. V otázce dvacet dva jsme zjišťovali, zda učitelé/učitelky rozebírají s kolegy možné kroky pro zlepšení prevence šikany na škole. I v tomto případě se lišily odpovědi kantorů ze stejných škol, a proto nemůžeme zjistit, nakolik jsou odpovědi pravdivé. Stejně tak otázka číslo dvacet tři, která se týkala subjektivního názoru učitelů a u které jsme se dotazovali, zda si pedagogové myslí, že jsou dostatečně informováni o problematice šikany, tak pouze 20 respondentů z 92 dotazovaných přiznalo, že dostatečně informováni nejsou. V tomto případě můžeme také polemizovat o tom, na kolik byly odpovědi respondentů upřímné.

Další omezení plynoucí z dotazníkového šetření rozebírají ve své knize Švaříček, Šed'ová (2007), kde se zmiňují o spolehlivosti výzkumu. Tvrdí, že spolehlivé šetření je takové, které nám i při opakovaném získání dat dává shodné výsledky. Může tedy dojít k tomu, že každý výzkumník dojde k rozdílným výsledkům. O spolehlivosti hovoří i Hendl (2016), který cituje Lincolnovou a Gubu (1895), kteří spekulují o tom, zda jsou výsledky výzkumu opakovatelné, jestliže se zkoumání uskuteční opět u podobných osob.

12 Diskuze

Aby byl výsledný projekt na prevenci šikany (viz Příloha A) co nejefektivnější, rozhodli jsme se nejprve provést výzkum, ze kterého budeme spolu s teorií vycházet při jeho tvorbě. Přestože nebylo zprvu vůbec jisté, zda zajistíme dostatečný počet dotazníků, nakonec se nám podařilo získat 92 vyplněných vzorků. Díky tomuto počtu již lze stanovovat určité závěry z výsledků.

Chtěli jsme zjistit, jakým způsobem učitelé pracují s třídními pravidly. Pozitivní je už jen to, že 94,57 % dotazovaných nastavená pravidla má. Z odpovědí vyplynulo, že je pedagogové vyvozují společně s žáky a následně si je napíší a vystaví ve třídě. Jak jsme již zmiňovali v teoretické části této práce, žáci se raději řídí pravidly, na kterých se mohou spolupodílet, tudíž je tento nálezný uspokojivý (Dubec, 2007b).

Další důležitou součástí dotazníků bylo zjišťování podpory pozitivního klimatu ve třídě iniciativou učitelů a učitelek. V tomto ohledu jsou hojně využívané skupinové práce, diskuze, hry, dozory a mimoškolní akce. I v tomto případě se jedná o vhodné způsoby prevence šikany, které jsme rozebírali v teoretické části. V této souvislosti jsme hovořili o autorech, jako jsou Říčan (1995), Bendl (2003), Skalková (2007) nebo Čapek (2010). Oproti tomu pouze někteří pedagogové spolupracují s odborníky a rodiči, v čemž spatřujeme případný prostor ke zlepšení.

Ani otázka týkající se prevence šikany ve výuce nesměla být opomenuta. Pozitivní skutečností je, že 82,61 % dotazovaných ji do výuky zahrnuje. Z výsledků vyplynulo, že pedagogové nejvíce pracují s prevencí šikany prostřednictvím rozhovorů či příběhů. Dále pak také využívají skupinovou práci, dramatizaci a hry. Pouze 3 odpovědi z 92 se týkaly třídnických hodin, komunitního kruhu a besed s odborníky. Přestože více frekventované aktivity jsou velmi efektivní, bylo by dobré zlepšit spolupráci s odborníky, využití komunitního kruhu a třídnických hodin, což nám potvrzuje i již zmíněná teorie, kde jsme všechny tyto tři složky zařadili do účinné prevence šikany. Andrea Odložilová (2009), která se věnovala prevenci a řešení šikany na 1. stupni základní školy, ve své diplomové práci zkoumala způsob zařazení prevence šikany do výuky stejně jako my. I ona zjistila, že většina dotazovaných prevenci do výuky zařazuje. Přesto došla k pozitivním odpovědím u 97 % dotazovaných, ovšem u ní to činilo pouze 68 pedagogů, zatímco my jsme získali odpovědi od 92 kantorů. Při dotazování na způsoby zavedení prevence jí vyšly za nejfrekventovanější metody

rozhovor, nedokončené věty a hra v roli. I v tomto případě se naše výsledky z velké části shodovaly, jelikož rozhovor jsme měli i my za nejčastější odpověď a hra v roli je určitá forma dramatizace, tudíž jsme se shodovaly hned ve dvou nejčastějších odpovědích.

