



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Problematika šikany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem asistenta pedagoga

Vypracovala: Pavla Vaňková
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne:

Pavla Vaňková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D., za její vstřícný přístup, ochotu, trpělivost a cenné rady při zpracování této práce. Poděkovat bych také chtěla respondentům, kteří byli ochotní se zúčastnit mého výzkumného šetření, za jejich čas a zkušenosti.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou šikany žáků se speciálně vzdělávacími potřebami pohledem asistenta pedagoga. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá definováním pojmu šikana, jejích forem a účastníků šikany. Mimo jiné také vysvětluje pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, charakterizuje podpůrná opatření a proces inkluzivního vzdělávání. Teoretická část dále pojednává o současných opatřeních k prevenci a řešení šikany na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Dále se věnuje práci asistenta pedagoga a jeho možnostem ve spolupráci s učitelem a práci se třídou. Praktická část je zaměřena na osobní zkušenosti asistentů pedagoga se šikanou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na jejich možnou roli při prevenci a řešení šikany. Pro sběr dat byl využit kvalitativní výzkum v podobě polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Klíčová slova: šikana, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga, prevence, řešení šikany

Abstract

This dissertation focuses on the problematics of bullying of children with special educational needs from the point of view of the teacher's assistant. This dissertation is divided into theoretical and practical part. The theoretical part aims to define the expression of bullying, its forms and its participants. Furthermore it defines the expression of a child with special educational needs, it describes the use of support measures and the concept of inclusive education. The theoretical part also introduces contemporary measures for prevention and intervention of bullying at mainstream elementary schools. Additionally it focuses and discusses the job of the teacher's assistant and the possibilities of his or hers collaboration with the teacher and the classroom. The aim of the practical part is to determine the personal experiences of teacher's assistants with bullying of children with special educational needs and their possible role regarding prevention and intervention of bullying. Qualitative research in the form of semi-structured interviews with teacher's assistants at mainstream elementary schools was used as a data collection.

Key words: bullying, a child with special educational needs, teacher's assistant, prevention, intervention

Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část	11
1 Šikana.....	11
1.1 Definice šikany	12
1.2 Formy šikany	15
1.2.1 Fyzická šikana.....	16
1.2.2 Psychická (verbální) šikana	16
1.2.3 Sociální šikana	16
1.2.4 Kyberšikana	17
1.3 Aktéři	17
1.3.1 Agresor.....	17
1.3.2 Oběť	18
1.3.3 Účastnické role	18
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	20
2.1 Vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby.....	20
2.2 Integrované a inkluzivní vzdělávání	22
2.2.1 Integrované vzdělávání	22
2.2.2 Inkluzivní vzdělávání.....	23
2.3 Charakteristika podpůrných opatření.....	24
2.4 Efektivita inkluzivního vzdělávání	25
2.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jako oběti šikany.....	26
3 Asistent pedagoga	27
3.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga	27
3.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	30
3.3 Asistent pedagoga a práce s třídním klimatem	31

3.4	Podpora komunikace.....	32
3.5	Možnosti AP k prevenci a řešení šikany	33
4	Preventivní a intervenční opatření proti šikaně	34
4.1	Prevence šikany	34
4.2	Opatření při výskytu šikany	38
4.2.1	Školní metodik prevence	39
4.2.2	Výchovný poradce	40
4.2.3	Pedagogicko-psychologická poradna	40
4.2.4	Středisko výchovné péče	40
4.2.5	Policie ČR a soud.....	41
II.	Praktická část	42
5	Cíl diplomové práce.....	43
5.1	Stanovení výzkumných otázek	43
6	Metodologie výzkumu	44
6.1	Etické aspekty výzkumu	44
6.2	Sběr dat	44
7	Výzkumný vzorek.....	46
8	Analýza získaných dat	49
8.1	Interpretace dat	49
9	Výsledky výzkumného šetření.....	50
9.1	Forma šikany.....	51
9.2	Projevy žáka se SVP	52
9.3	Prevence šikany	53
9.4	Postup při řešení šikany	54
9.5	Role AP v prevenci a řešení šikany.....	56
9.6	Práce se třídou.....	58
9.7	Dostupnost informací o šikaně	59

10	Diskuze	66
	Závěr	69
	Seznam odborných zdrojů	71
	Seznam příloh	80
	Seznam tabulek.....	81
	Seznam grafů	82
	Seznam zkratk	83

Úvod

Při jedné ze svých praxí na vysoké škole, kterou jsem vykonávala ve středisku výchovné péče, jsem měla možnost se jít podívat do 3. třídy malé základní školy s paní etopedkou, která byla do třídy pozvána z důvodu nefunkčního kolektivu a nedostatku komunikace mezi samotnými žáky a mezi žáky a učitelem. Ve třídě byl chlapec s nadáním, kterého třída nepřijímala a často vylučovala ze společných aktivit ve skupinách. Za dvě vyučovací hodiny, které jsem ve třídě strávila, jsem pozorovala chování ostatních žáků k chlapci. Ve třídě nebyl asistent pedagoga a já přemýšlela o tom, zda by situace byla jiná, kdyby byl přítomen. Tato zkušenost je důvodem, proč jsem se o téma šikany žáků se speciálně vzdělávacími potřebami z pohledu asistenta pedagoga začala více zajímat. Rozhodla jsem se tak zjistit, jestli mají asistenti pedagoga osobní zkušenosti s šikanou, s jakými formami šikany se setkali a jaká může být role asistentů pedagoga v prevenci šikany spolu s následným řešením šikany žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří se stali oběťmi.

Šikana je velmi rozšířeným problémem v dnešní společnosti, který se objevuje v mnoha kontextech. Agresoři šikany se mnohdy zaměřují na oběti, které jsou slabší nebo nějakým způsobem jiné než ostatní. Takto mohou být také charakterizováni žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, o kterých pojednává i tato diplomová práce. Tito žáci jsou integrováni do základních škol hlavního vzdělávacího proudu, a i přes nespočet preventivní péče k zamezení šikany na základních školách, se šikana stále objevuje a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami mohou být pro agresory snadnou kořistí.

Teoretická část této diplomové práce se zaměří na definici problematiky šikany pomocí odborných zdrojů pro utváření základu, o který se následně opírá část praktická. Pro získání komplexního porozumění tématu se první kapitola teoretické části zaměří na definování šikany a jejích forem, ale i na role účastníků šikany. Druhá kapitola bude obsahovat vymezení pojmu “žáci se speciálními vzdělávacími potřebami”, jejich postavení v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a bude charakterizovat podpůrná opatření, která jsou žákům po příslušné diagnostice nastavována. Tato kapitola rovněž popíše samotný proces inkluze a jeho výhody i nevýhody, možnosti a limity. V neposlední řadě kapitola nastíní situace, ve kterých se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou stát terčem šikany od ostatních žáků. V následující kapitole budou představena současná opatření k prevenci a řešení šikany na

základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Po definování pojmu „prevence“ se kapitola zaměří i na informace o opatřeních, která se snaží rozvoji šikany zabránit. Budou uvedena existující nastavená opatření, ke kterým se přistupuje v případě, že se šikana ve třídě objevila. Poslední kapitola teoretické části charakterizuje asistenta pedagoga, jeho vhodné osobnostní rysy k vykonávání práce a náplň jeho práce. Tato kapitola se podrobněji zaměří na možnosti asistenta pedagoga pro spolupráci s učitelem a práci se třídou, což je pro prevenci šikany důležité.

V praktické části budou následně prezentovány výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno na základě kvalitativního výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Cílem tohoto výzkumu je zjistit osobní zkušenosti asistentů pedagoga se šikanou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách hlavního vzdělávacího proudu a jejich možnou roli v prevenci a řešení šikany.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Šikana

Šikana je považována za fenomén a zásadní problém ve společnosti, jehož následky negativně ovlivňují psychické i fyzické zdraví člověka (Fakhrou a Kadkhodaei, 2023). S šikanou se může člověk setkat v jakékoli fázi svého života v různých podmínkách a sociálních skupinách, jako například ve škole, v pracovním prostředí nebo ve vězení. V kontextu s touto diplomovou prací bude výzkum zaměřen na šikanu ve školním prostředí, konkrétně na základních školách. Na základních školách se může šikana objevit v několika situacích, ve kterých se mohou aktéry stát jak žáci, tak učitelé. Učitelé se mohou setkat s agresí ze strany žáků nebo ostatních učitelů, která se řadí mezi šikanu na pracovišti (Dobešová et al., 2019). Pro účely naplnění cílů této diplomové práce bude ovšem zaměření soustředěno na šikanu mezi žáky ve třídě.

Fakhrou a Kadkhodaei (2023) tvrdí, že bez nastavení preventivních opatření a zaujetí akce v boji proti šikaně, se může tento fenomén stát novou normou ve školách napříč společnostmi. Šikana představuje extrémní formu systematického agresivního chování ve společnosti, které je odchylkou od jejích nastavených norem, a proto se oběťmi šikany často stávají právě ti, kteří ze společnosti nějakým způsobem vyčnívají nebo nespádají do společenských norem. Čím větší je tedy odlišnost od normy, tím větší je riziko šikany (Brunes, Nielsen a Heir, 2018).

Šikana negativně ovlivňuje fyzickou i psychickou stránku člověka, a její následky mohou převažovat až do adolescence. Vliv šikany na fyzickou stránku člověka se může projevit somatickými obtížemi, jako je bolest hlavy nebo břicha a v některých případech může stres a strach z agresora způsobovat až zvracení (Lin et al., 2020; Wolke a Lereya, 2015). Šikana také může negativně ovlivňovat spánek, jehož nízká kvalita může vést ke slabším akademickým výkonům ve školním prostředí a nesoustředěnosti během dne (Mang et al., 2023). Riziko propuknutí deprese v dospělosti u člověka, který byl obětí šikany, může být až třikrát vyšší než u člověka, který šikanovaný nebyl (Ye et al., 2023). V nejzávažnějších případech spojených s psychopatologií oběti může šikana vést až k sebepoškození a suicidalitě (Peng et al., 2019; Skapinakis et al., 2011). Šikana ovlivňuje celkovou identitu jedince, projevující se negativními emocemi o sobě samém a

vlastní hodnotě, které vedou k nízkému sebevědomí a pocitu selhání, což se může odrazit v navazování vztahů a izolaci od ostatních (Aljabri, Bagadood a Sulaimani, 2023).

1.1 Definice šikany

Šikana je agresivní chování zaměřené na ublížení druhé osobě (Smith, 2016). V odborné literatuře neexistuje univerzální definice šikany, a lze tak nalézt různé vymezení pojmu šikana, avšak většina zdrojů má 3 společné rysy. O šikanu se jedná tehdy, pokud je chování agresora záměrné, opakované a jde o zneužití převahy síly agresora vůči oběti šikany. Šikana je tedy agresivní chování, které se opakuje více než jedenkrát a jehož cílem je záměrně ublížit druhé osobě, která se nemůže bránit (Říčan a Janošová, 2010; Volk, Dane a Marini, 2014). Nerovnováha v moci může vycházet z fyzické síly, sociálního statusu nebo velikosti skupiny, pokud se jedná o skupinu agresorů útočící na jednoho jedince (Menesini a Salmivalli, 2017). Nerovnováha v poměru sil účastníků šikany je právě tím rozhodujícím prvkem, který rozlišuje šikanu od konfliktu. O šikanu se tedy nejedná v případě, jestliže se ve škole jednou poperou dva spolužáci s přibližně stejně velkou silou (Junoven a Graham, 2014).

Pro porozumění definice šikany je důležité rozlišit dva pojmy – šikana a škádlení, protože škádlení může mít někdy stejné projevy jako šikana. Například pokud se chlapci na základní škole líbí dívka, může ji škádlit tím, že jí bere věci. Jedná se ale o popichování nebo zlobení, jehož účelem je pobavení obou stran a je chápáno jako projev přátelství. Rozhodujícím prvkem je to, zda je žák schopen se škádlení bránit nebo ho opětovat (MŠMT, 2016). V tomto ohledu je tedy rozdíl mezi šikanou a škádlením v moci aktérů, jelikož při škádlení si jsou oba účastníci rovni, zatímco při šikaně využívá své moci pouze agresor. Hranice mezi škádlením a šikanou je velmi tenká a může být někdy nezřetelná. Rozdíl mezi šikanou a škádlením popsal a uvedl Kolář (2011) – viz. tabulka č. 1.

Tabulka 1. Rozdíl mezi šikanou a škádlením.

	Škádlení	Šikanování
Definice	Škádlení patří k rovnocenným, kamarádským nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a není v něm vítěz ani poražený.	Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje nebo to prostě bolí.
Záměr	Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada.	Ublížit, zranit a ponižít.
Motiv	Náklonnost, sblížení, seznamování, zájem o druhé. Rozpouštění napětí ve třídě a navozování uvolněné a pohodové atmosféry. Zodolňování, zmužnění.	Základní tandem – moc a krutost. Další motivy překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost ala Mengele, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého...
Postoj	Respekt k druhému a sebeúcta.	Devalvace, znevážení druhého
Citlivost	Vcítění se do druhých.	Tvrdost a nelítostnost.
Zranitelnost	Dítě není zvýšeně zranitelné a přecitlivělé.	Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže či nechce bránit.
Hranice	Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce.	Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci pokračují dál. Někdy sadomasochistická interakce.

Právo a svoboda	Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opřevovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něho.	Bezpráví. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplatí, je tvrdě ztrestáno!
Důstojnost	Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponížení. Necítí se trapně a uboze.	Ponížení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno.
Emoční stav	Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání. I nepříjemné! Ale ne bezmoc.	Bezmoc! Strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
Dopad	Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada.	Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

(Kolář, 2011).

Říčan a Janošová (2010) tvrdí, že škádlení je součástí vzájemného poznávání a sbližování žáků ve třídě, ale i sociální interakce, která je v souladu s odpovídajícím vývojovým stádiem. Jedná se tedy spíše o hru mezi spolužáky. Úkolem pedagoga je tak snaha rozeznat, zda se jedná o škádlení nebo šikanu, určit počátky začínající šikany, v případě detekce šikany zakročit a poté co nejdříve nastavit potřebná opatření proti zamezení dalšího rozvoje šikany. Pedagog v tomto případě musí dbát na zvýšenou pozornost, sledovat situaci ve třídě a pozorovat interakce mezi žáky pro zamezení nechtěného přehlédnutí probíhající šikany, kterou si v rámci podobných projevů může splést se škádlením.

Průzkum České školní inspekce (2023) ukázal, že v letech 2020–2023 se šikana v některé více či méně závažné formě vyskytovala na 57 % základních škol. Tyto výsledky ovšem nemusí nutně znamenat, že na ostatních základních školách se šikana vůbec nevyskytovala. Je možné, že se šikana objevila, ale nebyla zaznamenána nebo řešena. Z tohoto průzkumu také vyplývá, že nejčastější formou šikany je verbální šikana (nadávky, zesměšňování, pomlouvání...) následovaná kyberšikanou, z čehož vyplývá, že je v současné době větší výskyt nepřímé šikany. Šikana přímá (obzvláště fyzická šikana) se vyskytuje méně. Mezi důvody pro zahájení šikany agresorem byly nejčastěji uváděny

osobnostní charakteristiky oběti, fyzická odlišnost (např. tělesně slabší jedinec) či jedinec ze sociálně znevýhodněného prostředí.

1.2 *Formy šikany*

Šikana může mít několik podob, jejíž znaky se často překrývají. Kolář (2005) představil tzv. trojdimensonální mapu, ve které rozdělil šikanu podle jejích projevů na přímou a nepřímou, fyzickou a verbální, aktivní a pasivní (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2 Rozdělení šikany

Osm druhů šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť věsí do smyčky, škrťí, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů).
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem, ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho co udělali její trýznitelé.

(Kolář, 2005)

Kvůli fyzickým následkům a důkazům lze nejlépe určit šikanu fyzickou, kdežto nefyzické formy šikany nelze tak snadno rozdělit. Většina nefyzických forem šikany zahrnuje slovní agresi, ať už v přímé (například slovní nadávky) nebo nepřímé (například šíření pomluv) formě. Fyzická a psychická šikana je většinou přímá, za nepřímou šikanu se považuje šikana sociální, jejímž následkem je ničení vztahů nebo sociálního statusu skrz pomluvy nebo sociální exkluzi (Bradshaw, Waasdorp a Johnson, 2015). V posledních letech se tedy šikana nejčastěji rozděluje na fyzickou, psychickou, sociální a kyberšikanu, která se rozšířila s rozvojem moderní technologie a nástupem sociálních sítí (Kennedy, 2021). Janošová et al. (2016) tvrdí, že zejména s nástupem informačních a komunikačních technologií přišla změna v chápání a projevech šikany. Nejrozšířenější formou šikany se stala šikana nepřímá, protože agresor více přemýšlí o následcích svého plánovaného jednání a volí takovou formu šikany, aby co nejvíce ublížil oběti. Zároveň se však snaží o to, aby jeho činy měly co nejmenší důsledky.

1.2.1 Fyzická šikana

Pod pojmem fyzická šikana se uvádí veškeré agresivní chování, při kterém agresor používá fyzické násilí. Mezi přímou formu fyzické šikany se řadí například bouchání, kopání, kousání či strkání (Pinquart, 2017), zatímco mezi nepřímou formu fyzické šikany patří krádež nebo ničení osobních věcí jedince (Aljabri, Bagadood a Sulaimani, 2023). Dukes, Stein a Zane (2010) uvádí, že pravděpodobnost chlapce v podobě agresora fyzické šikany je až čtyřikrát vyšší než u dívek. Současně tvrdí, že fyzické vlastnosti chlapců jsou velmi odlišné od jejich obětí a že jsou většinou o dost vyšší a silnější.

1.2.2 Psychická (verbální) šikana

Psychická šikana je chování, které útočí na celkové sebepojetí člověka za účelem způsobení psychické bolesti prostřednictvím slovních nadávek, kritiky, urážek nebo pomluv (Poling et al., 2019). Psychická šikana je podle výzkumu nejrozšířenější mezi žáky na základních školách, a to bez ohledu na pohlaví agresora či oběti (Bjärehed et al., 2021). Psychická šikana může způsobit stres či úzkost oběti, a může tak vést k propuknutí psychických poruch v dospělosti (Serra-Negra et al., 2017).

1.2.3 Sociální šikana

Sociální šikana je agrese směřovaná ke zničení veškerých sociálních kontaktů a vztahů jedince, jeho sebevědomí a sociálního statusu (Navvaro, Yubero a Larranaga, 2015).

Agresor může skrz přímou sociální šikanu záměrně dělat úšklebky nebo se úplně vyhýbat kontaktu s obětí. Nepřímá sociální šikana může mít podobu sociální manipulace či exkluze, kdy agresor záměrně vyčleňuje jedince z vrstevnické skupiny (Sinkkonen, Puhakka a Meriläinen, 2014; Fitzpatrick a Bussey, 2018).

1.2.4 Kyberšikana

Kyberšikana je do jisté míry specifickou formou psychické šikany, při které se agresivní chování přesouvá do kyberprostoru, a při které agresor využívá k šikaně oběti textové zprávy či sociální sítě. Pojem kyberšikana se začal objevovat začátkem 21. století, během kterého se tento typ šikany šířil skrze textové zprávy a e-mail (Rivers a Noret, 2010). V průběhu let se tak s postupným rozvojem technologií rozvíjely i nové způsoby kyberšikany. Přestože se kyberšikana odehrává na internetu, a tudíž mimo školní prostředí, problém kyberšikany se právě ve škole řeší, jelikož se většinou odehrává mezi spolužáky (Smith et al., 2008). Největším problémem kyberšikany je možnost anonymity agresora v kyberprostoru, a proto je často nemožné přijít na to, kdo za šikanou stojí, a tak chybí dostatek následků pro agresora. Současně je zde možnost většího publika, protože je většina informací a příspěvků veřejně přístupná pro všechny uživatele, takže se může k útoku na oběť připojit více lidí. Například publikované ponižující video nebo fotografie mohou vidět tisíce lidí s možností opakovaného zhlédnutí, kdežto incident ve školním prostředí může v daný okamžik vidět pouze několik lidí (Kowalski et al., 2014). Česká školní inspekce uvádí, že v posledních třech letech řešilo problém kyberšikany 32 % základních škol v České republice. Dle jejich průzkumu se v internetovém prostředí stávají oběťmi jedinci se sociálním znevýhodněním nebo s odlišnostmi ve fyzických a osobnostních vlastnostech. Jsou nejčastěji oběťmi ponižování a pomlouvání či publikování ponižujících fotografií a videozáznamů ze strany agresora (Česká školní inspekce, 2023).

1.3 Aktéři

1.3.1 Agresor

Agresoři většinou projevují antisociální chování, které je mnohdy směřované vůči oběti. Co se týče rozdílů mezi pohlavím agresorů, fyzická šikana je více spojovaná s mužským pohlavím, kdežto psychická a sociální šikana je většinou spojovaná s pohlavím ženským (Graham, 2016). Důvody k šikaně agresorem jsou častokrát spojovány například s nízkou

sebekontrolou, impulzivitou, psychickými abnormalitami, psychiatrickými poruchami či s dosažením vysokého společenského postavení (Mark, Varnik a Sisask, 2019). Salmivalli (2010) uvádí, že potenciální motivací agresora k šikaně je hon za mocí a prosazení své dominance ve vrstevnické skupině, a tudíž ti, kteří se bojí o svůj sociální status mezi vrstevnickou skupinou, šikanují své vrstevníky s cílem dosažení vrcholu hierarchie ve skupině. Za tímto účelem potřebují agresori přihlížející osoby, a proto si k šikaně často vybírají okamžiky, kdy jsou přítomni ostatní vrstevníci. Agresori, mnohdy z důvodu nedostatku empatie, používají ke kontrole svých obětí donucovací techniky, jako je například zastrašování (Juvonen a Graham, 2014).

1.3.2 Oběť

Oběť agresora je vždy cílená. Přestože existuje mnoho příčin šikany, hlavním rizikovým faktorem je určitá odlišnost od většinové společnosti. Graham (2016) mezi rizikové faktory ve školním prostředí uvádí například obezitu, odlišnou sexuální orientaci, fyzický nebo mentální handicap nebo mimořádné nadání. Obecně se obětí stává jedinec, jehož osobní charakteristiky zahrnují senzitivitu, nejistotu, úzkost nebo nedostatek sebejistoty v sociálních interakcích (Carrera, DePalma a Lameiras, 2011). Tito lidé jsou v sociálním kontextu většinou tišší, mají nízké sebevědomí a negativní pojetí sebe sama. Navíc jsou osamělí, nemají ve třídě žádné kamarády a řadí se tak mezi “outsidery” (Olweus a Breivik, 2014). S ohledem na charakteristiky jsou tito jedinci v očích agresora snadným cílem. Agresor si může svou oběť vybírat i podle reakcí na jeho zastrašování. Pokud je reakce úzkostlivá a oběť se například rozbřečí nebo má strach, může to agresora motivovat k pokračování (Juvonen a Graham, 2014).

1.3.3 Účastnické role

Kromě agresora a oběti se procesu šikany účastní také další osoby. Salmivalli (2010) rozřadila účastnické role do 4 kategorií osob, které se procesu šikany přímo nebo nepřímo účastní:

- Asistenti, kteří se přímo účastní šikany a pomáhají agresorovi.
- “Posilovači” (angl. reinforcers), kteří berou šikanu jako pobavení a podporují agresora povzbuzováním a smíchem.

- “Outsideři”, kteří o šikaně buď vůbec neví nebo o ní ví, ale neúčastní se jí a od celého procesu šikany se izolují bez toho, aniž by se účastnili jejího řešení.
- A v neposlední řadě obránci, kteří jsou na straně oběti, a jejichž snahou je podpora a utěšování oběti.

Gumpel, Zioni-Koren a Bekerman (2014) ovšem tvrdí, že tyto role nejsou jasně dané a jedinec může naplňovat více z těchto rolí. Asistenti a „posilovači“ podporují agresivní chování agresora verbálními nebo neverbálními prostředky, jež signalizují přijatelnost chování, což pouze posiluje a odměňuje jeho chování (Salmivalli, 2014). Asistenti a „posilovači“ jsou často ovlivněni normami a názory vrstevnické skupiny, ale i jejich očekáváními, a často se účastní procesu šikany proto, aby se vyvarovali odmítnutí či izolaci od vrstevnické skupiny nebo šikaně směřované vůči nim (Smith, 2016). Obránci jsou důležitou složkou procesu šikany, protože mohou pomoci k zastavení šikany tím, že se ujmou pozice v hledání řešení a požádají o pomoc dospělého. Většinou mají nadprůměrnou úroveň sociálního a morálního vývoje, jsou často oblíbení mezi vrstevníky a mají dostatek empatie, čímž mohou pomoci v emocionální podpoře oběti (Jenkins a Nickerson, 2017).

2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

2.1 Vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby

Speciální vzdělávací potřeby jsou „rozdílem mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno“ (Wedell, 2003 in Hájková a Strnadová, 2010). Toto chování nebo výkon je odchylkou od normy běžného vývoje dítěte v oblasti motoriky, komunikace a sociálních nebo sebeobslužných dovedností, jež bývají určovány podle vývojových škál.

Pojem „speciálně vzdělávací potřeby“ (dále jen SVP) je v české legislativě používán od roku 2005, kdy vzešel v platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který upravuje vztahy ve školství. Podle aktuálního platného znění školského zákona poskytuje §16 definici žáků se SVP následovně:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Dle výše uvedené definice se dříve mezi žáky se SVP řadili:

- **Žáci se zdravotním postižením** – mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.
- **Žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.
- **Žáci se sociálním znevýhodněním** – rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka

řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Rozdělení na žáky se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním ovšem nebylo dostačující, protože se mezi žáky se SVP mimo výše uvedených řadí také žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci nadaní a mimořádně nadaní, kteří potřebují podporu pro rozvíjení svých schopností a dovedností. Proto se podle aktuálního platného znění školského zákona mezi žáky se SVP řadí i ti žáci, kteří na základě speciálně pedagogické nebo psychologické diagnostiky dostali doporučení a nastavená adekvátní podpůrná opatření.

Podle statistik Českého statistického úřadu (2023) navštěvovalo v roce 2022 základní školy 114 108 žáků se zdravotním postižením, z toho dvě třetiny byli chlapci. V tabulce č. 3 lze vidět srovnání celkového počtu žáků se SVP v základních školách hlavního vzdělávacího proudu od roku 2010 a rovněž srovnání zastoupení jednotlivých zdravotních postižení.

Tabulka č. 3 Zastoupení zdravotních postižení žáků se SVP v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

	2012/13		2017/18		2022/23	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Celkem	71 791	100,0 %	81 644	100 %	111 855	100 %
se závažnými vývojovými poruchami učení	34 521	47,9 %	44 053	46,1 %	49 889	42,3 %
se závažnými vývojovými poruchami chování	4 437	6,2 %	12 900	13,5 %	20 386	17,3 %
mentálně postižení	18 475	25,6 %	13 869	14,5 %	15 753	13,4 %
se závažnými vadami řeči	3 367	4,7 %	7 202	7,5 %	13 629	11,6 %
s poruchami autistického spektra	3 034	4,2 %	3 599	3,8 %	4390	3,7 %
sluchově postižení	1 113	1,5 %	1 173	1,2 %	1 246	1,1 %
tělesně postižení	1 256	1,7 %	1 108	1,2 %	1 203	1,0 %
zrakově postižení	632	0,9 %	740	0,8 %	926	0,8 %
postižení více vadami ¹⁾	5 275	7,3 %	10 987	11,5 %	10 535	8,9 %

¹⁾ za postiženého více vadami se považuje žák se dvěma nebo více druhy postižení, ze kterých by každé opravňovalo k poskytování podpůrných opatření ve vyšších stupních podpory

(Český statistický úřad, 2022)

Z tabulky č. 3 je zřejmé, že nejčastější speciálně vzdělávací potřebou žáků na základních školách hlavního vzdělávacího proudu jsou vývojové poruchy učení, které ve všech třech srovnávacích obdobích zastupují až polovinu speciálně vzdělávacích potřeb všech žáků

se SVP. Naopak nejméně zastoupenou speciálně vzdělávací potřebou ve všech případech je zrakové postižení.

Rovněž lze vidět, že od školního roku 2015/16 se počet žáků se SVP zařazených do škol hlavního vzdělávacího proudu zvýšil téměř o třetinu, zatímco mezi lety 2010/11 a 2015/16 byl rozdíl jen několik tisíc. V průběhu let dochází k postupnému upravování a rozšiřování diagnostických kritérií, podle kterých lze přesněji rozřadit žáky se SVP do kategorií, a nastavit jim tak konkrétnější podpurná opatření, s čímž může souviset nárůst počtu žáků se SVP na základních školách.

2.2 Integrované a inkluzivní vzdělávání

2.2.1 Integrované vzdělávání

Švarcová (2001) charakterizuje integraci následovně: „*Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, který je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života.*“

Integrované vzdělávání je tedy začleňování žáků se SVP do společnosti a do vzdělávání s intaktními žáky. Podle metodického portálu Národního pedagogického institutu (2014) nabízí integrované vzdělávání několik forem:

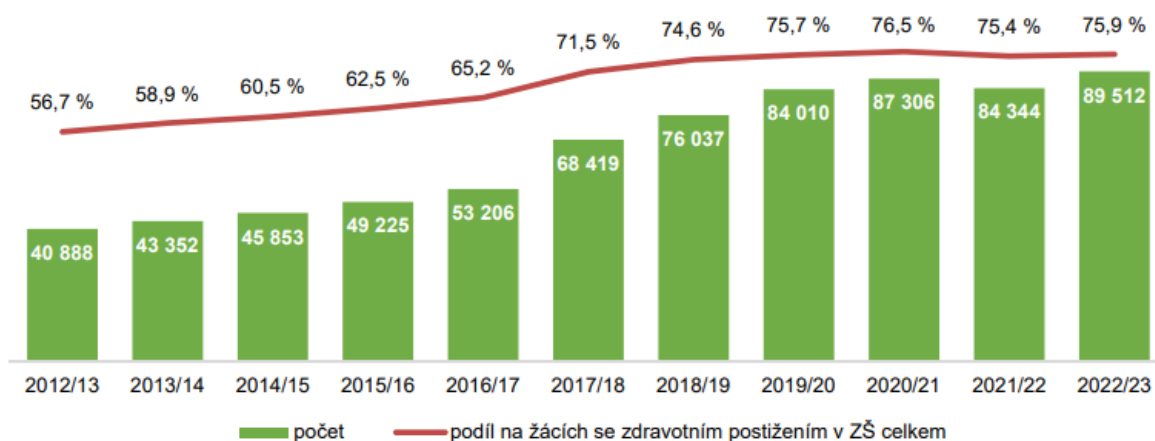
- **Individuální integrace** – Zařazení žáka se SVP do třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu se zajištěním dostatečné podpory.
- **Skupinová integrace** – Zřízení samostatných tříd pro žáky se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žáci se SVP mají možnost se při některých předmětech vzdělávat společně s intaktními žáky a postupně se tak zařazovat do společnosti.
- **Speciální školy** – Školy, které jsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. V současné době slouží zejména pro žáky s těžkými typy zdravotního postižení, jako je těžké zrakové nebo sluchové postižení, těžké tělesné nebo mentální postižení, souběžné postižení více vadami či autismus. Tito žáci vyžadují větší podporu nejen při edukačním procesu, ale také při sebeobslužných činnostech, a proto vyžadují nejvyšší stupeň podpurného opatření.

Vyšším stupněm (nebo občas používaným synonymem) integrace je označována inkluze (Slowík, 2016).

2.2.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluze je proces, jehož cílem je začleňování žáků se SVP do vzdělávání tak, aby jejich podmínky pro edukační proces byly stejné jako pro intaktní žáky. Jde tedy o upravení edukačního prostředí, které bude nabízet stejné podmínky pro všechny žáky a bude respektovat jejich práva bez předsudků a diskriminace (Bendová, 2015). Inkluzivní vzdělávání umožňuje dětem se SVP vzdělávat se s jejich vrstevníky, učit se v heterogenních skupinách, což je součástí sociálního učení, a vzdělávat se v prostředí, které je bezpečné a nediskriminuje je, což zvýší jejich sebevědomí (Bendová a Fialová, 2015). Zároveň inkluzivní vzdělávání přináší pozitivní změny pro jejich vrstevníky, kteří se učí toleranci a přijímání všech lidí, takže je zvyšována sociální a emocionální inteligence (Denglerová et al., 2022).

Z důvodu rozvoje konceptu inkluze, který byl zaveden novelou školského zákona roku 2016, jenž jako preferovaný postup navrhuje společné vzdělávání, se žáci se SVP v posledních letech primárně přijímají do škol hlavního vzdělávacího proudu, ve kterých se vzdělávají s podporou nastavených podpůrných opatření (viz graf č.1). Počet žáků se SVP se proto na školách pro ně určených za posledních deset let postupně snižuje, a tak se snižuje i počet škol samostatně zřízených pro žáky se SVP (Český statistický úřad, 2022).



Graf č. 1 Počet žáků se zdravotním postižením integrovaných v běžných třídách základních škol (Český statistický úřad, 2022).

2.3 *Charakteristika podpůrných opatření*

Podpůrná opatření jsou nastavená doporučení pro edukační proces a podmínky žáků se SVP, která se využívají ve všech typech školských zařízeních – tedy na všech úrovních vzdělávání (mateřské, základní, střední) a na školách hlavního vzdělávacího proudu i na školách samostatně zřízených pro žáky se SVP. Podpůrná opatření jsou charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pro nastavení podpůrných opatření musí být nejprve stanovena diagnóza míry speciálních vzdělávacích potřeb. Diagnózu stanovují školská poradenská zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna, jejímž zaměřením je zejména míra SVP u vývojových poruch učení a poruch chování, a jednotlivá speciálně pedagogická centra, která jsou rozdělena podle typu zdravotního postižení. Tyto pracoviště používají většinou standardizované nástroje pro speciálně pedagogickou nebo psychologickou diagnostiku a určují, do jaké míry se SVP žáka liší od normy. Stanovení diagnózy umožňuje určení správného stupně podpůrných opatření, které budou podporovat aktuální potřeby žáka. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podpory podle míry dopadu zdravotního postižení nebo znevýhodnění na edukační proces žáka (Michalík et al., 2015).

Podle Katalogu podpůrných opatření jsou podpůrná opatření ve všech pěti stupních rozdělena do oblastí (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2023-11-05):

- **organizace výuky** – učitel může žákovi upravit režim výuky (například využít relaxační přestávky), lze využít snížení počtu žáků ve třídě či využít vzdělávání v jiném než školním prostředí (například domácí prostředí),
- **modifikace vyučovacích metod a forem** – využití individuální práce se žákem, kooperativního učení či podporování motivace žáka,
- **intervence** – využití intervenčních technik (například animoterapie, bazální stimulace), rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí, nácvik sebeobslužných dovedností či sociálního chování,
- **pomůcky** – didaktické pomůcky (upravené učebnice), speciální didaktické pomůcky (pomůcky k augmentativní a alternativní komunikaci), kompenzační a reedukační pomůcky (například pomůcky usnadňující sebeobsluhu pro žáky s tělesným postižením),

- **úpravy obsahu vzdělávání** – úprava rozsahu a obsahu učiva (minimální výstupy),
- **hodnocení** – individualizace hodnocení (využití formativního hodnocení),
- **příprava na výuku** – úprava obsahu domácí přípravy,
- **sociální a zdravotní podpora** – podávání medikace, odlišné stravování,
- **práce s třídním kolektivem** – tvorba pravidel třídy a jejich dodržování, monitorování vztahů ve třídě,
- **úprava prostředí** – úprava podmínek pracovního prostředí (světlo, akustika, přizpůsobený nábytek).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dále řadí mezi podpůrná opatření asistenty pedagoga, tlumočnický českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící.

2.4 Efektivita inkluzivního vzdělávání

Přesto, že se o konceptu inkluzivního vzdělávání hovoří již několik let, stále se objevují smíšené názory a diskuze o jeho výhodách a nevýhodách (Lüke a Grosche, 2018). Pro efektivitu inkluzivního vzdělávání musí být zajištěné správné podmínky k edukačnímu procesu všech žáků. Samotní pedagogové hrají v tomto procesu nejdůležitější roli. V důsledku neustálých změn ve školství nemusí být všichni pedagogové připraveni na výuku v inkluzivní třídě, protože studium některých učitelů neobsahovalo teoretické znalosti z oblasti speciálních vzdělávacích potřeb žáků, a mají tudíž znalosti potřebné pouze pro výuku konkrétních předmětů. Někteří učitelé proto často neví, jak pracovat se žáky se SVP a jak správně podporovat jejich vzdělávání (Steinert a Jurkowski, 2023). S nástupem inkluzivního vzdělávání přišlo tedy i očekávání, že učitelé musí změnit přístup výuky tak, aby zahrnovala všechny žáky rovnocenně a aby byly využity výukové metody, které budou vhodné pro všechny žáky (Chow, de Bruin a Sharma, 2023). V tomto případě se mohou obrátit na školská poradenská zařízení, která nabízí konzultační, poradenské i metodické činnosti.