Přestože jsme zkoumali, zda by pedagogové spolupracovali při prevenci šikany s rodiči a odborníky, a dospěli jsme k pozitivním odpovědím, bylo by pro větší efektivitu lepší položit otázku v přítomném čase a ne v budoucím. Z našich odpovědí nemůžeme určit, nakolik učitelé a učitelky s rodiči a odborníky skutečně spolupracují, což by mohlo být zajímavé zjištění, jelikož u ostatních odpovědí nebylo zapojení rodičů a odborníků do prevence frekventovanou odpovědí.

Odezvy pedagogů týkající se popisu obětí šikany a agresorů se shodují s výčtem teoretických poznatků od Bendla (2003), Lovasové (2006), Kyriacou (2005) nebo Stejskala (2009). Učitelé a učitelky se snaží pracovat s oběťmi formou osobních rozhovorů. Mezi nejčastější odpovědi v otázce týkající se tlumení agresivních sklonů patřily rozhovor a dramatizace. Přestože se učitelé a učitelky snaží o práci s těmito žáky, je zde prostor pro vymyšlení atraktivnějších metod, než kterou je rozhovor.

Klíčovým bodem dotazníkového šetření byly podněty ke zlepšení prevence šikany na škole. Přestože 21 (22,34 %) pedagogů z celkového počtu 92 dotazovaných by na škole nic neměnilo, někteří kantoři své postřehy sdělili. Škola by měla podle učitelů a učitelek zapracovat na vzdělávání pedagogických pracovníků, spolupráci s rodiči a lepší kooperaci učitelského sboru. Měla by také zařadit do svého plánu více celoškolských akcí a preventivních programů. Stejnou otázku zkoumalo i Centrum sociálních služeb Praha (2012), které ji položilo pražským školám. I oni došli ke zjištění, že školy potřebují zlepšit spolupráci s rodiči, týmovou spolupráci, informovanost pedagogů o prevenci a šikaně a v neposlední řadě i programy primární prevence pro žáky. Oproti mé práci Centrum sociálních služeb Praha došlo navíc ke zjištění, že školy postrádají monitoring a dohledy. Všechna tato zjištění z tohoto dotazníku i z šetření Centra sociálních služeb pro nás budou velmi přínosná při tvorbě projektu.

Závěr

Diplomová práce na téma prevence šikany na 1. stupni základní školy si kladla za cíl vytvoření půlročního projektu na prevenci šikany, který bude využitelný na 1. stupni základních škol.

První část práce měla čtenáře seznámit se základními pojmy vztahujícími se k tématu. Nejprve byl vymezen pojem šikana, poté jsme se zaměřili na základní formy a stádia šikany. Následovala charakteristika účastníků procesu, ať už agresorů či obětí. Nemohli jsme opomenout ani projevy a důsledky šikany. Převážná část se pak věnovala prevenci a důležitým opatřením, které by neměly školy podceňovat. Závěrem této části bylo krátké seznámení se školním programem proti šikanování.

Druhá část diplomové práce byla rozdělena na dvě stejně důležité pasáže, a to na empirickou a praktickou. První úsek tvořilo dotazníkové šetření, které si kladlo za cíl zjištění současného stavu prevence na 1. stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že se nám podařilo získat mnoho zajímavých údajů, dozvěděli jsme se nejen formy prevence, které mají školy zvládnuté, ale získali jsme i navrhované podněty ke zlepšení, které jsme mohli využít při tvorbě projektu. Z výsledků jsme usoudili, že přestože pedagogové na prevenci usilovně pracují, je zde ještě pár slabých míst, ať už tím myslíme spolupráci rodičů a školy, či kooperaci kantorů a využití skupinových her pro zlepšení klimatu třídy.

Podstatnou částí diplomové práce byl sestavený projekt na základě teoretických poznatků a výsledků dotazníkového šetření. Nejenže jsme se zaměřili na třídní kolektiv, do projektu jsme zařadili i hodiny strávené s pedagogy a rodiči žáků. Celý koncept byl vymyšlený na dvacet vyučovacích hodin strávených s jednou konkrétní třídou prvního stupně. Vzhledem k tomu, že škola, na které realizace probíhala, byla projektu velmi nakloněna a snažila se o co největší uplatnění ve třídách z důvodu velkého nárůstu šikany. Rozhodli jsme se tedy místo původně plánovaných pěti hodin uskutečnit alespoň sedm. Realizace probíhala hned ve třech třídách prvního stupně. Jednalo se o první, druhý a třetí ročník. To se ukázalo jako velká nevýhoda, jelikož nebylo možné vylepšit vztahy ve třídě během dvou nebo tří vyučovacích hodin. Přesto jsme jim ukázali způsob, jak mohou pedagogové postupovat dál.