2.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jako oběti šikany

Žáci se SVP jsou často izolováni a odmítáni společností, protože podle nároků a očekávání společnosti jsou jiní a nespádají do normy, což může vést k potenciálnímu riziku vzniku šikany (Weinreich, Haberstroh, Schulte-Körne a Moll, 2023). Tsaliki (2017) uvádí mezi obecné charakteristické znaky typických obětí nízké sebevědomí, senzitivitu, zranitelnost, stydlivost, a hlavně nedostatek sociálních dovedností a neschopnost navazovat kamarádské vztahy. V závislosti na typu postižení mají někteří žáci se SVP jednu nebo více z těchto charakteristik, a tudíž se stávají snadnějším terčem pro agresory. Pinquart (2017) ve svém výzkumu uvádí nízké sebevědomí a vyšší zranitelnost žáků s postižením nebo znevýhodněním v porovnání s jejich vrstevníky jako jeden z důvodů viktimizace agresorem, protože se jeho záměrnému chování nemůže bránit.

Některé typy postižení či znevýhodnění (převážně s fyzickými symptomy) mohou být považovány za odchylku od společenské normy a někteří lidé mohou osoby s postižením vidět jako odlišné od ostatních. Příkladem mohou být osoby se zrakovým postižením, jejichž vada může být často viditelná pro okolí, a tak jsou tyto osoby důsledkem viditelné oční vady často izolované od většinové společnosti, a proto se také mohou setkat s větším rizikem diskriminace a viktimizace šikanování (Brunes, Nielsen a Heir, 2018). Saigh a Bagadood (2022) uvádí, že porucha autistického spektra zvyšuje riziko šikany těchto osob ostatními lidmi. Důvodem je typické chování osob s poruchou autistického spektra v podobě jiného sociálního cítění, ale také stereotypů, které mají ostatní lidé, což vede k předsudkům a diskriminaci.

Přestože se žáci se SVP častěji nacházejí v pozici obětí šikany, Klimešová (2015) nevylučuje, že se tito žáci rovněž nemohou stát agresory.

3 Asistent pedagoga

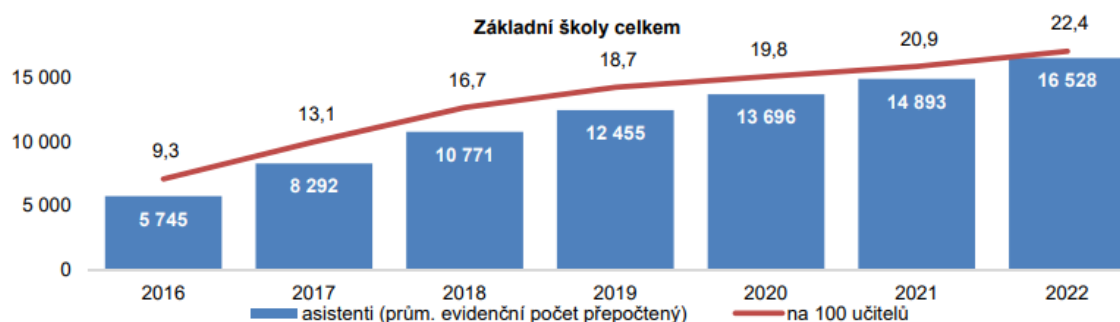
3.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga

Asistent pedagoga (dále jen AP) je pedagogický pracovník, jehož základním úkolem je podpora vzdělávání žáků se SVP a jejich začlenění do vzdělávacího systému. Školský zákon č. 561/2004 Sb., konkrétně §16, řadí asistenta pedagoga mezi podpůrná opatření pro žáky se SVP. AP může pracovat na všech typech škol, může tedy fungovat na běžných školách, na školách samostatně zřízených pro žáky se SVP i ve školských zařízeních.

Pozice AP se zajišťuje pro celou třídu, ve které se vzdělává alespoň jeden žák se SVP, nikoli pouze pro jednoho konkrétního žáka. Zajištění pracovního místa AP pro žáka se zdravotním postižením nebo znevýhodněním se uděluje od 2. stupně podpůrného opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení, které provede diagnostiku speciálně vzdělávacích potřeb (Morávková Vejrochová et al., 2015).

Zřízení pozice AP je povinností ředitele školy, který na základě doporučení podpůrného opatření od školského poradenského zařízení a na základě získání podpisu písemného informovaného souhlasu zákonných zástupců žáka se SVP, zajistí pedagogického pracovníka pro tuto pozici ve stanoveném časovém rozsahu (Teplá, 2015 In Šotkovská, 2022).

Z důvodu inkluzivního vzdělávání a vzrůstu počtu žáků se SVP, kteří se vzdělávají na základních školách běžného vzdělávacího proudu, také v posledních letech vzrostl počet AP, kteří těmto žákům pomáhají v adaptaci a začlenění se do edukačního procesu. V následujícím grafu lze vidět, že počet AP je od roku 2016 až třikrát vyšší.



Graf č. 2 Počet asistentů pedagoga (Český statistický úřad, 2022).

Důležité je rozlišit následující tři pojmy – asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent. Na rozdíl od asistenta pedagoga, nejsou ani osobní asistent, ani školní asistent, pedagogickými pracovníky. Pozice osobního asistenta je zajišťována Ministerstvem práce a sociálních věcí na základě žádosti zákonných zástupců žáka, který z důvodu chronického onemocnění nebo zdravotního postižení nemá dostatečnou úroveň sebeobslužných dovedností a potřebuje pomoc další osoby. Školní asistent je zaměstnanec školy, který je financován z tzv. šablon a vykonává nepedagogickou práci, jako například pomoc s přípravou na vyučování nebo zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou (Kendíková, 2017). V následujícím grafu lze názorně vidět rozdíly mezi pozicí osobního asistenta a asistenta pedagoga.

Tabulka č. 4 Práce osobního asistenta a asistenta pedagoga

	Osobní asistent (OA)	Asistent pedagoga (AP)
Zaměstnavatel	Obvykle registrovaný poskytovatel sociální služby, přítomnost OA ve škole je možná pouze na základě uzavřené smlouvy mezi zaměstnavatelem OA a vedením školy	Škola nebo školské zařízení
Financování	Z rozpočtu poskytovatele registrované sociální služby, který získá dotaci od MPSV/kraje/obce/nadací a příspěvku od uživatele (žáka se zdravotním postižením, resp. jeho zákonných zástupců)	Z rozpočtu školy, která získá dotaci od MŠMT/kraje (z dotačních programů na AP)
Náplň práce	Definována smlouvou o podpoře mezi zaměstnavatelem OA a zákonnými zástupci žáka / žákem (podle vyhlášky č. 505/2006 Sb. ve znění vyhlášky č. 389/2013 Sb.)	Definována ředitelem školy v pracovní smlouvě (podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.)
Cílová skupina poskytované podpory	OA pracuje výhradně s žákem se zdravotním postižením/znevýhodněním	AP může (měl by) pracovat se všemi žáky v dané třídě/škole – podle dohody s ředitelem/ učitelem
Požadovaná kvalifikace	Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách	Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012)
Další vzdělávání	Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, je zaměstnavatel povinen zabezpečit OA další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok	Nepovinné
Supervize	Podle přílohy č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb. zaměstnavatel pro OA zajišťuje podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka	Systémově není řešena

(Michalík, 2015)

AP je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, a tudíž je jakýmsi partnerem pedagoga, pod jehož vedením pracuje. Kendíková (2017) uvádí, že metodickou podporu k práci se žáky se SVP dostává AP od školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní speciální pedagog nebo školní psycholog) či od školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum). Chow, de Bruin a Sharma (2023) tvrdí, že pozice AP je výhodná jak pro žáky se SVP, kterým zlepšuje možnosti v edukačním procesu, tak pro pedagogy, kterým pomáhá poskytnout co nejkvalitnější podmínky pro všechny žáky bez výjimky.

Náplň práce AP stanovuje ředitel školy na základě aktuálních schopností a dovedností žáka se SVP a na základě doporučení školského poradenského zařízení a z něho vycházejících podpůrných opatření (Kendíková, 2017). Školská poradenská zařízení uvádí v doporučení nezbytný časový rozsah a doporučenou pracovní náplň pro zajištění AP (Morávková Vejrochová, 2015). §5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, uvádí mezi hlavní činnosti AP následující:

- přímá pedagogická činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- podpora žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábívkou sociálních kompetencí,
- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

- nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zajištění AP pro žáka se SVP, jeho pracovní doba i náplň práce souvisí s typem a stupněm zdravotního postižení žáka se SVP. Morávková Vejrochová (2015) zdůrazňuje doporučení upřednostnění AP pro žáka se SVP v 1. třídách základních škol z důvodu adaptace žáka na nové prostředí, podmínky a edukační proces. S průběžným postupem do dalších ročníků se doporučuje pozvolné omezování služeb AP z důvodu osamostatňování žáka, což ovšem vždy závisí na jeho aktuálním stavu schopností, dovedností a individuálních potřebách.

Je zásadní, aby učitel i AP byli řádně informováni o aktuálních schopnostech a dovednostech žáka se SVP i jeho handicapu, aby věděli, jak se žákem pracovat. Zároveň by měli zajistit dostatek didaktických i speciálních pomůcek a materiálů, které žák se SVP bude moci při vyučování používat. Informace o žakově aktuálním stavu i o materiálech a pomůčkách naleznou pedagogové v doporučení vycházející ze speciálně pedagogické nebo psychologické diagnostiky, které škola obdrží od školského poradenského zařízení (Pešek, 2015).

3.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Pro vykonávání pozice AP by měl člověk disponovat nejen požadovanou kvalifikací, ale také určitými osobnostními rysy a chováním, které respektuje morální a společenské normy (Morávková Vejrochová, 2015). Podle Kendikové (2017) mezi ty nejdůležitější osobnostní předpoklady patří:

- kladný vztah k dětem, zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami,
- schopnost empatie,
- komunikativnost,
- spolehlivost,
- trpělivost,

- schopnost spolupráce.

Pro úspěšnou integraci žáka se SVP do edukačního procesu by AP neměl mít žádné předsudky vůči lidem s postižením nebo určitým sociálním skupinám. Zároveň by měl být psychicky odolný a citově vyrovnaný, protože často musí řešit situace, které mohou být psychicky náročné. V neposlední řadě by měl člověk na pozici AP mít dostatečnou míru tvořivosti, sebedůvěry a sebevědomí ve vlastní schopnosti, jež mu pomohou v hledání nových řešení a cest v podpoře rozvoje žáka se SVP (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015).

3.3 Asistent pedagoga a práce s třídním klimatem

Pokud to podmínky dovolí, spolupráce učitele a AP by vždy měla připravit třídní kolektiv na příchod žáka se SVP. Pedagogové by měli žáky informovat o handicapu spolužáka a jeho potřebách a vysvětlit jim, jak se k žákovi se SVP vhodně chovat. Informování spolužáků je důležité zejména v případě zdravotního postižení, které není fyzické, a tedy není na první pohled viditelné, jako například některé typy mentálního postižení nebo poruchy autistického spektra. Příprava třídního kolektivu na příchod nového žáka se SVP pomůže ostatním žákům s porozuměním specifických reakcí a chování žáka se SVP v různých situacích a naučí je, jak na takové chování reagovat a jak žákovi pomáhat. Zároveň pedagogové třídnímu kolektivu vysvětlí nutnost jiných vyučovacích podmínek pro žáka se SVP a v případě zajištění AP také jeho funkci. Bez správné informovanosti by ostatní žáci mohli chápat chování učitele vůči žákovi se SVP jako nespravedlivé a v případě dalšího pedagoga v podobě AP tak, že dostává více pozornosti, což by v nich mohlo vyvolat zlost a křivdu a potenciálně vést k různým formám šikany. Informovanost o postižení žáka se SVP ve třídě může také ostatní vrstevníky připravit do jejich budoucnosti a pomoci jim se vnímáním lidí s postižením, jelikož se tímto zvýší míra jejich tolerance a empatie nejen vůči konkrétnímu žákovi v přítomném okamžiku, ale také vůči všem lidem s postižením (Pešek, 2015). Tím se postupně mění také přístupy žáků k lidem s postižením a snižuje se vnímání stereotypů a stigmatizace těchto lidí, kteří pak mají lepší podmínky k integraci do společnosti.

Pro přijetí žáka se SVP ostatními vrstevníky ve třídě je nezbytné vytvoření pozitivního sociálního klimatu. Sociální třídní klima je nejen prostředí školní třídy, ale také vzájemné vztahy, komunikace a interakce mezi žáky a učiteli, které v tomto prostředí vznikají (Habr, Šoubová a Rohlenová, 2015). Pedagogové by měli průběžně zjišťovat situaci

sociálního klimatu třídy a zakročit v případě negativních vzájemných vztahů. Situaci ve třídě mohou pedagogové zjišťovat získáváním zpětné vazby všech žáků pomocí specifických her nebo sociometrických dotazníků, na jejichž základě mohou zjistit specifické role žáků ve třídě – například oblíbené žáky, agresory nebo žáky, kteří jsou spíše samotáři (Pešek, 2015). Měli by se zaměřit na míru spokojenosti a pohody žáků ve třídě a vzájemných vztahů, konflikty mezi žáky, soudržnost třídy i míru spolupráce při hodinách (Habr, Šoubová a Rohlenová, 2015).

3.4 Podpora komunikace

Jak již bylo výše zmíněno, stav sociálního klimatu třídy závisí na úrovni komunikace a interakce mezi žáky a učiteli. K tomuto procesu přispívá také AP, jehož úkolem je podpora komunikace nejen mezi samotnými žáky, ale také mezi žáky a učiteli. AP by měl napomáhat žákům v porozumění konkrétního postižení žáka se SVP ve třídě a učit je toleranci, pochopení a vhodnému chování vůči žákovi se SVP. Habr, Šoubová a Rohlenová (2015) tvrdí, že intaktní žáci by měli mít možnost vyzkoušet si pracovat s kompenzačními pomůckami nebo alternativními způsoby komunikace, které využívají žáci se SVP.

AP může v průběhu komunikace narazit na bariéry, které komunikační proces stěžují a měl by hledat řešení, jak tyto překážky eliminovat. Vzhledem k typu a stupni postižení žáka se SVP se může mezi komunikační bariéry řadit například řečová vada u žáků s poruchou komunikační schopnosti nebo u žáků, jejichž řečová vada je symptomatická, jazykové rozdíly u žáků s odlišným mateřským jazykem či samotná osobnost žáků se SVP, kteří často bývají uzavření, tišší a mají nízké sebevědomí (Habr, Šoubová, Rohlenová a 2015).

Při komunikaci se žákem se SVP a podpoře komunikace mezi žákem a učitelem by měl mít AP dostatečné znalosti z oblasti konkrétního postižení nebo znevýhodnění a přístupů práce se žákem. Přizpůsobení komunikačních prostředků vždy záleží na typu a stupni postižení. Například žák s mentálním postižením má z důvodu nižší úrovně kognitivních schopností potíže s vyjadřováním, slabou slovní zásobu, sníženou logickou paměť, zpomalenou chápavost a nízkou koncentraci pozornosti. AP by tedy měl komunikační prostředky přizpůsobit a mluvit srozumitelně, zřetelně a pomalu a nepoužívat ironii, protože jí žák s mentálním postižením nerozumí (Habr, Šoubová a Rohlenová, 2015). Naopak u žáka se sluchovým postižením, jehož základní potíží je přijímání informací

mluvenou řečí, je vhodné, aby AP využíval především neverbální techniky. Pokud je žákovým dorozumívacím prostředkem zejména odezírání ze rtů, AP může pomoci učít intaktní žáky, jak mluvit zřetelně a jak na sebe upozornit při komunikaci se žákem se sluchovým postižením.

3.5 Možnosti AP k prevenci a řešení šikany

Vzhledem k tomu, že AP pracuje s celou třídou, nikoli pouze s konkrétním žákem, jeho i učitelovým úkolem je rozpoznat znaky potenciální šikany ve třídě. Tyto znaky zahrnují přímé i nepřímé známky šikanování. Přímými známkami šikanování mohou být například verbální projevy, jako je posmívání či nadávky, nebo fyzické znaky, jako je šťouchání či kopání, které oběť neoplácí a nemůže se bránit. Nepřímé známky šikanování mohou vypadat tak, že žák nemá kamarády, je uzavřený, často je izolován a vyhledává blízkost učitelů nebo má tělesné rány, které nedokáže vysvětlit (Pešek, 2015). AP je v této situaci kritickým článkem, protože má často větší možnost poznat žáky lépe než samotný učitel, protože pracuje v blízkosti jednotlivce nebo menší skupiny, a má tak vyšší šanci zachytit některý ze znaků šikany (Klimešová, 2015).

Při prevenci šikany by měl AP podporovat pozitivní sociální klima třídy a soustředit se na rozvoj úrovně komunikace ve třídě. Žáci by měli být ve třídě natolik komfortní, aby dokázali vyjádřit své pocity a mít ve třídě učitele a AP, kterým budou důvěřovat a budou schopni se jim svěřit, pokud je ve škole něco trápí. Proto by AP ve spolupráci s učitelem měl vytvářet aktivity pro stmelování kolektivu, pro rozvoj úrovně verbální i neverbální komunikace a pro rozvoj empatie (Habr, Šoubová, Rohlenová, 2015).

4 Preventivní a intervenční opatření proti šikaně

4.1 Prevence šikany

Pro předcházení šikany je nejdůležitější její prevence. Rozlišuje se prevence primární, sekundární a terciární. Primární prevence se provádí v případě, že se šikana dosud nevykytla a zahrnuje programy, jejichž cílem je zamezit vzniku šikany a vytvářet pozitivní klima třídy. Tato preventivní opatření se tedy zaměřují na celou skupinu žáků a rozvoj přátelských vztahů, ale také na jednotlivce a rozvoj jejich morálních a pozitivních osobních charakteristik, jako je například dostatečné sebevědomí či tolerance (Pešek, 2015).

Primární prevence se dále rozděluje následovně:

- **Specifická primární prevence** – aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků.
- **Nespecifická primární prevence** – veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání. Tento typ prevence je významný v kontextu aplikace různých efektivních a vyhodnitelných specifických programů.

Z hlediska efektivity existuje:

- **Efektivní primární prevence** - kontinuální a komplexní programy, interaktivní programy v menších skupinách, vytváření dobrého klimatu ve třídě a skupině, především programy pomáhající odolávat žákům sociálnímu tlaku zaměřené na zkvalitnění komunikace, osvojování a rozvoj sociálně emočních dovedností a kompetencí, konstruktivní zvládání konfliktů a zátěžových situací, odmítání legálních a nelegálních návykových látek, zvyšování zdravého sebevědomí a sebehodnocení, posilování odvahy, stanovování realistických cílů, zvládání úzkosti a stresu apod. Principy efektivní a vyhodnitelné prevence jsou založeny

na soustavnosti a dlouhodobosti, aktivnosti, přiměřenosti, názornosti, uvědomělosti.

- **Neúčinná primární prevence** – zastrašování, pouhé předávání informací, samostatně realizované jednorázové akce, potlačování diskuse, stigmatizování a znevažování osobních postojů žáka/studenta, přednášky, pouhé sledování filmu, besedy s bývalými uživateli (ex-usery) na základních školách, nezapojení žáků/studentů do aktivit a nerespektování jejich názorů, politiku nulové tolerance na škole a testování žáků jako náhražku za kontinuální primární prevenci. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010)

Pokud se šikana ve třídě nebo škole již vyskytla, přichází na řadu sekundární prevence, která zahrnuje programy k řešení a zastavení šikany a jejímu možnému opakování. Nejdůležitější je samotné vyšetřování šikany a rozhovory s oběťmi, svědky a agresory (respektive s podezřelými). Při sekundární prevenci je důležitá nejen práce s agresorem a obětí, ale také s celou třídou, jejíž klima může být v důsledku šikany narušené a vztahy mezi žáky oslabené (Říčan a Janošová, 2010).

Po odhalení šikany a jejím dalším řešení se v rámci terciární prevence využívají individuální přístupy dlouhodobého charakteru pro oběti a agresory, které poskytují instituce zabývající se výchovnými problémy a resocializací (Bělík, 2020). Šikana způsobuje trauma oběti, které může vést k rozvoji psychických poruch a při dlouhodobé šikaně se může vyskytnout například i posttraumatická stresová porucha či deprese. Proto je na místě provést psychologické vyšetření oběti pro zjištění míry následků šikany a poskytnutí vhodné psychologické podpory v podobě psychoterapií. Naopak agresorům se nastavují represivní a nápravná opatření, jejichž cílem je snaha o zabránění dalšího asociálního a antisociálního chování (Pešek, 2015). Mezi tato opatření patří například důtka třídního učitele nebo ředitele školy, snížení známky z chování a v závažných případech také doporučení rodičům k dobrovolnému umístění žáka do pobytové části střediska výchovné péče nebo diagnostického ústavu (MŠMT, 2016).

Podle Říčana a Janošové (2010) patří mezi základní prevenci proti výskytu šikany i ta nejmenší opatření jako například dostatečný počet pedagogických pracovníků na pozici dozoru o přestávkách, což sníží agresorovi možnost šikanovat svou oběť. Stěžejním preventivním opatřením je rovněž rozvoj emoční inteligence žáků a jejich vhodného chování vůči ostatním osobám. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016)

vydalo metodický pokyn, který se zaměřuje na prevenci a řešení šikany. Uvádí, že primárním faktorem pro předcházení šikany je prosazování a hájení hodnot, které odmítají násilí a zneužívání moci. Podstatné je nastavení pravidel a popis vhodného chování ve školním řádu a rovněž nastavení důsledků za porušení těchto pravidel. Od toho se odráží třídní pravidla, která by měla mít nastavená každá třída. Podílet by se na nich měl učitel i samotní žáci. Škola by měla pro žáky poskytovat dostatečnou podporu a poskytovat jim prostor pro reflexi spokojenosti ve škole, pocitu bezpečí, vztahů ve třídě a učení se vhodným sociálním dovednostem, k čemuž jsou určeny třídnické hodiny. Podle průzkumu SEPA jsou na 80 % základních a středních škol v České republice zavedeny třídnické hodiny, na kterých se řeší témata třídních pravidel, vztahů ve třídě a řešení problémů a problematického chování ve třídě. Většina škol využívá k reflexi jednu třídnickou hodinu za měsíc. Pouze 19 % škol věnuje čtyři nebo více hodin pro potřebu třídnických hodin (SEPA, 2020). V neposlední řadě by každá škola měla mít nejméně jednoho pedagogického pracovníka, kterého pověří vedení školy a který se bude specializovat a dále vzdělávat v problematice šikany. Tento pedagogický pracovník (nejčastěji školní metodik prevence) se bude zaměřovat na prevenci šikany, na vyšetřování a řešení počáteční šikany a podílet se na nastavení opatření při pokročilé šikaně.

Stěžejním dokumentem primární prevence je Minimální preventivní program (dále jen MPP). *“Minimální preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy/školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného RVP, popř. je přílohou dosud platných osnov a učebních plánů. Při jeho realizaci vycházíme ze situace, že škola má pro něj samozřejmě pouze omezené časové, personální a finanční možnosti, a je proto nutné klást důraz na co nejvyšší efektivitu při existujících zdrojích. Program má jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a je naplánován tak, aby mohl být řádně proveden. Přitom musí být přizpůsoben kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak v jejím okolí. Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí.”* (Miovský et al., 2015).

Tvorbu MPP zhotovuje školní metodik prevence (dále jen ŠMP) s pomocí všech pedagogických pracovníků školy, kteří se podílejí na jeho realizaci. V případě potřeby se

ŠMP může také obrátit na příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnu a spolupracovat s jejím metodikem prevence. MPP je tvořen na období jednoho školního roku a obsahuje nespecifické i specifické části, které zahrnují intervence směřované na rozvoj dovedností a kompetencí snižujících výskyt rizikového chování (Miovský et al., 2015). Součástí MPP je školní program proti šikanování zařazený do specifické části dokumentu. Školní program proti šikanování obsahuje 13 komponentů:

1. zmapování situace – analýza a evaluace (před a po zavedení programu či opatření a také v jeho průběhu),
2. motivování pedagogů pro změnu,
3. společné vzdělávání a supervize všech pedagogů,
4. užší realizační tým (zástupce vedení – nejlépe ředitel, zástupci třídních učitelů z 1. a 2. stupně, zástupce družiny, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog atd.),
5. společný postup při řešení šikanování,
6. primární prevence ve třídních hodinách,
7. primární prevence ve výuce,
8. primární prevence ve školních i mimoškolních programech mimo vyučování,
9. ochranný režim (školní řád, dohledy učitelů),
10. spolupráce s rodiči (vhodný způsob seznámení s prevencí a řešením šikany ve škole, například na webových stránkách, pomocí informativního dopisu a při třídních schůzkách),
11. školní poradenské služby,
12. spolupráce se specializovanými zařízeními,
13. vztahy se školami v okolí (domluva ředitelů na spolupráci při řešení šikany, kdy se jí účastní žáci z různých škol). (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016).

Podle průzkumu SEPA (2020) bylo ve školním roce 2019/20 uskutečněno bezmála 10 tisíc preventivních programů zaměřených na problematiku rizikového chování.

Z následující tabulky je zřejmé, že téměř 50 % preventivních programů se zaměřovalo na prevenci šikany a projevů agrese, z čehož plyne, že výskyt šikany je jednou z nejobávanějších záležitostí na základních školách v České republice v současné době.

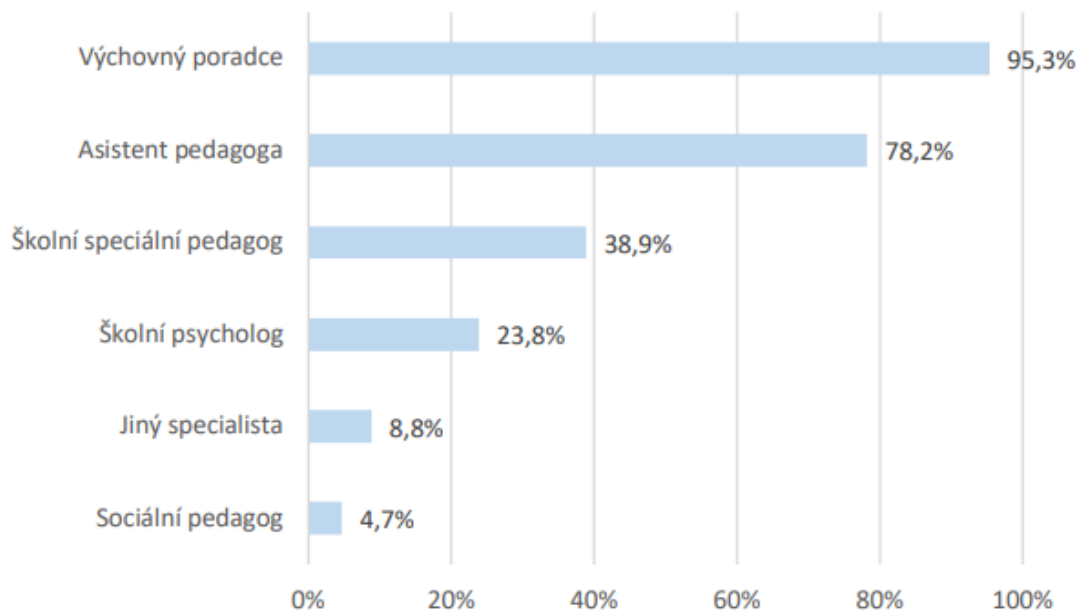
Tabulka č. 5 Typy rizikového chování, na které je program zaměřen.

	Počet	Podíl
Prevence šikany a projevů agrese	4 529	49,8 %
Prevence kriminálního chování	2 845	31,3 %
Prevence kyberšikany	2 804	30,8 %
Prevence záškoláctví	1 968	21,6 %
Prevence užívání alkoholu	1 958	21,5 %
Prevence užívání dalších návykových látek	1 869	20,6 %
Prevence závislostního chování pro nelátkové závislosti	1 801	19,8 %
Prevence užívání tabáku	1 799	19,8 %
Prevence rizikového chování v dopravě	1 757	19,3 %
Prevence rasismu a xenofobie	1 678	18,5 %
Prevence rizikového sexuálního chování	1 590	17,5 %
Prevence rizikových sportů	1 199	13,2 %
Prevence poruch příjmu potravy	1 053	11,6 %
Prevence působení sekt a extrémistických náboženských směrů	492	5,4 %
Celkem	9 091	100,0 %

(SEPA, 2020)

4.2 Opatření při výskytu šikany

Pokud se šikana na škole nebo ve třídě již vyskytla, je podstatné co nejdříve zamezit jejímu pokračování a šíření a posoudit, zda se jedná o počáteční nebo pokročilou šikanu. Řešení počáteční šikany má v kompetenci školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), především ŠMP, který se specializuje na výskyt a prevenci rizikového chování a je na tyto situace speciálně školený, případně ostatní členové ŠPP, a to výchovný poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog. ŠPP při řešení šikany spolupracuje s třídním učitelem a ředitelem, případně i s AP, který je v konkrétní třídě. V případě pokročilého stadia šikany musí škola přizvat na pomoc externí odborníky ze specializovaných pracovišť, zejména pedagogicko-psychologickou poradnu a středisko výchovné péče. Případně je možná spolupráce s neziskovými organizacemi, které se specializují na prevenci rizikového chování (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). V následujícím grafu je znázorněn počet pedagogických pracovníků na základních školách v České republice, kteří se řadí do ŠPP.



Graf č. 3 Další specialisté působící na základních školách v ČR mimo metodika prevence (SEPA, 2020)

4.2.1 Školní metodik prevence

Hlavním úkolem ŠMP je primární prevence rizikového chování žáků zaměřená na projevy následujícího chování:

- agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- záškoláctví,
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování (Knotová et al., 2014).

Pozici ŠMP může vykonávat kterýkoli učitel školy, jenž si doplní specializované studium, které je dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (Knotová et al., 2014). ŠMP poskytuje metodické a koordinační činnosti (například tvorbu již výše

zmíněného MPP nebo metodické vedení pedagogických pracovníků v oblasti sociálně patologických jevů rizikového chování), dále poskytuje informační činnosti při zajišťování odborných informací o rizikovém chování a nabídky preventivních programů a poradenské činnosti pro žáky s projevy rizikového chování a jejich rodiče (Knotová et al., 2014).

4.2.2 *Výchovný poradce*

Výchovný poradce je součástí ŠPP a poskytuje poradenské služby žákům a rodičům. Stejně jako ŠMP, může pozici výchovného poradce vykonávat kterýkoli učitel, jenž si doplní studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Hlavními činnostmi výchovného poradce je kariérové poradenství, výchova a vzdělávání žáků se SVP, péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané, řešení problémů spojených se školní docházkou a řešení problémových situací ve škole. V souvislosti s šikanou výchovný poradce spolupracuje s učitelem při řešení přestupku proti školnímu řádu a udělení výchovných opatření agresorům. Při závažných případech šikany, kdy samotná škola nemá dostatek prostředků pro řešení situace, se může výchovný poradce obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí a spolupracovat na řešení (Knotová et al., 2014).

4.2.3 *Pedagogicko-psychologická poradna*

PPP se řadí mezi školská poradenská zařízení, která poskytuje služby zejména v oblasti školní zralosti, poruch učení a chování, vývojových poruch a žáků nadaných. PPP provádí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. V souvislosti se šikanou se PPP zaměřuje na prevenci rizikového chování u dětí a mládeže a poskytuje metodické vedení, konzultace a odborné informace školním metodikům prevence, kteří jsou součástí školních poradenských pracovišť. V případě výskytu šikany nebo nefunkčních vztahů ve třídě poskytují některé PPP také intervenční programy a spolupracují se školou při řešení této situace (Mertin, 2020).

4.2.4 *Středisko výchovné péče*

Středisko výchovné péče je zařízení poskytující diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby žákům, rodičům a školám. Hlavním zaměřením střediska výchovné péče je prevence a řešení rizikového chování, výchovných problémů a poruch chování. Škola může středisko výchovné péče požádat o spolupráci již při prvních známkách

negativních nebo nefunkčních vztahů ve třídě. Středisko výchovné péče pak představí intervenční program pro školní třídu, při kterém nejprve provede diagnostiku vztahů ve třídě a poté s pomocí aktivit a her pracuje s celou třídou za účelem posílení tolerance, empatie a soudržnosti, čímž se snaží o předcházení dalšího rozvoje negativních vztahů. Škola může v případě šikany doporučit rodičům agresora pobyt v internátním (pobytové) oddělení střediska výchovné péče, na který ovšem musí rodiče přistoupit dobrovolně. Středisko výchovné péče poté na základě podepsání smlouvy s rodiči poskytne žákovi osmitýdenní pobyt v podobě preventivně výchovného programu, který obsahuje režimové a terapeutické prvky (Merit et al., 2020).

4.2.5 Policie ČR a soud

V závažných případech, při kterých dojde k přestupku nebo trestnému činu, má ředitel školy povinnost informovat policii ČR, která zahájí vyšetřování. Přestože samotný pojem šikana není v rámci práva definován, v trestním zákoníku č. 40/2009 Sb. je uvedena řada trestných činů, jejichž skutková podstata může být šikanou naplněna. Mezi tyto trestné činy patří například vydírání, omezování osobní svobody, krádež, ublížení na zdraví, poškozování cizí věci či pomluva. Kyberšikana, jež je specifickou formou šikany, rovněž není právním přestupkem, ovšem její projevy mohou nabírat povahu trestných činů. Například nebezpečné pronásledování (tzv. stalking), porušení tajemství dopravovaných zpráv (zveřejnění fotografií z telefonu oběti) či účast na sebevraždě (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). V případě, že žák utrpěl hmotnou nebo nehmotnou škodu způsobenou agresorem, a on nebo jeho zákonný zástupce usoudí, že je potřeba finanční kompenzace, se agresor i oběť účastní občanskoprávního řízení o náhradě škody. Kompenzaci škody musí poskytnout agresor nebo jeho zákonný zástupce, ale také škola jakožto právnická osoba, která selhala v povinnosti výkonu náležitých dohledů (Říčan a Janošová, 2010). Agresorům mladším patnácti let může být soudem nařízena ústavní výchova jakožto výchovné opatření, které bude řešit otázku problému chování žáka. Agresorům ve věku patnáct až osmnáct let, kteří se v rámci šikany dopustili trestného činu, může soud nařídit ochrannou výchovu, jež slouží jako alternativa trestu odnětí svobody (Vojtová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce navazuje na předchozí teoretickou část, která přiblížila problematiku šikany žáků se SVP, charakterizovala AP a jeho náplň práce a představila stávající opatření, která jsou nastavená pro prevenci šikany a pro řešení existující šikany. Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu v podobě polostrukturovaných rozhovorů, jejichž cílem je zjistit osobní zkušenosti asistentů pedagoga se šikanou žáků se SVP a také jejich možnosti v prevenci a řešení šikany.

Praktická část diplomové práce dále obsahuje popis výzkumných cílů a otázek, metodologii výzkumu, výzkumný vzorek, analýzu získaných dat a následné interpretaci. Závěr praktické části se věnuje výsledkům výzkumného šetření a jejich diskuzi.

5 Cíl diplomové práce

Hlavním cílem výzkumu této diplomové práce bylo zjistit, jaké zkušenosti se šikanou žáků se SVP mají v běžných základních školách AP a jaká je nebo může být jejich role v prevenci a řešení šikany. Od výzkumného cíle se odvíjely výzkumné otázky.

5.1 Stanovení výzkumných otázek

“Výzkumnou otázkou je ve výzkumu podle zakotvené teorie výrok, který identifikuje zkoumaný jev” (Corbin, 1999). Výzkumná otázka tedy zužuje výzkumný problém a určuje konkrétní oblast toho, co chce výzkumník zkoumat. Pro tento výzkum bylo stanovených následujících 5 výzkumných otázek:

1. Jaké mají AP zkušenosti se šikanou žáků se SVP? Setkali se se šikanou nebo ne?
2. S jakými typy šikany žáků se SVP se setkali oslovení respondenti?
3. Jaká je role asistenta pedagoga v prevenci a řešení šikany?
4. Jak se AP podílí na práci se třídou a začleňování žáka se SVP do kolektivu?
5. Jak probíhá spolupráce AP s ostatními pedagogickými pracovníky při prevenci a řešení šikany?

Výzkumné cíle a výzkumné otázky sloužily jako podklad pro vytvoření otázek k polostrukturovanému rozhovoru s asistenty pedagoga běžných základních škol, které jsou uvedené v příloze č. 1.

6 Metodologie výzkumu

“Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách” (Hendl, 2016).

Metody kvalitativního výzkumu se používají při zkoumání odpovědí na otázky týkající se osobních zkušeností nebo úhlů pohledu od konkrétních účastníků výzkumu (Hammarberg, Kirkman a Lacey, 2016). Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který vysvětluje a manipuluje s proměnnými, se kvalitativní výzkum zaměřuje na porozumění a zkoumání konkrétního tématu do hloubky (Nassaji, 2020). Pro snadnější pochopení definice kvalitativního výzkumu uvádí Busetto, Wick a Gumbinger (2020), že kvalitativní výzkum obecně využívá k analýze data spíše ve formě slovních než číselných údajů. Metodou, která byla použita pro účely této diplomové práce, byl kvalitativní výzkum v podobě analýzy rozhovorů s asistenty pedagoga základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

6.1 Etické aspekty výzkumu

Všichni respondenti byli před začátkem rozhovoru seznámeni s možností přerušení nebo úplného ukončení rozhovoru v jakékoli jeho části a potvrdili souhlas s účastí na výzkumném šetření i s nahráváním rozhovoru. Protože se diplomová práce věnuje citlivému tématu, rozhovory byly anonymizovány z důvodu zachování anonymity respondentů a souvisejících základních škol. Žádné osobní údaje respondentů, názvy základních škol ani jména žáků, kteří byli uvedeni jako konkrétní příklady, které by mohly vést k identifikaci týkajících se osob nebo škol, tak nebyly v diplomové práci použity. Konkrétním osobám, které se účastnily výzkumu, byla náhodně přiřazena jména – Klára, Daniela, Nikola, Karolína, Jolana, Andrea, Eva, Kristýna a Tereza.