Přestože byl projekt navrhován tak, aby posloužil kterékoliv základní škole, i tak mě překvapilo, že už teď o něj projeví zájem několik škol, které se o něm dozvěděly. Připravený projekt lze rozšířit dle potřeb školy. Pedagogové nemusí zrealizovat všechny předepsané aktivity, jelikož je koncipovaný tak, že v hodinách najdeme více činností, než se dokáže stihnout. To se nám potvrdilo i při realizaci, kdy jsme mohli cíleně některé nehodící se aktivity vynechat.

Práce by tudíž šla rozšířit o další projektové hodiny, které by se mohly například týkat spolupráce s odborníky či třídnických hodin. Přestože existuje mnoho výzkumů na prevenci šikany, velké negativum můžeme vidět v tom, že většina výzkumných prací se zabývá pouze prevencí a řešením šikany na 2. stupni základních škol. Když už se práce věnují prevenci na 1. stupni, probíhá jejich šetření na studentech a ne na učitelích a učitelkách. Proto by bylo přínosné, zaměřit se v příštím šetření opět na pedagogy. Mohli bychom také dospět k zajímavým zjištěním, kdybychom zkoumali pohled prevence školy ze strany pedagogů a srovnávali odpovědi s výsledky šetření u rodičů žáků.

Seznam použitých zdrojů

1. BEERMANN, Susanne & SCHUBACH, Monika (2009). *Hry na semináře a workshopy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2964-0.
2. BENDL, Stanislav (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.
3. ČAPEK, Robert (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. ČAPEK, Robert (2015). *Moderní didaktika: Lexikon vyučových a hodnotících metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
5. ČERNOUŠKOVÁ, Viola (1987). *Sociální psychologie (Užití sociometrie v pedagogické praxi)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
6. DĚDOVÁ, Mária (2009). Prevencia agresie a násilia žiakov základných škol prostredníctvom rozvoja tolerancie a výchovy k hodnotám. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 141 – 146. ISBN 978-80-7399-857-8.
7. DOSTÁLOVÁ, Michaela & JANČIOVÁ, Sylvia & VLČKOVÁ, Helena (2013). *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio. ISBN: 978-80-7430-113-1.
8. DUBEC, Michal (2007). *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-15-9.
9. DUBEC, Michal (2007). *Třídnické hodiny*. Praha: Odyssea. ISBN 978-80-87145-20-3.
10. ERKERT, Andrea (2004). *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-938-0.
11. FIELDOVÁ, Evelyn (2009). *Jak se bránit šikaně*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-1176-2.
12. HENDL, Jan (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
13. HOLEČEK, Vratislav a kol. (2004). Zkušenosti SVP Hradec Králové s projektem Bezpečná třída. In: *Školní šikanování*. Praha: Společenství proti šikaně. s. 49 – 52. ISBN 239-2994-1.
14. HURDÁLEK, Ivo (2009). Identifikace s útočníkem jako obranný úmysl u osob, které zažily šikanu. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. s. 93 – 98. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-857-8.

15. CHALOUPKOVÁ, Tereza (2010). Třídní pravidla [online]. In: *Metodický portál: Digitální učební materiály* [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <<http://dum.rvp.cz/materialy/tridni-pravidla.html>> ISSN 1802-4785.
16. JANOŠOVÁ, Pavlína (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2992-3.
17. JIRKOVÁ, Elena (2009). Šikana v dívčím světě. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 125 – 130. ISBN 978-80-7399-857-8.
18. JURČÍKOVÁ, Bohumila (2009). Klima třídy a primární prevence (diagnostika klimatu dotazníkem B3) [online prezentace]. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: http://www.planovanirodiny.cz/storage/brod08/12klima_tridy.pdf
19. KOBRLE, Lukáš (2016). *Dramatická výchova: Hra jako vyučující metoda* [přednáška]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 30. 3. 2016.
20. KOBRLE, Lukáš (2016). *Dramatická výchova: Tvořivá dramatika v praxi* [přednáška]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 13. 4. 2016.
21. KOLÁŘ, Michal (1997). *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-123-1.
22. KOLÁŘ, Michal (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.
23. KOLÁŘ, Michal (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.
24. KOPŘIVA, Pavel & KOPŘIVOVÁ, Tatjana (2017). Komunitní kruh a škola [online]. In: *Respektovat a být respektován* [cit. 2017-1-28]. Dostupné z: <http://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruh-a-skola/>.
25. KOVÁČOVÁ, Barbora (2009). Agresor a jeho posobenie v triede – riešenie prostredníctvom metódy videotréningu komunikácie. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 79 – 87. ISBN 978-80-7399-857-8.
26. KREJČOVÁ, Lenka & MERTIN, Václav & BUČILOVÁ-KADLECOVÁ, Jana (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-603-5.
27. KYRIACOU, Chris (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.