6.2 Sběr dat

Pro vlastní výzkum byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor, jehož otázky byly pokládány asistentům pedagoga, kteří vykonávají jejich pozici na běžných základních školách v různých místech České republiky.

Otázky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru byly předem vybrané a rozdělené do dvou oblastí. První oblast otázek byla zaměřena na osobní zkušenosti AP se šikanou žáků se SVP a na jejich roli v prevenci a řešení šikany. Druhá oblast obsahovala obecné otázky o problematice šikany a dostupných informacích pro AP v případě výskytu šikany. Pořadí otázek se v průběhu individuálních rozhovorů měnilo podle konkrétní situace vyvozené z toho, o čem respondent v danou chvíli mluvil. Otázky byly v průběhu rozhovorů rozvíjeny, upřesňovány či doplňovány. Pokud respondent již na některou z otázek odpověděl v rámci jiné otázky, byla tato otázka vynechána. S přihlédnutím na povahu diplomové práce, jejíž obsah zahrnuje citlivé téma, odpověděli respondenti na všechny předem připravené nebo doplňující otázky i přes možnost odmítnutí odpovědi z jakéhokoliv důvodu. Otázky, které byly k rozhovoru použity, je možno vidět v příloze č. 1.

Rozhovory probíhaly individuálně, přičemž většina rozhovorů proběhla telefonicky (4 rozhovory) nebo online (3 rozhovory). Pouze jeden rozhovor proběhl osobně. Z důvodu nedostatku časových možností respondentů byly rovněž použity 2 rozhovory, jejichž odpovědi zaznamenali respondenti písemně. Nejkratší rozhovor měl 16 minut a nejdelší probíhal v časovém úseku 64 minut. Délka rozhovoru závisela na tom, zda se AP setkali s šikanou žáků se SVP a na jejich zkušenostech se šikanou obecně, ale i na jednotlivých osobních charakteristikách, protože někteří AP působili rezervovaně, a proto byly odpovědi velmi stručné, zatímco odpovědi jiných AP byly velmi rozvinuté a bohatší. V ideálním případě by bylo vhodné všechny rozhovory provést osobně pro možnost získání dodatečných informací, jako je pozorování emocí, mimiky nebo polohy těla, což ovšem v tomto případě z důvodu velké vzdálenosti, preferencí respondentů nebo časových možností nebylo možné.

7 Výzkumný vzorek

Při výběru výzkumného vzorku u kvalitativního výzkumu se jedná o výběr záměrný, který je vhodný z důvodu povahy výzkumu. Je důležité, aby oslovení lidé měli potřebné zkušenosti a vědomosti týkající se daného tématu (Gavora, 2010).

Shánění respondentů pro výzkumné šetření bylo složitější, než bylo očekáváno. Bylo osloveno 18 AP, kteří pracují na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, z nichž 8 jich spolupráci na výzkumném šetření odmítlo. Někteří uvedli do důvodu krátkou praxi a nedostatečné zkušenosti týkající se šikany žáků se SVP.

Respondentů, kteří byli ochotni se výzkumu účastnit, bylo celkem 10 a byl s nimi veden hloubkový polostrukturovaný rozhovor v podobě osobního nebo online setkání, telefonického hovoru, případně i písemného textu. Respondenti byli osloveni prostřednictvím e-mailu nebo skrz sociální síť Facebook na základně vložení příspěvku do cílené skupiny pro AP. Byla zde také využita technika “snowball sampling”. Tato metoda výběru výzkumného vzorku se používá v případě, že dosažení relevantních respondentů není pro výzkumníka snadno dostupné. Výzkumník při použití metody “snowball sampling” neoslovuje potenciální účastníky přímo, ale skrz třetí stranu. Může tedy zkontaktovat osoby, které výzkumníka spojí s vhodnými respondenty, jež znají ony samy nebo jejich známí (Leighton a kol., 2021).

Všichni účastníci výzkumu byli ženského pohlaví, vykonávající pozici AP na základní škole hlavního vzdělávacího proudu v České republice, s různě dlouhou praxí v tomto oboru. Tři z respondentek hned na začátku rozhovoru uvedly, že nemají osobní zkušenost se šikanou žáků se SVP, ale mají zkušenosti s prevencí šikany na škole a prací s třídním kolektivem, ve kterém se žák se SVP nachází. Následující tabulka uvádí délku pedagogické praxe respondentek, na kterém stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu pracují na pozici AP a zda mají zkušenosti se šikanou žáků se SVP či nikoliv.

Tabulka č. 6 Zkušenosti AP se šikanou žáků se SVP

Jméno	Délka pedagogické praxe	Stupeň ZŠ	Setkala se s šikanou žáka se SVP
Klára	12 let	1. stupeň	NE
Daniela	3 roky	2. stupeň	ANO
Nikola	4 roky	1. stupeň	ANO
Karolína	2 roky	1. stupeň	NE
Jolana	2 roky	1. stupeň	NE
Adéla	25 let	1. stupeň	ANO
Markéta	5 let	2. stupeň	ANO
Eva	2 roky	1. stupeň	ANO
Kristýna	7 let	2. stupeň	ANO
Tereza	7 let	1. stupeň	ANO

Zdroj: Vlastní výzkum

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že délka praxe nezávisí na tom, zda se respondentky setkaly se šikanou žáků se SVP či nikoliv. Zatímco paní Eva, která pracuje na pozici AP pouze 2 roky, se s šikanou žáka se SVP za tu dobu již setkala, paní Klára, jejíž délka pedagogické praxe je 12 let, uvádí, že se s šikanou žáků se SVP zatím nesešla.

Dotazované respondentky poskytly základní informace o žácích, se kterými pracují nebo pracovaly v minulosti a u kterých se setkaly se šikanou. Tento výzkum nezjistil jednotný typ postižení či znevýhodnění žáka se SVP, který by mezi odpověďmi respondentů převažoval. Pouze poukázal na několik typů postižení či znevýhodnění žáků se SVP, kteří se stali oběťmi šikany a se kterými se setkaly oslovené respondentky. V závislosti na osobních zkušenostech a odpovědích respondentek, se kterými byly vedeny rozhovory, lze mezi časté oběti šikany vyzdvihnout například žáky s ADHD, s mentálním

postižením, s autismem, se sluchovým postižením či s poruchami učení jako je dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie. Následující tabulka ukazuje typy postižení žáků se SVP, se kterými dotazované respondentky pracují.

Tabulka č. 7 Typ postižení žáka se SVP

Jméno AP	Typ postižení žáka se SVP
Klára	Aspergerův syndrom
Daniela	Dysgrafie, dyslexie, dysortografie
Nikola	ADHD, dyskalkulie
Karolína	ADHD
Jolana	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie
Adéla	Mentální postižení
Markéta	Mentální postižení
Eva	Dysgrafie, dyslexie, dysortografie
Kristýna	ADHD, dysfázie, sluchové postižení
Tereza	Aspergerův syndrom

Zdroj: Vlastní výzkum

8 Analýza získaných dat

Provedení kvalitativního výzkumu poskytuje širokou škálu bohatých a podrobných dat, která jsou dále interpretována skrz třídění, identifikování a kódování textů, jež vede k významným zjištěním a výsledkům. Tyto výsledky mohou zásadně přispět k teoretickému i praktickému použití (Chowdhury, 2015). Analýza získaných dat z tohoto výzkumného šetření byla provedena na základě metody tzv. otevřeného kódování.

Hotové rozhovory, jejichž průběh byl zaznamenáván na diktafon (na základě informovaného souhlasu respondentek), byly doslovně přepsány z nahrávacího zařízení do počítače. Přepisy obsahují doslovná a nespisovná slova. Pro další práci se získanými daty bylo nutné jejich další zpracování a uspořádání, čehož bylo dosaženo použitím přiřazení kódů a následně rozřazení do kategorií.

K vytvoření analytického příběhu byla využita technika „vyložení karet“, jejímž úkolem je prezentovat jednotlivé tematické kategorie a uspořádat je do určitých obrazců. Podstatou techniky vyložení karet je využití těchto obrazců k sestavení textu, který je volným převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií, a tedy i získaných dat výzkumného šetření a jejich vzájemných vztahů (Švaříček et al., 2007). Kategorie jsou podle počtu a názvů rozděleny do kapitol, které prezentují jejich obsah s podrobně popsány kódy, jež do těchto kategorií spadají.

8.1 Interpretace dat

Data získaná z tohoto výzkumného šetření jsou interpretována současně s analýzou dat, ale také v závěrečné části diplomové práce, v níž je v rámci diskuze využita analýza a srovnání s částí teoretickou. Cílem analýzy a interpretace dat bylo zkoumání souvislostí a hledání odpovědí na výzkumné otázky.

9 Výsledky výzkumného šetření

V následujících podkapitolách budou popsány výsledky výzkumného šetření, které byly získány z poskytnutých polostrukturovaných rozhovorů. Jak již bylo výše zmíněno, technikou analýzy dat bylo otevřené kódování. Při zpracovávání dat tohoto výzkumu byla nejprve barevně zvýrazněna klíčová slova nebo věty, jimž byly přiřazeny relevantní kódy. Kódy byly poté podle vnitřních souvislostí rozřazeny do kategorií. Pro účely zodpovězení pěti výzkumných otázek, které již byly zmíněny, byly kódy rozděleny do následujících sedmi kategorií:

1. Kategorie – Typ šikany
2. Kategorie – Projevy žáka se SVP
3. Kategorie – Prevence šikany
4. Kategorie – Postup při řešení šikany
5. Kategorie – Role AP v prevenci a řešení šikany
6. Kategorie – Práce se třídou
7. Kategorie – Dostupnost informací o šikaně

Tyto kategorie s přiřazenými kódy umožnily lepší orientaci v přepsaných rozhovorech, které byly opakovaně používané při analýze a interpretaci dat. V následující tabulce lze vidět rozdělení kategorií podle kódů, které byly přiřazeny ke slovům či větám v přepsaných textech rozhovorů.

Kategorie	Kódy
Forma šikany	Nadávky, slovní agrese, pomluvy, posmívání, manipulace, podkopávání nohou, braní věcí, kyberšikana, vylučování z kolektivu
Projevy žáka se SVP	Chování žáka se SVP, vyrušování v hodině, hlučnost, fyzická odlišnost, agresivní chování, potřeby žáka se SVP, izolace, úlevy v rámci vyučování, podpora od AP

Prevence šikany	Preventivní programy, metodik prevence, třídnické hodiny, sociometrie, pravidla třídy, školní psycholog, adaptační kurz
Postup při řešení šikany	Řešení šikany, neprofesionalita třídního učitele, spolupráce s pedagogickými pracovníky
Role AP v prevenci a řešení šikany	Vysvětlení, podání informací žákům, svěřování se žáků AP (důvěra), AP je ve třídě více než třídní učitel, podpora AP, začleňování žáka se SVP, reakce AP na situaci ve třídě
Práce se třídou	Stmelení kolektivu, začleňování žáka se SVP, komunikace se třídou, klima ve třídě, pomoc od spolužáků
Dostupnost informací o šikaně	Dostatek informací o šikaně, nedostatek informací o šikaně

9.1 Forma šikany

Kódy, které byly získané prostřednictvím otevřeného kódování a následně zařazené do kategorie forma šikany, poukazují na šikanu a její projevy, se kterou se setkaly respondentky u žáků se SVP, kteří se stali oběťmi.

V návaznosti na teoretickou část diplomové práce, jež představila a popsala formy šikany, lze tvrdit, že odpovědi dotazovaných respondentek tohoto výzkumného šetření zmiňují všechny tyto formy šikany – tedy psychickou (slovní), fyzickou, sociální i kyberšikanu. Z analýzy dat výzkumného šetření vyplynulo, že respondentky se nejčastěji setkaly se šikanou v podobě nadávek, pomluv, posmívání či slovní agrese. Paní Adéla uvádí příklad holčičky ze 4. třídy, která má mentální postižení: *“Jednalo se o žákyňi s lehkým mentálním postižením. Dvě dívky ji slovně napadaly, posmívaly se jí a používaly sprosté nadávky.”*

S fyzickou šikanou žáka se SVP se za dobu své praxe setkala pouze paní Eva, která tvrdí, že ostatní žáci ze třídy sundávali chlapci se SVP brýle a podkopávali mu nohy. Sociální šikana se projevila v kódech přiřazených ke sloům manipulace a vylučování z kolektivu. *„Voni jako v rámci tý školy, tý výuky je berou a zapojujou ve skupinkách, protože musí,*

ale pak si s nima už nehrajou o přestávce nebo si s nima nepovídají, protože nechtějí. Nejsou na ně vyloženě vošklivý, ale nevyhledávají je“ (paní Tereza).

Kyberšikana je obsáhlé téma, a přestože dotazované respondentky nemají zkušenosti s touto formou šikany u žáků se SVP, některé respondentky poskytly obsáhlé odpovědi na toto téma a na to, zda je v jejich možnostech si kyberšikany ve třídě všimnout či zda je v jejich kompetenci kyberšikanu řešit. *“Tak v kompetenci pedagogických pracovníků asi těžko, protože u toho počítače děti sedí převážně doma. A jestli se toho mají pedagogičtí pracovníci šanci všimnout asi ano, protože to dítě, pokud je šikanováno a nenajde tu odvalu se někomu svěřit, tak se asi začne jinak chovat. Začne být smutné, zakřiknuté. Začne být zamýšlené, prostě nemyslí na práci, ale na jiné věci a podobně. Případně přestane chodit do školy” (názor paní Daniely).*

Paní Nikola uvedla na otázku kyberšikany obsáhlou odpověď: *“Jedna věc je dobře, jsme tady a můžeme řešit jenom to školní, ale bohužel to, co oni si večer napíší v 11 večer, tak se nám tady potom taky projevuje. Takže musíme mluvit nejenom s dětmi, ale i s rodiči, aby vlastně věděli, co a jak. Takže my to sice nemůžeme nijak zarazit a vlastně jim to nějak zakázat, to samozřejmě nejde, nemůžeme to ani nijak postihnout. Ale zároveň se s nima snažíme aspoň jakoby mluvit, protože bych řekla, že fůra těch dětí si neuvědomuje, že tím vlastně něco způsobují. Že se to někoho může až tak dotknout.”* Z jejího pohledu je velmi důležité o kyberšikaně (ale také o šikaně obecně) hovořit s dětmi i s rodiči, protože kyberšikana, která se sice projevuje zejména mimo školní prostředí, ovlivňuje vztahy žáků ve třídě a její celkové sociální klima. Proto je důležitá prevence kyberšikany a podání dostatečného množství informací žákům o nebezpečí internetu a sociálních sítí.

9.2 Projevy žáka se SVP

Přestože typ postižení či znevýhodnění se u žáků se SVP v tomto výzkumném šetření neshoduje, jeden znak je stejný – ostatní lidé v jejich okolí mohou jejich chování považovat za jiné, odlišné od normy chování ve společnosti. Kódy zařazené do kategorie „projevy žáka se SVP“ popisují chování žáků, se kterými dotazované respondentky pracují a jejich SVP. Paní Nikola uvedla: *Často jsou ty děti jakoby nejenom zvláštní... nebo jako nejenom co se týče vzdělání, ale mají tam většinou nějaký přidružený věci, třeba ADHD, tak prostě tam to může mít jak na prospěch vliv, tak samozřejmě i na chování ve třídě. Takže se občas ta šikana netýkala ani toho, co se vlastně učí, jako spíš, že jeho chování je třeba zvláštní.“*

A právě chování žáků se SVP je také prvkem ovlivňující přístup lidí okolo nich. Podle názoru paní Nikoly je důležité chování a osobnost žáka se SVP v kontextu klimatu třídy a jejích vzájemných vztahů. Paní Nikola řekla: „*Strašně důležitý je i jakej je ten žák třeba povahově. Protože pokud jako sice má nějaké vzdělávací potřeby, ale zároveň je to strašně jako milej človíček, kterej se snaží při učení a vlastně se snaží být jako přínosem pro tu skupinu, tak vlastně s tou šikanou se setká úplně na jiný úrovni než někdo, se kterým je to, jak to říct... v tom kontaktu těžší všeobecně.*“

Z výzkumu také vyplynulo, že samotný AP a další nastavená podpůrná opatření mohou být důvodem, proč se žáci se SVP stanou terčem šikany. Někteří žáci ve třídě, kde je žák se SVP, který má nastavená podpůrná opatření, mohou pociťovat závist nebo v některých případech až nenávist vůči žákovi kvůli opatřením, která mohou zahrnovat úlevy (například kratší diktát) nebo určité tolerance (například dostanou delší časový úsek pro splnění úkolu nebo testu). Paní Kristýna tuto oblasti šikany komentovala následovně: „*Tyhle děti mají vlastně různý podpůrný prostředky, že třeba dostávají zkrácený diktát nebo ve všem můžou používat různý tabulky. A tam už to začalo prostě, že ostatní děti si stěžovaly, proč oni můžou používat ty tabulky a proč mají zkrácený diktát. Takže tam začala taková docela velká nevraživost, ať jsem se jim to zkoušela několikrát vysvětlovat, tak to stejně nepochopily. Třeba i na ty učitele vykřikovaly, a proč já to nemůžu mít a oni jo.*“ Tyto pocity mohou vést k pomlouvání nebo slovnímu napadání žáka. Je proto důležité vysvětlení od AP či třídního učitele. „*To jsme si pak jako vysvětlovali, když tam to dítě nebylo. Že bohužel ne všechny děti mají stejně nasypáno a že můžou bejt rádi, že jsme na ně přísnější, že je to posune dál. Že tohle by se jim nelíbilo, že by lenivěly. Že to musíme dělat kvůli tomu žákovi, že toho musí udělat míň, aby to stihnul a cítil se mezi nima dobře. Takhle s nima pracujeme a vysvětlujeme si to,*“ uvedla paní Tereza.

9.3 Prevence šikany

Tato kategorie poukazuje na preventivní opatření, která jsou na základních školách běžně dostupná a se kterými mají dotazované respondentky osobní zkušenosti.

„*Myslím si, že na naší škole je dostatek informací o šikaně a její prevenci. Máme výchovné poradkyně a jsou u nás i dozory, které fungují během přestávek, takže jsou děti víceméně pořád pod nějakým dohledem,*“ uvedla paní Klára. Další příklad uvedla paní Jolana, která řekla: „*Myslím, že nějaká prevence je tam za pomoci školních psychologů a různých preventivních programů.*“ Respondentky tedy vyzdvihují funkci ŠPP, do kterého

se, jak již bylo zmíněno v teoretické části diplomové práce, řadí výchovný poradce, ŠMP, školní psycholog a školní speciální pedagog.

„Myslím, že nejdůležitější, co se týče prevence, je mluvit s dětmi o problémech a snažit se stmelit celý kolektiv. U nás na škole jezdí děti na adaptační kurzy a pořádají se různé školní akce jako třeba školní výlety nebo různé hry pro žáky. Děti tak mají šanci se se spolužáky líp poznat,“ řekla paní Daniela. Stmelení a upevnění kolektivu i pozitivní klima ve třídě bylo společným tématem všech dotazovaných respondentek. Podle nich jsou pozitivní vztahy ve třídě klíčové k přijetí žáka se SVP kolektivem třídy. Respondentky zmiňovaly dostupné aktivity a programy zaměřující se na podporu upevnění kolektivu a vzájemných vztahů a spolupráce mezi spolužáky, stejně tak jako opatření cílené na prevenci šikany. *„Naše škola navázala spolupráci s organizací ‚Hope 4 kids‘, která přichází do školy s etickými dílnami, což jsou preventivní programy. Letos už tu byli lektori s programem ‚Jak se máš‘ a ‚Bud‘me kamarádi‘. Oba programy žáky bavily. Programem je provázel velký plyšový maňásek. Etické dílny jsou určitě jednou z možností, jak připravit třídu na příchod žáka se SVP a přiblížit dětem, že každý jsme něčím jiný, třeba když si s tím třídní učitel neví sám rady,“* uvedla paní Eva.

Podobně odpověděla i paní Nikola: *„My naštěstí máme na škole i preventistku, takže když vyhodnotíme nějaký problém, tak to samozřejmě řešíme nejenom já s paní učitelkou, ale i s vedením školy, který na to jsou taky proškolený a máme právě tu preventistku, která řeší šikanu. I jsme tady absolvovali nějaký preventivní programy anebo se na popud nějakýho konkrétního případu řeší, že se dělají buď třídnické hodiny nebo přijde právě ta preventistka. A dělá se u nás i sociometrie.“*

9.4 Postup při řešení šikany

Tato kategorie obsahuje kódy, které se týkají již probíhající šikany ve třídě a využití vhodných postupů pro řešení šikany.

Učitel by měl o tématu a problematice šikany vědět mnoho informací a měl by také vědět, jak postupovat při zjištění probíhající šikany ve třídě. Pokud AP nebo třídní učitel zachytí šikanu v brzkém stadiu a jedná se o lehkou formu šikany, většinou třídní učitel zvládne situaci vyřešit sám ve spolupráci s AP. Pokud se ovšem jedná o závažnější formu šikany nebo jde o šikanu v pokročilém stadiu, je vhodné přizvat na konzultaci další odborníky, například pedagogické pracovníky ŠPP či externí odborníky, jejichž kompetence k řešení

šikany jsou rozsáhlejší. Vždy je důležité šikany podchytit co nejdříve a následně využít opatření k ochraně oběti a navržení nápravných opatření pro agresora. V této fázi probíhající šikany je obzvláště významná spolupráce mezi AP a třídním učitelem, která ovšem, jak vzešlo z tohoto výzkumného šetření, ne vždy funguje.

Paní Daniela hovořila o příkladu šikany dívky v 6. třídě, ve které byly v pozici agresora dvě dívky z kolektivu. Dívky holčičku slovně napadaly, protože měla z důvodu nastavených podpůrných opatření úlevy v některých předmětech, a posmívaly se jí, protože měla ve třídě AP, která se jí neustále věnovala. Paní Daniela si všimla změny chování dívky, která se jí zdála více tichá a smutná, a dívka se nakonec se svými problémy paní Daniele svěřila. Paní Daniela usoudila, že vyřešení situace sama nestačí a šla si promluvit s třídním učitelem, který situaci nejprve bral na lehkou váhu a konstatoval, že se dívky pouze baví a dělají si legraci. Situace ovšem stále pokračovala a nelepšila se, proto se učitel rozhodl zakročit. Paní Daniela uvedla: *“Tak zrovna tenhle případ se podle mě neřešil úplně jako nejlépe, protože vlastně ten třídní učitel pustil ven, odkud to ví a ty děvčata z počátku teda zareagovaly ještě víc agresivně než předtím. Takže to asi nebylo úplně ideální, pak se to trošku změnilo k lepšímu už no.”* Z tohoto konkrétního příkladu je tedy zjevné, že velmi záleží na postoji učitele a AP k situaci a na jejich komunikaci a spolupráci v řešení šikany. Učitel tuto situaci z důvodu nedostatečné komunikace a spolupráce s AP nezvládl a napomohl tomu, aby se ještě více zhoršila.

Nedostatečnou komunikaci také okomentovala paní Kristýna. *„Já jsem vždycky tyhle ty děti ochraňovala, vždycky, když se něco dělo, tak jsem zakročila. Ale kontakt s třídním učitelem byl složitý. Ta spolupráce byla jiná. Za jedno to byl mladý třídní učitel, sportovec a chlap jo. Vždycky mi řekl nech to být, vždyť si hrajou a mávnul nad tím rukou. Tak jsem potom začla chodit za školní psycholožkou, aspoň jí říct, co se tam teda děje a jestli teda si myslí, že nad tím mám mávnout rukou nebo ne. Ta šla potom za tím třídním a řešila to s ním.“* Pokud má tedy AP pochybnosti o korektním postupu řešení šikany, které navrhl třídní učitel, je vhodné situaci konzultovat s dalším členem pedagogického sboru, nejlépe s pracovníkem ŠPP.

Z toho vyplývá, že pokud komunikace mezi AP a třídním učitelem chybí nebo je nedostatečná, je třeba do situace zapojit dalšího člena pedagogického sboru, který má kompetence a kvalifikaci k řešení problému šikany ve třídě.

9.5 Role AP v prevenci a řešení šikany

Z výše uvedeného lze usoudit, že existuje spousta dostupných opatření pro prevenci a řešení šikany. Samotný AP může v rámci prevence o šikaně s dětmi mluvit a vysvětlovat jim situace, při kterých se naskytne mezi žáky nějaký problém. AP také může pozorovat situaci ve třídě, zejména i o přestávkách, kdy učitel nemusí být nutně ve třídě přítomen. Z tohoto výzkumného šetření vzešlo, že AP mohou pozorovat chování žáků v rámci kolektivu, zda spolu vychází a spolupracují nebo zda je ve třídě nějaký žák, který je z kolektivu vyloučen. AP také z pozorování třídy může usoudit, zda se jedná o šikanu či pouhé škádlení mezi spolužáky.

Mezi odpověďmi dotazovaných respondentek se objevily podobné názory a zkušenosti v tématu role AP v prevenci šikany. „*Že si všimnu, že se něco děje,*” uvedla paní Markéta. AP je ve třídě cenným párem očí navíc a má možnost si jako první všimnout rizikového chování. AP by měl v průběhu své práce pečlivě pozorovat chování žáků i situaci ve třídě, která ovlivňuje její atmosféru. „*Je to vlastně furt neustálý pozorování situací, jak se k sobě chovají o přestávkách a prostě si všímat okolo sebe, jak se k sobě jako chovají. A u některých dětí si pak člověk i vypořádává, že někdo jde do útočné pozice hnedka – někdo mu šlápne na nohu a on na něj hned začne křičet třeba. Tak člověk asi přihlíží i k tadytým věcem no, že každý to máme nastavený jako jinak,*” uvedla paní Nikola. Podobně si i paní Daniela myslí, že pozorování ve třídě je důležité a tvrdí: „*To dítě, pokud je šikanováno a nenajde tu odvalu se někomu svěřit, tak se asi začne jinak chovat. Začne být smutné, zakřiknuté. Začne být zamyšlené, prostě nemyslí na práci, ale na jiné věci a podobně. Případně přestane chodit do školy.*” Pozorování může být tedy jistou formou prevence, protože AP může zachytit počínající signály samotné šikany nebo změny v chování konkrétního žáka. Pokud tyto signály AP včas zachytí, může řešit další postup v prevenci či řešení probíhající šikany.

Většina dotazovaných respondentek uvedla, že žáci je považují za bezpečnou osobu, které se mohou svěřit se svými problémy. Důvodem může být fakt, že AP většinou tráví více času s žáky než učitel a je s nimi v bližším kontaktu. Důvěra a svěřování ovšem záleží jak na osobnosti AP, tak na osobnostech žáků. Paní Markéta uvedla: „*Z praxe vím, že jsou učitelé, kteří naslouchají a jsou v pozici, kdy za nimi žáci jdou a svěřují se, ale jsou také učitelé, kteří nechtějí nebo nejsou až tak ochotni dětem naslouchat. Na základě toho se pak tak chovají žáci. Jdou za takovým učitelem nebo asistentkou, kde ví, že bude bez*

možnosti odmítnutí vyslechnut a bude nalezeno řešení.” Paní Adéla řekla: *“Asi to nejvíc záleží na učiteli, jaký si vytvoří vztah k dětem, a potom na věku. Malé děti se svěřív snáz.”* Záleží tedy na každé osobě a třídě, jaké vztahové vazby si mezi sebou dokáží udělat. Podle názoru paní Daniely je pozice AP důležitá k prevenci šikany v tom, že umožní žákovi cítit se ve třídě bezpečně a nebude se muset bát chodit do školy.

Co se týče řešení probíhající šikany ve třídě, respondentky uvedly, že je důležité vyhodnotit závažnost situace. Pokud se jedná o lehkou šikanu například v podobě pomluv či nadávek, AP může situaci mezi žáky zmírnit a pokusit se o vysvětlení. O situaci by měl ovšem informovat třídního učitele. Pokud se jedná o závažnější šikanu, při které je třeba zásah kvalifikovaných odborníků, měl by AP vždy situaci konzultovat s třídním učitelem, se kterým se domluví na dalším postupu. AP poté může situaci ve třídě monitorovat a poskytovat potřebné informace o chování žáků třídnímu učiteli či dalším odborníkům.

Paní Kristýna řekla: *“Snažila jsem se domlouvat jim, ale pokud tam mají někoho, kdo je kápo a všechno, co řeknete, tak on řekne, že takhle ne, budeme si to dělat tak, jak chceme my, tak...je to strašně těžký. Oni děti na tom 2. stupni nás jako asistenty nerespektují, oni kolikrát nerespektují ani ty učitele. Občas je to na tom 2. stupni vopravdu jako za trest, není tam žádná autorita k dospělým.”* Je zřejmé, že občas nestačí pouhá domluva a vysvětlení nevhodného chování žákům, ale musí být zavedena závažnější opatření. Paní Kristýna zde v konkrétním příkladu uvedla chování žáků na 2. stupni, kde je často složité získat si autoritu od žáků, protože nerespektují dospělé osoby.

Pokud se ovšem jedná o závažnější situaci v pokročilejším stádiu, AP vždy musí se situací seznámit učitele, se kterým se poté domlouvají na dalších opatřeních. Učitel by měl dále spolupracovat s AP, který mu bude poskytovat potřebné informace o situaci mezi žáky. Spolupráce AP s učitelem je tedy velmi důležitá. Paní Adéla uvedla, že v případě řešení probíhající šikany byla s učitelem “rovnocenným partákem” a jejím úkolem bylo monitorovat situace ve třídě.

Paní Markéta uvedla situaci, při které byla dívka s mentální postihem obětí psychické šikany ze strany některých spolužáků, kteří dívku slovně napadali, posmívali se jí a používali slovní nadávky. Paní Markéta vyhodnotila, že na řešení této situace nestačí a konzultovala další postup s třídní učitelkou. *„Řešení probíhalo na úrovni třídní učitel, já a matka aktéra. S aktérem bylo jednáno, byl udělen postih – až ředitelská důtka. Byla pozvána matka, bylo doporučeno konzultační sezení ve speciálním výchovném pracovišti.*

Já jsem poskytovala potřebné informace o probíhající šikaně a byla jsem několikrát přítomná na schůzkách s matkou.“

Ne vždy jsou ovšem AP součástí řešení šikany. Paní Eva řekla: *“Úzká spolupráce mezi kolegy navzájem a školou a rodiči je určitě klíčová. Ale ne vždy jste s kolegou stejného názoru. Já podávala informace, okřikovala a napomínala děti ve třídě, když bylo potřeba. Jinak jsem do řešení šikany moc neviděla. Trochu mě mrzelo, že mě více neinformovali o vývoji a řešení situace.”* Z tohoto výzkumného šetření vyplývá, že AP může být v řešení šikany klíčovou osobou právě kvůli bližšímu vztahu se žáky ve třídě. Učitel si o problému promluví s agresorem i s obětí šikany a vyslechne také potenciální účastníky šikany v podobě ostatních žáků třídy a dospěje k závěru, jak s takovou situací naložit a pokračovat dále. Učitel může agresorovi navrhnout třídní důtku nebo sníženou známku z chování za kázeňský přestupek. O probíhající šikaně by měli být také informováni rodiče nebo zákonní zástupci jak agresora, tak oběti šikany. *„S aktérem bylo jednáno, byl udělen postih – až ředitelská důtku. Byla pozvána matka,“* uvedla paní Markéta.

9.6 Práce se třídou

Tato kategorie představuje kódy, které se vztahují k práci se třídou a roli AP při začleňování žáka se SVP do kolektivu.

Dle názorů dotazovaných respondentek je pro prevenci a předcházení potenciální šikany důležitá komunikace mezi učitelem, AP a třídou v oblasti jak samotné šikany a dostupných informací pro žáky, tak komunikace o problémech, chování či nefungujících vztazích ve třídě. Protože je AP podstatnou součástí třídy, je zapojen do práce se třídou, pokud dobře funguje spolupráce mezi AP a třídním učitelem. *„Myslím si, že je velmi důležité, jak spolu funguje AP a třídní učitel. Pokud jsou to partáci, může se předcházet spoustě problémům, pokud budou všechno hned řešit a komunikovat spolu.“* (paní Adéla)

Základem pro pozitivní klima třídy je podle paní Adély třídní učitel, jehož chování je vzorem pro žáky ve třídě. Dle jejího názoru je důležité správné nastavení a přijetí žáka se SVP třídním učitelem a následná práce se třídou cílená k posílení vzájemných pozitivních vztahů mezi spolužáky, která by měla být neustále monitorována.

Dotazované respondentky se shodly, že ve třídě většinou tráví více času než třídní učitel, a tudíž mají pravděpodobně i větší přehled o situaci ve třídě. AP jsou také zásadním článkem v komunikaci mezi žáky a třídním učitelem. Vzhledem k tomu, že jsou s žáky

v kontaktu častěji než třídní učitel, mají možnost si k nim vybudovat bližší vztah a žáci tak mají možnost vytvořit si k AP důvěru.

AP se účastní třídnických hodin, při kterých třídní učitel může využít prostor k různým aktivitám na podporu a rozvoj vzájemné komunikace, vhodného chování a pozitivního klimatu ve třídě. Tímto se snaží o začlenění žáka se SVP do kolektivu a podporuje spolupráci mezi všemi spolužáky. Ne vždy ovšem třídnické hodiny fungují a někteří učitelé jejich výhody nevyužívají. „*Moc třídnických hodin nemají. Mají ve třídě vyvěšená pravidla třídy, jak se chovat a nechovat. Na tomhle jsem se já jako AP taky podílela a snažím se jim pravidla připomínat, pokud se nechovají správně,*“ řekla paní Eva.

9.7 Dostupnost informací o šikaně

Většina respondentek tohoto výzkumného šetření tvrdí, že má dostatek informací o tématu šikany. Respondentky odkazují na velké množství preventivních opatření, která jsou na základních školách dostupná. Nejvýznamnější je podle nich práce ŠPP, zejména ŠMP a výchovných poradců, jejichž kompetence umožňují podávat informace o šikaně ostatním pedagogům a žákům a řešit následky probíhající šikany. Dále vyzdvihovaly besedy o šikaně, které připravují a přednášejí externí odborníci, kteří mají v tomto tématu odborné zkušenosti. Učitelé i AP jsou při besedách ve třídě přítomni, a tudíž se i dozví informace o šikaně, které mohou dále využít při prevenci a řešení takové situace ve své praxi.

Některé respondentky také zmiňovaly efektivitu odborných školení a kurzů, které v rámci dalšího vzdělávání pedagogů absolvovaly.

9.8 Zodpovězení výzkumných otázek

9.8.1 Osobní zkušenosti AP se šikanou žáků se SVP na základních školách hlavního vzdělávacího proudu

Výzkumná otázka č. 1: Jaké mají asistenti pedagoga zkušenosti se šikanou žáků se SVP? Setkali se se šikanou nebo ne?

Jak již bylo zmíněno, 7 respondentek se s šikanou žáků se SVP na základních školách hlavního vzdělávacího proudu setkalo, zatímco 3 respondentky uvedly, že za dobu své pedagogické praxe se s šikanou těchto žáků nesetkaly.

Dotazované respondentky, které se s šikanou žáků se SVP setkaly, mají velmi odlišné zkušenosti v oblasti samotné šikany, ale také v oblasti postupu řešení šikany. Většina tázaných respondentek se setkala spíše s lehkými formami šikany v podobě pomluv, posmívání či slovních nadávek. AP se často setkávají s vylučováním žáků se SVP z kolektivu ostatními žáky, kteří je mezi sebe nepřijímají. Respondentky ovšem tvrdí, že vše závisí na chování jak žáků se SVP, tak ostatních žáků ve třídě. Současně se klima třídy a chování žáků odvíjí od komunikace učitele se třídou.

Ze zaznamenaných odpovědí vyplývá, že AP tráví ve třídě s žáky více času než třídní učitel a mají tedy větší šanci si počátečních signálů šikany všimnout. *„Já s téma dětma jsem víceméně furt. Ty učitelky nevěděj o těch dětech tolik jako asistenti, i když si myslej, že věděj. Protože já sedim u těch dětí na malý židličce mezi nima. To mi říkala i jedna ta učitelka, že jí přijde, že mě berou jako sobě rovnou. Že když je cokoliv, tak přijdou a řeknou to mně, ne učitelce.“*

Zatímco některé respondentky nebyly do postupu řešení šikany vůbec zapojovány, jiné respondentky byly klíčovými osobami procesu, protože poskytovaly důležité informace a byly přínosem kvůli jinému úhlu pohledu.