28. LEE, Chris (2004). *Preventing bullying in schools*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 0-7619-4472-9.
29. LOVASOVÁ, Lenka (2006). *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-65-2.
30. MARTINCOVÁ, Nora (2006). Použití skrytého vrstevnického programu v prostředí třídy, kde dochází k negativním sociálním jevům. In: *Prevence šikanování ve školách*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. s. 21 – 29. ISBN 80-86856-25-9.
31. Minimalizace šikany (2016). Prevence má smysl [online]. In: *Minimalizace šikany* [cit. 20. 12. 2016]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/chci-se-do-zvedet/co-muze-udelat-skola>
32. MUSIL, Jiří V. (2003). *Sociometrie v psychologické kognici*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-238-8935-4.
33. NADEAU, Micheline (2011). *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-896-8.
34. NEUMAN, Jan (1998). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0628-6.
35. O'MOORE, Mona & MINTON, Stephen James (2004). *Dealing with Bullying in Schools*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 1-4129-0281-9.
36. ODLOŽILOVÁ, Andrea (2009). *Prevence a řešení šikany na 1. stupni ZŠ, efektivita* [diplomová práce]. Brno: Pdf Masarykova univerzita.
37. PLŠKOVÁ, Alena (2009). Peer-programy v prevenci a řešení případů šikany. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 43 – 48. ISBN 978-80-7399-857-8.
38. Pražské centrum primární prevence (2012). *Rizikové chování a jeho prevence na pražských školách* [závěrečná zpráva]. Praha: Centrum sociálních služeb.
39. PRŮCHA, Jan (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
40. ŘÍČAN, Pavel & JANOŠOVÁ, Pavlína (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
41. ŘÍČAN, Pavel (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
42. SKALKOVÁ, Jarmila (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

43. STEJSKAL, Bohumil (2009). Šikana jako pedagogický a celospolečenský problém. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 35 – 41. ISBN 978-80-7399-857-8.
44. SUDOVÁ, Petra (2016). Zástěra se sovičkou [online]. In: *Korálky Stoklasa* [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://koralky.stoklasa.cz/zastera-se-sovickou-x31452>
45. SVOBODA, Mojmir (ed.) & KREJČÍŘOVÁ, Dana & VÁGNEROVÁ, Marie (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
46. SVOBODOVÁ, Eva (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-39-8.
47. ŠTROSSOVÁ, Hana & ČEDÍK, Miloslav (2009). Participace rodičů na intervenci žáků v komunitním systému, jako komplexní přístup k realizaci primární prevence s akcentem na oblasti vztahů a řešení šikany. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 187 – 196. ISBN 978-80-7399-857-8.
48. ŠTURMA, Jaroslav (2001). *Šikanování a šikanování jako pedagogický problém*. Hradec Králové: LÍP. ISBN 80-902289-5-X.
49. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
50. ŠVEC, Jakub & JEŘÁBKOVÁ, Simona & KOLÁŘ, Michal (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-27-2.
51. ŠVEC, Jakub (2009). Prevence a „lčba“ šikany z pohledu osobnostní a sociální výchovy. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 169 – 176. ISBN 978-80-7399-857-8.
52. UDATNÁ, Jana & ŠATROVÁ, Ivana (2009). Minimalizace šikany. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 177 – 186. ISBN 978-80-7399-857-8.
53. VACEK, Pavel (2009). *Šikana, agresori, oběti a „bezradní“ učitelé*. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 63 – 69. ISBN 978-80-7399-857-8.
54. VÁGNEROVÁ, Kateřina (2009). *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.

55. VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
56. VÁGNEROVÁ, Marie (2002). *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.
57. VODIČKOVÁ, Milena (2011). Přehled dramatických aktivit. In: *Dramatické aktivity jako prevence sociálně patologických jevů*. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 5 - 12. ISBN 978-80-244-29564.
58. VOPEL, Klaus W. (2008). *Skupinové hry pro život 2*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-352-9.
59. VOPEL, Klaus W. (2009). *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-519-6.
60. ZVÍTORSKÝ, Michal & HANUŠOVÁ, Jaroslava (2009). Kompetence pedagogických pracovníků k prevenci násilí a šikanování mezi dětmi. In: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Brno: Tribun EU. s. 211 – 222. ISBN 978-80-7399-857-8.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní formy šikany podle Koláře	14
Tabulka 2: Druhy a formy šikany podle Vágnerové	15
Tabulka 3: Věk respondentů	51
Tabulka 4: Délka pedagogické praxe	51
Tabulka 5: Druh školy, na které respondent působ	52
Tabulka 6: Třídní učitel	53
Tabulka 7: Třídní pravidla	54
Tabulka 8: Způsob nastavení třídních pravidel učiteli/učitelkami	54
Tabulka 9: Komunikace učitelů/učitelek s žáky o vztazích ve třídě	55
Tabulka 10: Způsob, jakým mluví učitelé/učitelky s žáky o vztazích ve třídě	55
Tabulka 11: Snaha učitelů/učitelek podporovat pozitivní klima ve třídě	56
Tabulka 12: Způsob, jakým se snaží učitelé/učitelky podporovat pozitivní klima ve třídě	56
Tabulka 13: Zahrnutí prevence šikany učiteli/učitelkami do výuky	57
Tabulka 14: Způsob, jakým učitelé/učitelky zahrnují prevenci šikany do výuky	57
Tabulka 15: Využití komunitního kruhu učiteli/učitelkami ve třídě	58
Tabulka 16: Účel využití komunitního kruhu učiteli/učitelkami ve třídě	58
Tabulka 17: Realizace pravidelných třídnických hodin učiteli/učitelkami	59
Tabulka 18: Příležitosti, při kterých řeší učitelé/učitelky třídní záležitosti	59
Tabulka 19: Spolupráce učitelů/učitelek s odborníkem při prevenci šikany	60
Tabulka 20: Odborník, se kterým by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany	60
Tabulka 21: Příklad, při kterém by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany s odborníkem	61
Tabulka 22: Spolupráce učitelů/učitelek s rodiči při prevenci šikany	61
Tabulka 23: Způsob, jakým by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany s rodiči	62
Tabulka 24: Příklad, při kterém by učitelé a učitelky spolupracovali při prevenci šikany s rodiči	62

Tabulka 25: Děti, které se mohou stát spíše, než jiné, oběťmi šikany	63
Tabulka 26: Snaha učitelů/učitelky pracovat s potencionálními oběťmi šikany	64
Tabulka 27: Způsob, jakým učitelé/učitelky pracují s potencionálními oběťmi šikany	64
Tabulka 28: Děti, které se mohou stát spíše, než jiné, agresory	65
Tabulka 29: Tlumení agresivních sklonů možných agresorů učiteli/učitelkami	66
Tabulka 30: Způsob, jakým učitelé/učitelky tlumí agresivní sklony možných agresorů	66
Tabulka 31: Způsob, jakým se škola snaží o prevenci šikany na škole	67
Tabulka 32: Zapojení školy do programu Minimalizace šikany	68
Tabulka 33: Spolupráce učitelů/učitelky se svými kolegy ke zlepšení prevence šikany	68
Tabulka 34: Počet případů šikany, které řeší učitelé/učitelky ročně na škole	69
Tabulka 35: Informovanost učitelů/učitelky o problematice šikany	69
Tabulka 36: Podněty ke zlepšení prevence šikany na škole	70

Seznam příloh

Příloha A: Projekt	I
Příloha B: Dotazník	XLIII
Příloha C: Texty o šikaně a její prevenci	XLVIII
Příloha D: Pozvánky pro rodiče	LIX
Příloha E: Seznam doporučené literatury pro rodiče	LX
Příloha F: Anonymní dotazníky pro rodiče	LXI
Příloha G: Obrázky špatného a dobrého chování	LXII
Příloha H: Šablony soviček	LXIII
Příloha CH: Kartičky s emocemi	LXIV
Příloha I: Emušáci	LXV
Příloha J: Psaní na záda – slova	LXIX
Příloha K: Fotografie z realizace projektu v 1. třídě	LXX