Paní Klára řekla: *“Spíš naopak mu pomáhají no, jako tomu dítěti vždycky. Jako nesetkala jsem se s tím. Možná na tom 2. stupni spíš si myslím, že by to mohlo bejt, ale já jsem se s tím teda nesetkala. A u nás ve škole se to docela dost hlídá.”* Nastínila tedy situaci z úplně opačné strany. Podle jejího názoru a osobní zkušenosti, dokáží ostatní žáci žáka se SVP přijmout a chtít mu pomáhat, pokud je jim dostatečně vysvětlena situace toho, jaké jsou potřeby žáka se SVP a proč mají AP ve třídě.

Šikana je velmi rozsáhlým problémem probíhajícím na základních školách mezi žáky, kteří jsou silní a vyhledávají moc v roli agresora, a mezi žáky, kteří jsou slabší nebo něčím vyčnívají v roli oběti. Paní Markéta ovšem také uvedla situaci, kdy se setkala s odmítáním žáka ze strany učitele, jehož chování bylo na hranici právě se šikanou: *„Jak je inkluze, tak ty učitelé na to pořád nejsou připravený. Takže samozřejmě to těm dětem dávají najevo. Myslím si, že kolikrát ta šikana není nejen od dětí, ale i od učitelů. Já často trpím tím, když se vžiju do situace toho dítěte, že ho ve třídě nenávidí spolužáci, a ještě učitelé to dávaj jako hodně najevo. Oni kolikrát když to vidí od dospělých, ať už od učitelů nebo od rodičů, tak si myslí, že to chování je v pořádku.“* Tento příklad byl velmi překvapující,

protože učitelé a AP by měli být ve škole právě těmi, komu mohou žáci důvěřovat a měli by fungovat jako bezpečná osoba, ne naopak.

9.8.2 Šikana žáků se SVP

Výzkumná otázka č. 2: S jakými typy šikany žáků se SVP se setkaly oslovené respondentky?

Forma šikany

U většiny respondentek převažovala odpověď psychické (či slovní) šikany. Žáci se SVP jsou často terčem posmívání nebo pomluv ze strany okolí kvůli jejich chování, vzhledu či postižení (znevýhodnění). Mezi odpověďmi na otázku formy šikany zazněla také šikana sociální v podobě vylučování žáků se SVP ostatními dětmi z kolektivu. Ostatní žáci často žáky se SVP nepřijímají kvůli tomu, že jsou v něčem jiní, ať už po fyzické stránce nebo v chování. V nejmenší míře se, co se týče žáků se SVP jako obětí, vyskytuje fyzická šikana.

Z výpovědí všech respondentek je zřejmé, že často tráví čas ve třídě s dětmi i o přestávkách, čímž snižují šanci agresorů k šikanování oběti formou šikany, kterou lze snadno rozpoznat, jako právě například kopání nebo braní věcí.

S nárůstem moderních technologií a používání sociálních sítí se objevil i převážně velký problém v podobě kyberšikany. Během výzkumu nezazněla v odpovědích na otázku, o jakou formu šikany žáka se SVP se jednalo, od jediné z respondentek kyberšikana. Žádná z respondentek se s touto formou šikany u žáka se SVP nesetkala. Možným důvodem je to, že odhalení kyberšikany je poměrně složité, a pokud se žák sám někomu z pedagogických pracovníků nesvěří nebo pokud si pedagogický pracovník nevšimne například změny chování u žáka, je téměř nemožné kyberšikanu ve školním prostředí odhalit. Otázkou tedy je, zda je možné, aby si pedagogický pracovník kyberšikany všiml, a zda je v jeho kompetencích, aby důsledky kyberšikany mohl ve školním prostředí řešit.

Další informací, která z výzkumu vyplynula je, že žáci se k ostatním chovají přesně tak, jak vypozerují od svých rodičů. Paní Adéla uvedla: *“Žáci si pak myslí, že je takové chování v pořádku, protože to viděli u svých rodičů.”* Je tedy důležité o věcech mluvit nejen s dětmi, ale také s rodiči.

Co se týče stupně základní školy, na kterém se šikana žáků se SVP vyskytuje, výzkumné šetření neukázalo jednotné výsledky. Šikana tedy probíhá na obou stupních základní školy bez ohledu na míru šikany. Respondentky se ovšem shodují v tom, že děti na 1. stupni často nerozumějí tomu, co pojem šikana znamená a často si chodí za učitelem nebo AP stěžovat na ostatní žáky, že je šikanují. Pedagogové poté ovšem vyhodnotí, že se o šikanu nejednalo, ale šlo pouze o nevinné škádlení. *“Pracuji s malými dětmi, kteří nemají žádné zábrany. Oni slovo šikana používají dost často, i když to šikana vůbec není. Tak si pak vysvětlujeme, co to šikana je,”* zmiňuje paní Adéla. Díky tomu se s dětmi mohou dostat k tématu šikany a vysvětlit jim, co pojem šikana znamená a jaké chování je nevhodné a nežádoucí. Proto je důležité, aby učitelé i AP známky šikany poznali a dokázali situaci vyhodnotit. Měli by tedy vědět, kdy se jedná pouze o škádlení mezi žáky a kdy už chování přechází do šikany. Většina respondentek byla schopná rozeznat rozdíl mezi škádlením a šikanou. *“Rozdíl mezi škádlením a šikanou je taková podle mě že škádlení bývá většinou takové, že se tomu oba pak ve finále obě strany zasmějí, ale když se jedná o šikanu, tak je to tak, že jednu stranu to raní a není pak dá se říct ve své kůži a chová se jinak než normálně, třeba i smutně nebo nějak zaskočeně,”* komentovala paní Karolína. Naopak, dotazovaní respondentky tvrdí, že žáci na 2. stupni už by měli mít dostatečné morální citění a vědět, co pojem šikana znamená. S přibývajícím věkem mohou být žáci více agresivní a šikana tedy může být více intenzivní. Paní Markéta uvedla příklad z 2. stupně běžné základní školy týkající se dívek, které směřovaly psychickou šikanu v podobě posměchů a nadávek na dívku s lehkým mentálním postižením. Situace ovšem eskalovala a chování dívek by se dalo označit jako kruté, protože využívaly prvky manipulace. *„Dvě dívky naváděly postiženou holčičku k různým věcem, které vedly k tomu, že se jí ostatní posmívali. Dívky z toho měly legraci a zbytek třídy pouze přihlížel.“*

9.8.3 Role asistenta pedagoga v prevenci a řešení šikany

Výzkumná otázka č.3: Jaká je role asistenta pedagoga v prevenci a řešení šikany?

Prevence šikany

AP mohou mít velmi důležitou roli v procesu prevence šikany, zejména co se týče pozice ve třídě. Protože tráví ve třídě s dětmi více času než učitel, má často o chování a vztazích mezi žáky větší přehled. Na otázku *“Jaká může být Vaše role jako AP při prevenci šikany žáků se SVP?”* zazněly při výzkumném šetření velmi podobné odpovědi.

Co se týče role samotných AP v prevenci šikany žáků se SVP, nejdůležitější je komunikace s žáky a práce se třídou. Komunikace s žáky je významná, protože by měla vést k utváření pozitivního klimatu třídy. Žáci by tedy měli být předem seznámeni s nástupem AP a s jeho prací, mělo by jim být vysvětleno, proč ve třídě je. AP poté může podporovat komunikaci mezi žáky a třídním učitelem. AP by se také měl zapojovat do průběhu třídnických hodin a snažit se o začlenění žáka se SVP do kolektivu třídy. AP tedy podporuje zapojení žáka se SVP při vyučování i mimo něj. V rámci prevence šikany by měl AP se žáky o tomto tématu mluvit a vysvětlovat důsledky nevhodného chování.

V návaznosti na teoretickou část diplomové práce, která se v poslední kapitole zaměřovala na preventivní opatření proti šikaně, výsledky tohoto výzkumu ukazují velkou škálu možností prevence. Preventivní opatření proti šikaně jsou dle zkušeností a názorů dotazovaných respondentek dostupné a dostačující. Respondentky vyzdvihovaly ŠMP či školní psychology na základních školách, jejichž profesní kompetence je opravňují k prevenci šikany a jejímu následnému řešení, a jejichž funkce je tedy na školách nesmírně důležitá. Dále zmiňovaly preventivní programy, které zajišťuje nejen samotná škola, ale také externí odborníci.

Řešení šikany

AP se mohou v případě, že si všimnou probíhající šikany, situaci snažit uklidnit. Často právě AP patří mezi ty, kdo se o problému šikany ve třídě dozvědí mezi prvními. Odpovědi respondentek se shodují v tom, že pokud jde o nějaký počáteční konflikt nebo počáteční šikanu, většinou stačí pouze vysvětlení od AP k zabránění dalšího rozvoje. AP tedy musí hodnotit, zda je řešení šikany v konkrétní situaci v jejich silách a kompetencích nebo zda je situace závažnějšího charakteru, který je nutno konzultovat s třídním učitelem či dalšími kvalifikovanými pedagogickými pracovníky jako například metodik prevence či výchovný poradce.

Respondentky ze všech provedených rozhovorů, které mají zkušenosti se šikanou žáků se SVP, se nikdy nesetkaly s šikanou, která by potřebovala zakročení externích odborníků. Vždy probíhala do takové míry, kterou zvládli pedagogičtí pracovníci vyřešit na území školního poradenského pracoviště. To ovšem neznamená, že závažnější případy, které by vyžadovaly odbornou pomoc od externích poradenských pracovníků, neexistují.

9.8.4 Asistent pedagoga a práce se třídou

Výzkumná otázka č. 4: Jak se AP podílí na práci se třídou a začleňování žáka se SVP do kolektivu?

Nejdůležitějším bodem při práci se třídou a začleňování žáka se SVP do kolektivu je role učitele a AP. Jak již bylo výše zmíněno, existují pedagogičtí pracovníci, kteří sami nepřijmou žáka se SVP nebo ho určitým způsobem odmítají a diskriminují. Učitel a AP jsou ovšem důležitou součástí třídy, a tudíž i jejich chování a postoje vůči žákovi se SVP ovlivňují také postoje ostatních žáků třídy. Paní Adéla zmínila právě pozice učitele a AP ve třídě jako nejdůležitější pro začleňování žáka se SVP do kolektivu. *“Správné nastavení a přijetí od třídního učitele, to si myslím, že je základ. Pokud nefunguje učitel, není šance s tím nic udělat.”*

Důležité je, aby učitel a AP se třídou neustále mluvili a vyjasňovali pravidla chování v kolektivu. Žáci by měli pochopit, že každý člověk je jiný, originální a snažit se ho přijmou takového, jaký je. Učitelé a AP by tedy měli žáky učit vzájemné toleranci a vyjadřování svých pocitů.

“Určitě aby byl žák co nejvíce to jde začleňován mezi ostatní žáky jako jsou například společné práce ve skupinkách nebo ve dvojicích. Nejhorší je ho oddělovat od ostatních,” konstatuje paní Karolína. S tímto může pomoci právě AP, který může podpořit žáky ve spolupráci ve skupinkách. Zároveň může AP podporovat komunikaci mezi žáky a vysvětlovat si s nimi nevhodné chování. K podpoře vhodného chování, komunikace a spolupráce slouží třídnické hodiny, ve kterých je vhodné využívat komunitní kruh. Je vhodné, aby se AP na tvorbě třídnických hodin společně s třídním učitelem také podílel a podporoval žáka se SVP v začleňování do kolektivu třídy. Je důležité, aby třídní učitel nejprve žákům vysvětlil, proč AP ve třídě je a poté by se měl AP pokusit vysvětlit dětem handicap a potřeby žáka se SVP a napomoci jim v pochopení možných odlišností či speciálně vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. Pro ideální začlenění žáka se SVP do kolektivu je třeba, aby AP žákům vysvětlil, proč má žák se SVP nastavená některá podpůrná opatření, například může dostat více času na vyplnění úkolu či testu, může místo diktátu dostat pouze doplňovací cvičení nebo dostat jiné úlevy v rámci vyučování, které ostatní žáci nedostávají. Bez dostatečného vysvětlení od AP a následného pochopení ze strany ostatních žáků, může dojít k závisti nebo až nenávisti, což mnohdy vede k

šikaně. „Musí se s těma dětma mluvit a taky si myslím, že je to dost o povaze těch dětí. A taky z jakejch jsou rodin,“ uvedla paní Tereza.

9.8.5 Spolupráce pedagogických pracovníků v prevenci a řešení šikany

Výzkumná otázka č. 5: Jak probíhá spolupráce AP s ostatními pedagogickými pracovníky při prevenci a řešení šikany?

Pokud nastane situace, při které dojde ke zjištění probíhající šikany ve třídě nebo škole, je třeba, aby pedagogičtí pracovníci co nejdříve zakročili a snažili se o brzké zastavení šikany. Dotazované respondentky tohoto výzkumného šetření popsaly průběh řešení v případě probíhající šikany ve třídě.

AP se může o šikaně dozvědět buď od samotné oběti šikany nebo od ostatních přihlížejících žáků, kteří se sice šikany přímo neúčastní, ale o probíhající šikaně ví. Žáci tedy mohou využít pozice AP a svěřit se o probíhající šikaně. Druhou možností, jak se může AP o šikaně dozvědět, je ta, že si jí všimne on sám. Protože AP tráví velké množství času ve třídě se všemi žáky, může například zaslechnout agresora, když zrovna používá verbální či neverbální prostředky k šikaně své oběti nebo si může všimnout fyzických známek při probíhající fyzické šikaně. Poslední možností, jak zjistit, že ve třídě probíhá šikana, je ta, že si AP všimne změny v chování žáka, který se stal obětí šikany. Žák, jenž je šikanován, se může začít projevovat jinak. Například může být více uzavřený, tichý, smutný nebo se může stranit ostatních. Pokud AP vidí konkrétní situace, kdy se jedná o vyhocené chování, může se situaci snažit sám zastavit a promluvit si s žáky o jejich chování. Pokud ale vyhodnotí, že jeho síly na konkrétní situaci ve třídě nestačí a opravdu se jedná o začínající nebo již probíhající šikanu a je potřeba situaci dále řešit, musí si promluvit s třídním učitelem, se kterým se dohodne na dalším postupu.

V případě, že se jedná o pokročilé stádium šikany, je na místě šikanu řešit se ŠPP. V této chvíli se tedy řešení probíhající šikany účastní například ŠMP, výchovný poradce, školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Ti by měli spolupracovat s třídním učitelem i s AP, se kterými situaci ve třídě probírají a od kterých se dozvídají potřebné informace o konkrétním problému a zúčastněných žácích.

10 Diskuze

Šikana žáků se SVP (i šikana intaktních žáků) na základních školách hlavního vzdělávacího proudu je závažným problémem dnešní společnosti. Výzkum, který byl proveden pro účely této diplomové práce, zkoumal osobní zkušenosti AP na základních školách se šikanou žáků se SVP. Z osmnácti oslovených AP jich pouze 10 souhlasilo s účastí na výzkumném šetření, přičemž tři neměli žádné zkušenosti se šikanou žáků se SVP.

Mezi nejčastější formu šikany se řadí psychická (či verbální) šikana (Bjärehed et al., 2021), což potvrdily i výsledky tohoto výzkumu. Žáci se SVP jsou nejčastěji šikanováni proto, že podle názoru ostatních nějakým způsobem vyčnívají ze společenských norem. Výzkum ukázal, že agresori slovně napadají žáky se SVP, posmívají se jim a pomlouvají je. Agresori také žáky se SVP často ignorují a nepřijímají je, čímž je vyčleňují z kolektivu a účastní se tak sociální šikany. Fyzická šikana byla v nejmenší míře zjištěna v odpovědích pouze jedné respondentky. Důvodem nízkého výskytu fyzické šikany může být fakt, že AP jsou přítomni ve třídě téměř po celou dobu vyučování, a to včetně přestávek, a proto agresori ztrácí možnost šikanovat svou oběť formou, která je snadno viditelná. Kyberšikana, jejíž rozvoj vzrostl v posledních několika desítkách let, nebyla u žádné z respondentek zaznamenána. Výskyt kyberšikany mezi žáky je často složitý zjistit, což může být důsledkem nedostatečných zkušeností respondentek.

Ke snížení výskytu šikany nebo k její úplné eliminaci na základních školách je nutná prevence. Výsledky tohoto výzkumného šetření se shodují s výzkumem Krejčové (2021), jež vyzdvihuje mezi nejčastější a nejefektivnější preventivní opatření proti šikaně využití třídnických hodin, komunitního kruhu, práci ŠMP, stmelování třídního kolektivu a besedy s externími odborníky na téma šikana. Z odpovědí dotazovaných respondentek tohoto výzkumného šetření vyšlo najevo, že na základních školách, na kterých pracují, se dbá na prevenci šikany v podobě některých ze zmiňovaných preventivních opatření.

Co se týče postupu při řešení probíhající šikany, výběr opatření závisí na závažnosti problému. Pokud třídní učitel vyhodnotí, že se jedná o lehkou formu šikany, o vyřešení situace se postará sám formou domluvy agresorům či využitím komunitního kruhu ve třídě. Při závažnější situaci pozve na konzultaci další pedagogické odborníky, zejména ŠMP nebo výchovného poradce, kteří do situace zasáhnou a pokusí se o její vyřešení v podobě terapeutických či nápravných opatření. V případě nejzávažnějších problémů, na

jejichž řešení nemá kompetence ani třídní učitel ani ŠPP, je třeba se obrátit na policii ČR či orgán sociálně-právní ochrany dětí (Krejčová, 2021). Respondentky, které byly dotazované za účely tohoto výzkumného šetření, se nesetkaly s velmi závažnými formami šikany, tudíž nemají zkušenosti s řešením situace s vyššími orgány právní ochrany. Z jejich zkušeností ovšem vyplývá, že postup řešení šikany směřuje nejprve od AP, pokud si jako první šikany všimne, pokračuje konzultací s třídním učitelem a končí konzultací s ŠPP nebo jinými externími odborníky zaměřující se na šikanu v případě, kdy se jedná o závažnější formy šikany.

Hájková et al. (2018) poukázali na model spolupráce mezi třídním učitelem a AP, který tvrdí, že učitel vzdělává žáky a vede vyučování, zatímco AP pomáhá a podporuje žáky se SVP při vyučování a zároveň pozoruje žáky za účelem zjištění jejich individuálních potřeb. Tento výrok je v souladu s výsledky současného výzkumného šetření. AP mohou ve třídě pozorovat nejen chování žáků se SVP, ale také chování ostatních žáků ve třídě a jejich vzájemné vztahy. Mohou si všimnout toho, jak dohromady spolupracují, zda je ve třídě žák, který je ze skupiny vyloučen, či žák, který je mezi ostatními populární. Tímto se AP podílí na primární prevenci šikany, protože v rámci pozorování může zachytit signály začínající šikany a situaci tedy ihned řešit, a to například vysvětlením nevhodného chování žákům nebo konzultací s třídním učitelem.

Komunikace je další důležitou součástí primární prevence šikany. AP by se měl na procesu komunikace se třídou podílet a snažit se napomáhat ostatním žákům ve třídě s porozuměním postižení a speciálně vzdělávacích potřeb žáka se SVP. Dále by měl žáky učit toleranci, pochopení a vhodnému chování vůči žákovi se SVP (Habr, Šoubová a Rohlenová, 2015). V této souvislosti by se měl podílet na prevenci šikany v podobě vysvětlení nevhodného chování a v případě, že se stane svědkem nevhodného chování vůči žákovi se SVP, měl by zakročit a o situaci s žáky hovořit. Výsledky tohoto výzkumného šetření ukazují, že respondentky, které pracují ve třídě, ve které byl žákům řádně vysvětlen důvod a náplň práce AP, se setkaly s šikanou žáků se SVP méně než ve třídách, ve kterých k vysvětlení nedošlo. Respondentky také uvedly, že žáci, kterým byly vysvětleny potřeby žáka se SVP a proč má takový žák ve třídě AP, situaci více porozuměli, byli vůči žákovi více tolerantní a pomáhali mu. AP se tedy může podílet na prevenci šikany formou komunikace se žáky a mluvení o jejich potřebách a pocitech. Může jim napomáhat v učení se o pocitech a emocích a podporovat je ve vyjadřování pocitů a potřeb. Vejrochová (2015) tvrdí, že AP by měl mít určité osobnostní předpoklady

pro práci se žáky, zejména empatii, schopnost navozovat pocit bezpečí, přátelskou atmosféru, ale měl by umět i naslouchat. Z odpovědí dotazovaných respondentek tohoto výzkumného šetření je zřejmé, že pokud je AP empatický a všímavý, je schopný rozpoznat změny chování žáka se SVP, stejně jako signály začínající šikany. Zároveň by měl být schopný určit, zda tyto signály poukazují na šikanu či pouze na škádlení mezi spolužáky.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké mají AP osobní zkušenosti se šikanou žáků se SVP na běžných základních školách hlavního vzdělávacího proudu a následně zjistit, jaká je nebo může být jejich role v prevenci a řešení šikany.

Pro vypracování teoretické části byly použity dostupné odborné literární zdroje. Teoretická část nejprve představila definici šikany s podrobným popisem jejích forem a rolí účastníků šikany. Pro potřeby praktické části dále teoretická část vymezila pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ v kontextu základních škol hlavního vzdělávacího proudu. V návaznosti charakterizovala podpůrná opatření, která jsou žákům se SVP nastavena na základě speciálně pedagogické diagnostiky. Pro uvedení do komplexní problematiky týkající se žáků se SVP byl také popsán proces inkluzivního vzdělávání zaměřený na jeho výhody a nevýhody. Následně byly uvedeny příkladové situace, při kterých se žáci se SVP mohou stát terčem šikany od ostatních žáků ze třídy. Ve spojitosti se šikanou byla představena současná opatření vztahující se k prevenci a procesu řešení naskytnuté šikany na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Dále se teoretická část zaměřila na představení role AP ve třídě a jeho náplň práce s uvedením vhodných osobnostních rysů k vykonávání práce. Nakonec byly uvedeny možnosti AP pro spolupráci s učitelem při práci se třídou a vhodné komunikaci.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena převážně na popis výzkumného šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit osobní zkušenosti AP se šikanou žáků se SVP na základních školách hlavního vzdělávacího proudu a dále zjistit jejich možnosti a role v prevenci a řešení šikany. Daný cíl byl zjišťován pomocí kvalitativního výzkumu v podobě polostrukturovaných rozhovorů a pozdější analýzy jejich dat. Rozhovory, které byly vedené s AP, byly zaměřeny na jejich osobní zkušenosti se šikanou žáků se SVP na základních školách hlavního vzdělávacího proudu a také na zjištění jejich role v prevenci a postupu řešení šikany. Kapitoly praktické části představují cíle diplomové práce a hlavní výzkumné otázky. Dále jsou analyzována získaná data z výzkumného šetření a následně jsou prezentovány výsledky téhož výzkumného šetření.

Výsledky výzkumného šetření této diplomové práce, jež byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, ukázaly, že nejčastější formou šikany žáků se SVP, se kterou se respondentky setkaly, je šikana psychická (slovní) následovaná šikanou sociální. Z dotazovaných respondentek se pouze jedna setkala s fyzickou šikanou. Kyberšikana se

neobjevila v žádném případě. Z výsledků je také zřejmé, že AP mohou mít přínosnou roli v prevenci a řešení šikany. V rámci prevence šikany mohou pozorovat chování žáků a situaci ve třídě, být bezpečnou osobou pro žáky či se podílet na preventivních programech a aktivitách pro žáky jako například třídnické hodiny. Důležitá je také práce se třídou a snaha o začlenění žáka se SVP do kolektivu a podpora komunikace a spolupráce mezi nimi. Při procesu řešení šikany mohou mít AP více informací o probíhající šikaně, protože ve třídě tráví více času než třídní učitel. Významná je tedy spolupráce s třídním učitelem či dalšími pedagogickými osobami při řešení šikany.

Tento výzkum přinesl nový pohled na šikanu žáků se SVP na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v podobě zapojení AP. Z výzkumu vyplývá, že AP jsou důležitou součástí procesu prevence a řešení šikany, protože tráví ve třídě velké množství času a často tedy mají jiný pohled na situaci než třídní učitel, kterému mohou sdělit detailnější informace například o chování žáků nebo jejich vzájemných vztazích ve třídě.

Seznam odborných zdrojů

- Aljabri, A. S., Bagadood, N. H., Sulaimani, M. F. Bullying of female students with intellectual disability in mainstream schools: Personal experiences from Saudi Arabia. *International journal of educational research open*, 2023, **5**. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100287>
- Bendová, P., Fialová, A. Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools. *Procedia – Social and behavioral sciences*. 171. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.196>
- Bělík, V. *Prevence rizikového chování* [online]. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2020. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/studijni_opory/socialni_komunikace_v_neziskovem_sektoru/prevence-rizikoveho-chovani.pdf
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G. Moral disengagement and verbal bullying in early adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of school psychology*, 2021, **84**. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.006>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Johnson, S. L. Overlapping verbal, relational, physical and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, 2015, **44**(3). <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Brunes, A., Nielsen, M. B., Heir, T. Bullying among people with visual impairment: Prevalence, associated factors and relationship to self-efficacy and life satisfaction. *World Journal of Psychiatry*, 2018, **8**(1). <https://doi.org/10.5498%2Fwjv.v8.i1.43>
- Carreta, M. V., DePalma, R., Lameiras, M. Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational psychology review*, 2011, **23**. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>

- Chow, W. S., de Bruin, K., Sharma, U. A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International journal of inclusive education*. 2023. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>
- Český statistický úřad. *Školy a školská zařízení 2022/23: Analytická část*. [online]. 2023. [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/analyticka-cast-9uf1m2n9u2>
- Denglerová, D., Kalenda, J., Šíp, R., Košatková, M. Dancing between money and ideas: Inclusion in primary education in the Czech Republic from 2005 to 2020. *International journal of inclusive education*. 2022. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2134475>
- Dobešová, S., Čech, T., Kvintová, J., Křeménková, L. Efekt copingových strategií na šikanu na pracovišti u učitelů základních škol. 2019, **19**(1). DOI: 10.5507/epd.2019.002
- Dukes, R. L., Stein, J. A., Zane, J. I. Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of school psychology*, 2010, **48**(6). <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.001>
- Fakhrou, A. a Kadkhodaei, E. School bullying rates directed against students with special needs in special education and public schools of Qatar. *Mental health & human resilience international journal*, 2023, **7**(1). <https://doi.org/10.23880/mhrij-16000218>
- Fitzpatrick, S., Bussey, K. The role of moral disengagement on social bullying in dyadic very best friendships. *Journal of school violence*, 2018, **17**(4). <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1355810>
- Graham, S. Victims of bullying in schools. *Theory into Practice*, 2016, **55** (2). <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., Bekerman, Z. An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive behavior*, 2014, **40**(3). <https://doi.org/10.1002/ab.21515>

- Habr, J., Hájková, H., Vaničková, H. *Metodika práce asistenta pedagoga: Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-11-11]. ISBN 978-80-244-4678-3
- Habr, J., Šoubová, A., Rohlenová, V. *Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora komunikace mezi žáky* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-11-11]. ISBN 978-80-244-4657-8 Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-03/metodika-prurez-03.pdf>
- Hájková, V., Němec, Z., Květoňová, L. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.
- Jenkins, L. N., Nickerson, A. B. Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior*, 2017, **43**(3). <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Junoven, J. a Graham, S. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 2014, **65**. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kendíková, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0
- Kennedy, R. S. Bullying trends in the United States: A meta-regression. *Trauma violence abuse*, 2021, **22**(4). <https://doi.org/10.1177/1524838019888555>
- Klimešová, Š. *Metodika práce asistenta pedagoga: Práce s třídním klimatem* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-11-17]. ISBN 978-80-244-4709-4 Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-07/metodika-prurez-07.pdf>
- Knotová, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- Kolář, M. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

- Kolář, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G.W., Schroeder, A. N., Lattanner, M. R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 2014, **140**(4). <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Krejčová, J. *Šikana jako speciálně pedagogický problém u mentálně postižených dětí* [online]. Hradec Králové, 2010 [cit. 2024-03-25]. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://theses.cz/id/oruhvc/?lang=sk;zoomy_is=1
- Lin, L., Liu, J., Cao, X., Wen, S., Xu, J., Xue, Z. a Lu, J. Internet addiction mediates the association between cyber victimization and psychological and physical symptoms: moderation by physical exercise. *BMC Psychiatry*, 2020, **20**(144). <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02548-6>
- Lüke, T., Grosche, M. What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International journal of inclusive education*. 2018. **22**(1). <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Mang, L., Huang, N., Liu, X., Zhen, Ch., Guo, J. The interaction effects of social support and four types of bullying on sleep quality in Chinese adolescents. *Journal of affective disorders*, 2023, **341**. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.092>
- Mark, L., Varnik, A., Sisask, M. Who suffers most from being involved in bullying – bully, victim, or bully-victim? *Journal of school health*, 2019. <https://doi.org/10.1111/josh.12720>
- Menesini, E., Salmivalli, Ch. Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*. 2017. **22**(1). <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mertin, V. *Výchovné poradenství*. 3. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-174-5.

- Michalík, J. *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-11-11]. ISBN 978-80-244-4749-0 Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-2/sbornik-konference-2.pdf#page=11>
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.* [online]. 2010. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FMethodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc&wdOrigin=BRrowseLink
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.* [online]. Příloha č. 6 - školní šikana, 2020. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FPriloha_6_Skolni_sikana_2020.doc&wdOrigin=BrowseLink
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*, 2016. Dostupné z: <https://sdv.msmt.cz/file/38988/>
- Miovský, M. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-394-5.
- Morávková Vejrochová, M. *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-11-10]. ISBN 978-80-244-4769-8
- Navvaro, R., Yubero, S., Larranaga, E. Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social

- bullying victims and bullies. *School mental health*, 2015, 7. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Olweus, D., Breivik, K. Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. *Handbook of child well-being*, 2014. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_100
- Peng, Z., Klomek, A.B., Li, L., Su, X., Sillanmäki, L., Chudal, R. a Sourander, A. Associations between Chinese adolescents subjected to traditional and cyber bullying and suicidal ideation, self-harm and suicide attempts. *BMC Psychiatry*, 2019, 19(324). <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2319-9>
- Pešek, R. *Metodika práce asistenta pedagoga: Vztahy žáka ve skupině* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2023-11-11]. ISBN 978-80-244-4707-0 Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-04/metodika-prurez-04.pdf>
- Pinquart, M. Systematic review: Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability – a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal of pediatric psychology*, 2017, 42(3). <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Poling, D. V., Smith, S. W., Taylor, G. G., Worth, M. R. Direct verbal aggression in school settings: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 2019, 46. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.01.010>
- Rivers, I., Noret, N. 'I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying. *British educational research journal*, 2010, 36(4). <https://doi.org/10.1080/0141192090307918>
- Říčan, P., Janošová, P. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. I SBN 978-80-247-2991-6.
- Saigh, B. H., Bagadood, N. H. Bullying experiences and mothers' responses to bullying of children with autism spectrum disorder. *Discover Psychology*. 2022. 2(33). Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s44202-022-00045-3>

- Salmivalli, Ch. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 2010, **15**(2). <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, Ch. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into practice*, 2014, **53**(4). <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- SEPA. *Zpráva o stavu prevence rizikového chování ve školách v České republice za školní rok 2019/2020. 2021*. Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta. Dostupné z: https://www.preventivni-aktivity.cz/files/ZZ_SEPA_2019-20.pdf
- Serra-Negra, J. M., Pordeus, I. A., Correa-Faria, P., Fulgencio, L. B., Paiva, S. M., Manfredini, D. Is there an association between verbal school bullying and possible sleep bruxism in adolescents? *Journal of oral rehabilitation*, 2017, **44**(5). <https://doi.org/10.1111/joor.12496>
- Sinkkonen, H., Puhakka, H., Meriläinen, M. Bullying at a university: Students experiences of bullying. *Studies in higher education*, 2014, **39**(1). <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.649726>
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Stylianidis, S. a Mavreas, V. The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry*, 2011, **11**(22). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-22>
- Slowík, J. *Speciální pedagogika. 2. vyd.* Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 2008, **49**(4). doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Steinert, C., Jurkowski, S. Preparing student teachers for inclusive classes: The effects of co-teaching in higher education on students' knowledge and attitudes about inclusion. *International journal of inclusive education*. 2023. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2274113>
- Švarcová, I. 2001. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-506-7

- Švaříček, R., Šed'ová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- Teplá, M. Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. In: Šotkovská, T. *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele na prvním stupni základních škol v době distanční výuky* [online]. Brno, 2022 [cit. 2024-03-26]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/199dv7/>
- Tsaliki, E. Bullying in students with and without special educational needs. *Global journal of educational studies*. 2017. **3**(2). Dostupné z: <https://doi.org/10.5296/gjes.v3i2.12244>
- Vojtová, V. *Kapitoly z etopedie I*. 2.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6
- Volk, A. A., Dane, A. V., Marini, Z. A. What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental review*, 2014, **34**(4). <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Wedell, L. Concepts of special educational need. In: Hájková, V., Strnadová, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- Weinreich, L., Haberstroh, S., Schulte-Körne, G. a Moll, K. The relationship between bullying, learning disorders and psychiatric comorbidity. *BMC Psychiatry*. 2023. **23** (116). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04603-4>
- Wolke, D., Lereya, T. Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 2015, **100**. <https://adc.bmj.com/content/archdischild/100/9/879.full.pdf>
- Ye, Z., Wu, D., He, X., Peng, J., Mao, G., Feng, L. a Tong, Y. Meta-analysis of the relationship between bullying and depressive symptoms in children and adolescents. *BMC Psychiatry*, 2023, **23**(215). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04681-4>
- Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s AP základních škol

Příloha č. 2 Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Rozdíl mezi šikanou a škádlením.

Tabulka č. 2 Rozdělení šikany

Tabulka č. 3 Zastoupení zdravotních postižení žáků se SVP v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Tabulka č. 4 Práce osobního asistenta a asistenta pedagoga

Tabulka č. 5 Typy rizikového chování, na které je program zaměřen

Tabulka č. 6 Zkušenosti AP se šikanou žáků se SVP

Tabulka č. 7 Typ postižení žáka se SVP

Seznam grafů

- Graf č. 1 Počet žáků se zdravotním postižením integrovaných v běžných třídách základních škol
- Graf č. 2 Počet asistentů pedagoga
- Graf č. 3 Další specialisté působící na základních školách v ČR mimo metodika prevence

Seznam zkratk

SVP – speciální vzdělávací potřeby

AP – asistent pedagoga

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠMP – školní metodik prevence

Příloha č. 1

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s AP základních škol

Osobní zkušenosti

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
2. Na kterém stupni základní školy pracujete jako asistent pedagoga?
3. Setkal(a) jste se někdy se šikanou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP)?
4. Pokud ano, o jaké postižení či znevýhodnění žáka se jednalo?
5. O jakou formu šikany se jednalo? Jak šikana vypadala (jaké byly její projevy)?
6. Jak jste si šikany všiml(a)? Všiml(a) jste si jí dříve než třídní učitel?
7. Jaký byl postup řešení šikany po tom, co byla odhalena?
8. Jaká byla Vaše role při řešení šikany?
9. Jak probíhala spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, kteří se podíleli na řešení šikany?
10. Byla třída připravena na příchod žáka se SVP (například v rámci třídnických hodin)?

Jaká je nebo může být role AP v prevenci a řešení šikany

1. Myslíte si, že máte dostatečné informace o problematice šikany?
2. Dokážete poznat, kdy se jedná o šikádní, a kdy už jde o známky šikany? Dokázal(a) byste popsat rozdíl?
3. V čem si myslíte, že je nebo může být Vaše pozice asistenta pedagoga v prevenci a řešení šikany žáka se SVP důležitá?
4. Myslíte si, že žáci důvěřují učitelům a svěřili by se jim, kdyby se stali obětí šikany?
5. Svěřil se Vám někdy žák, že je šikanován? Svěřují se Vám žáci se svými problémy?
6. Pracujete s kolektivem za účelem začlenění žáka se SVP? Mluvíte se žáky o žákovi se SVP o jeho potřebách?
7. Co je podle Vás nejdůležitější pro přijetí dítěte se SVP kolektivem třídy?
8. Co je podle Vás nejdůležitější pro to, aby šikana nenastala?
9. Jednou z nejrozšířenějších forem šikany v dnešní době je kyberšikana, která není snadno zjištělná. Myslíte si, že prevence a řešení kyberšikany je v kompetenci pedagogických pracovníků a mají šanci si této formy šikany všimnout?
10. Chtěl/a byste k tématu ještě něco dodat?

Příloha č. 2

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Pavla Vaňková a píši diplomovou práci na téma “Problematika šikany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem asistenta pedagoga”. Ve svém výzkumu se zaměřuji na osobní zkušenosti asistentů pedagoga se šikanou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumám jaké jsou nebo mohou být jejich možnosti v prevenci a řešení šikany. Obracím se tedy na Vás se žádostí o poskytnutí rozhovoru na výše uvedené téma.

Průběh rozhovoru bude nahráván na diktafon a následně přepsán do počítače. Rozhovor bude zpracováván anonymně a poskytnuté informace budou použity pouze za účelem mé diplomové práce. Pokud Vám jakákoli otázka bude nepříjemná, nemusíte na ni odpovídat. Rozhovor můžete během průběhu kdykoli přerušit nebo zastavit.

Prohlášení a souhlas účastníka s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji, že dobrovolně souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mě informovala o účelu rozhovoru. Potvrzuji, že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu a zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumné práci nebo svůj souhlas kdykoli odvolat. Podpisem tohoto dokumentu souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity výhradně pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Datum:

Jméno a příjmení účastníka:

Podpis: