

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Primární prevence šikany na školách s inkludovanými žáky

Bakalářská práce

Autorka práce: Klára Šarounová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika-intervence
Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Klára Šarounová

Studium: P18P0580

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Primární prevence šikany na školách s inkludovanými žáky**

Název bakalářské práce AJ: Primary bullying prevention in schools with inclusive pupils

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku šikany u inkludovaných žáků ve školním prostředí. V teoretické části práce je definován pojem šikana, vysvětlena podstata, příčiny a projevy šikany, dále jsou popsána jednotlivá stádia šikany. Praktická část se věnuje výzkumu na školách. Výzkum je zaměřen na žáky v inkluzi, na zapojení preventivních programů do výuky škol a na spolupráci škol s organizacemi zabývajícími se primární prevencí rizikového chování.

KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.

NOVÁK, T., CAPPONI, V. Sám proti agresi. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, 1996. 128 s. ISBN 80-7169-253-0

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170s. ISBN80-7184-488-8

HERZOG, R. Násilí není řešení. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7238-850-9

MARTÍNEK, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, 2009. 152s. ISBN 978-80-247-2310-5

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího závěrečné práce Mgr. Martina Kaliby, Ph.D., a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 18. 6. 2021

.....

Klára Šarounová

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi byli nápomocni při zpracování této bakalářské práce. Především bych chtěla poděkovat Mgr. Martinu Kalibovi, Ph.D., za odborné vedení závěrečné práce a dále pak za poskytnutou konzultační činnost v oblasti jejího zpracování.

Anotace

ŠAROUNOVÁ, Klára. *Primární prevence šikany na školách s inkludovanými žáky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 83 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku šikany u inkludovaných žáků ve školním prostředí. V teoretické části práce jsou nejprve definovány pojmy šikana a teasing, dále jsou zde jednotlivě rozepsány a vysvětleny základní podmínky šikany a směry šikany. Následně se bakalářská práce zabývá popsáním jednotlivých stadií šikany, jako je ostrakismus, fyzická agrese a psychická manipulace, vytvoření jádra, vytváření norem a totalita. Kapitola nazvaná Varovné signály šikany je obsahem následující části práce a jsou v ní popsána nejčastější místa, kde šikana probíhá a jaké znaky mohou vykazovat oběti. Další kapitoly se věnují typologii agresorů a obětí. Poté je v práci popsán návod na první pomoc při výskytu šikanujícího chování ve škole. Praktická část bakalářské práce se věnuje kvalitativnímu výzkumu na školách s inkludovanými žáky a interpretaci výsledků z výzkumného šetření. Výzkum je zaměřen na žáky v inkluzi, na zapojení preventivních programů do výuky škol a na spolupráci škol s organizacemi zabývajícími se primární prevencí rizikového chování. Výzkumným problémem je způsob, jakým školy zapojují prevenci a preventivní programy do výuky.

Klíčová slova: šikana, prevence, inkluze, agresor, oběť, rizikové chování, škola, dítě, učitel, rodič.

Annotation

ŠAROUNOVÁ, Klára. *Primary Prevention of Bullying at Schools with Included Pupils*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. 83 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis focuses on the issue of bullying of included students in the school environment. The theoretical parts of the thesis first defines the concepts of bullying and teasing, then there are individually described and explained the basic conditions of bullying and directions of bullying. Subsequently, the bachelor's thesis deals with the description of the various stages of bullying, such as ostracism, physical aggression and mental manipulation, the creation of the nucleus, the creation of norms and totalitarianism. Subsequently, the content of the work consists of a chapter called Warning Signs of Bullying, which describes the most common places where bullying takes place and what signs the victims, may show. The next chapters deal with the typology of aggressors and victims. After that, the work describes instructions for first aid in the event of bullying behavior at school. The practical part of the bachelor's thesis is devoted to qualitative research in schools with included pupils and the interpretation of research results. The research is focused for pupils in inclusion, for the involvement of prevention programs in school teaching and for school cooperation with organizations involved in the primary prevention of risky behavior. The research problem is the way in which schools involve prevention and prevention programs in school teaching.

Keywords: bullying, prevention, inclusion, aggressor, victim, risky behaviour, school, child, teacher, parent.

Prohlášení

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

Datum:

.....

Klára Šarounová

Obsah

Úvod	11
1 Vymezení pojmů šikana a teasing.....	14
2 Podmínky šikany	15
3 Směry šikany.....	16
4 Vývojová stadia šikany	19
4.1 Ostrakismus	19
4.2 Fyzická agrese a psychická manipulace	19
4.3 Vytvoření jádra	20
4.4 Vytvoření norem.....	20
4.5 Totalita.....	21
5 Varovné signály šikany	22
5.1 Varovné znaky šikany	22
5.2 Varovná místa šikany	23
6 Typologie agresorů.....	24
6.1 Agresor hrubý, fyzický	24
6.2 Agresor jemný, kultivovaný	25
6.3 Agresor srandista	25
6.4 Agresor spouštějící ekonomickou šikanu	25
7 Typologie obětí.....	26
8 První pomoc při výskytu šikanujícího chování ve škole.....	28
8.1 Možnosti, které mají školy v prevenci a řešení případů šikany.....	28
8.2 Možnosti, které mají v boji proti šikaně rodiče žáků	28
9 Prevence šikany	30
10 Vymezení pojmů inkluze a integrace.....	31
10.1 Podpora osob se specifickými potřebami	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	34
11 Uvedení do praktické části závěrečné práce	34
11.1 Cíl výzkumu	34
11.2 Metodologie výzkumu	35

11.3	Místo výzkumného šetření a výzkumný vzorek	36
11.4	Realizace výzkumu	38
11.5	Výzkumné otázky	38
11.5.1	Transformace výzkumných otázek pro školy	38
11.5.2	Transformace výzkumných otázek pro organizace	40
12	Prezentace výsledků výzkumu	41
12.1	Analýza dat	41
12.1.1	Interpretace a shrnutí první dílčí výzkumné otázky	41
12.1.2	Interpretace a shrnutí druhé dílčí výzkumné otázky	46
12.1.3	Interpretace a shrnutí třetí dílčí výzkumné otázky	50
12.1.4	Interpretace a shrnutí čtvrté dílčí výzkumné otázky	52
13	Zhodnocení naplnění cílů praktické části závěrečné práce a diskuze	54
	Závěr	57
	Seznam literatury	59
	Seznam tabulek	62
	Seznam příloh	63

Seznam použitých zkratek a termínů

„běžný žák“ = není hlavním agresorem ani jeho příznivcem, ale není ani obětí

„hlídači“ = pomocníci a příznivci hlavních agresorů, jež hlídají před třídou při šikaně a podávají informace o stavu na chodbě (blížíci se pedagog apod.)

„chudák, socka“ = označení žáka s nízkým životním standardem a materiálním zázemím z úst agresora

„poddaní“ = oběti

„vládnoucí třída“ = agresori

„živelná integrace“ a „integrace za každou cenu“ = podoba inkluzivního vzdělávání, kdy jsou žáci se specifickými potřebami bez větší efektivity integrováni do tříd běžných škol, ale nejsou jim v dostatečné kvalitě nebo míře zajištěny potřebné podmínky a pomůcky

PTSP = posttraumatická stresová porucha

Úvod

Každý jsme jedinečný, máme jiné cíle, potřeby, představy, některé věci umíme a jiné ne. A právě ona rozmanitost našeho bytí ve společnosti dělá svět zajímavým. Pokusme si jen představit, jak by náš život byl nudný a jednotvárný, pokud bychom všichni byli naprosto totožní, nosili stejné oblečení, měli stejné zaměstnání, stejné koníčky, názory, rodiny, zážitky a zkušenosti. Líbí se Vám tato představa? Mně ne. Tak proč si my sami nastavujeme kritéria a obraz ideálního člověka? Proč odmítáme bezpodmínečně a nekriticky přijmout to, co je pro nás nové, neznámé, jiné a určitým způsobem zvláštní? Každý z nás má přeci svůj životní úděl, všichni neseme na svých ramenech břemeno, jehož velikost nelze ovlivnit, neboť nám byla osudem předurčena. Avšak co ovlivnit můžeme, je to, zda se o svá břemena všichni navzájem dokážeme podělit a usnadníme si tak naši (společnou) cestu životem.

Fenomén zvaný šikana byl, je a bude v různých obměnách v naší společnosti stále. Bylo by krásné, avšak velmi naivní myslet si, že všichni lidé na tomto světě jednoho dne zmoudří a začnou na sebe být milí a přijímat se takoví, jací jsou, bez jakýchkoliv předsudků a stigmat. Ale co může každý z nás udělat již dnes, je začít se chovat tak, abychom se sami před sebou nemuseli stydět.

Tento základní pilíř slušné a vyspělé společnosti asi nejlépe vystihuje Zlaté pravidlo: „*Co nechceš, aby ti jiní činili, nečiň ty jim*“ (Bible, Tob 4,15).

Bakalářská práce se věnuje problematice: „Prevence šikany na školách s inkludovanými žáky“. Inkluze jako taková je v dnešní době často probíraným a diskutovaným tématem a jako každá kontroverzní věc v lidském životě má i toto téma své odpůrce a příznivce. Život není černobílý a tak ani v tomto případě nelze určit jednoznačně ten správný závěr. Stěžejním problémem inkluze v českém školství je, dle mého názoru i názorů některých pedagogů, že přišla bez jakékoli větší a důkladnější přípravy a většina škol se s ní musela vypořádat tzv. za pochodu, což má za následek vytváření provizorních řešení, která se s narůstajícími zkušenostmi stále obměňují a zdokonalují. Avšak mnohdy nejsou tyto postupy ideální pro inkludované žáky ani jejich vrstevníky. A tak jako se školy a jejich pracovníci učili a stále učí osvojit si model inkluzivního vzdělávání, tak se museli i žáci navštěvující běžné školy naučit koexistovat s žáky se specifickými potřebami a přijmout je do svého kolektivu. Ne všichni lidé jsou však

schopni akceptovat odlišnost, a proto zde vyvstává otázka rizika vzniku šikany ve třídách a na školách, kam byli žáci se specifickými potřebami začlenění.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část práce tvoří deset kapitol, které se dále dělí na podkapitoly. První kapitola se zabývá vymezením pojmů šikana a teasing, ve druhé kapitole jsou popsány podmínky, za kterých šikana vzniká.

V třetí kapitole je osvětleno, že se šikana nemusí týkat pouze komunity žáků, ale může být vedena od učitele na žáka či formou mobbingu a bossingu. Jelikož šikana je dynamický jev, který se vyvíjí v určitém čase, je na místě zaobírat se také jeho jednotlivými stadii, která počínají občasnými posměšky a žertíky, ale v pozdních stadiích vedou až k ohrožení života oběti.

Následující kapitola je zaměřena na místa ve škole, která jsou učiteli při dozoru opomíjena, a proto se stávají útočištěm agresorů. Dále pak na varovné znaky, které oběti šikany často vykazují, a zdůrazňuje především důležitost pozorovacích schopností učitele, jenž by si měl všimnout změn v chování dítěte, a popisuje též schopnost nebo spíše nutnost pedagoga taktně a hlavně včas prozkoumat situaci a následně, při zjištění určité míry patologie, zasáhnout přiměřenými způsoby.

V šesté kapitole je tématem typologie agresorů. Zde je důležité mít na paměti, že agresori nepoužívají ke svému útoku vždy a pouze fyzickou sílu, jejíž následky jsou snadno odhalitelné. Častěji se agresori vydají cestou psychické manipulace, legrace či stigmatizace z důvodu ekonomického zázemí, které postupně nabourají psychiku a sebevědomí oběti a jsou pro ni mnohem větším nebezpečím nežli fyzické útoky, neboť odhalení tohoto typu šikany je náročnější.

Další kapitola se zabývá typologií obětí. Mezi nejčastější a asi i nejvíce předvídatelné oběti patří žáci s handicapem, kteří svým chováním či fyzickým vzhledem vzbuzují dojem snadné zranitelnosti. Další skupinou, na kterou jsou nezdědky útoky mířeny, jsou oběti na první pohled, které se opět odlišují svým vzhledem. Mezi třetí specifickou skupinu patří děti, které jsou vychovávány příliš protektivně, zkrátka ty, které jsou neustále pod ochranou a kontrolou rodičů či prarodičů, což vede k jejich nesamostatnosti. Poslední skupinou, která se často stává obětí šikany, jsou děti pedagogů.

V osmé kapitole je popsán postup, kterým by se měl vyučující řídit, pokud má podezření na výskyt šikany v jeho škole, třídě, a naopak je zde vymezeno, jakého chování se v takových situacích vyvarovat. Je to tedy jakýsi návod na první pomoc. Je zde také zmíněno, jaké možnosti mají v boji proti šikaně rodiče žáků.

Předposlední kapitola teoretické části se zajímá o definici termínu prevence šikany.

V desáté a poslední kapitole teoretické části jsou vymezeny pojmy inkluze a integrace a je zde popsán rozdíl mezi nimi. V této kapitole můžeme také nalézt formy podpory osobám se specifickými potřebami.

Praktická část je celkově zacílena na vlastní kvalitativní výzkum a následnou interpretaci výsledků z provedených rozhovorů s pedagogy škol s inkludovanými žáky a zástupci organizací, které se zabývají programy primární prevence šikany. Výzkum se zaměřuje na způsoby zapojení preventivních programů a celkové prevence do výuky jednotlivých škol a na začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do intaktního třídního kolektivu.

Praktickou část bakalářské práce tvoří tři kapitoly: Uvedení do praktické části závěrečné práce, která se dále dělí na podkapitoly, ve kterých je popsán cíl a metodologie výzkumu, dále místo, kde bylo výzkumné šetření provedeno, a konkrétní výzkumný vzorek. Dále pak je v této kapitole praktické části bakalářské práce nastíněn i samotný průběh a realizace výzkumu a je sem také zahrnuta transformace dílčích cílů do výzkumných otázek. První část otázek je směřována na respondenty z řad pedagogů a druhá část otázek je určena lektorům center primární prevence. Součástí praktické části je i kapitola Prezentace výsledků výzkumu, která se zabývá interpretací a shrnutím výsledků výzkumu. Poslední kapitolou praktické části je Zhodnocení naplnění cílů praktické části závěrečné práce a diskuze. V této kapitole dochází k celkovému zhodnocení výsledků výzkumu, jejich porovnání ve vztahu k předem vytyčenému cíli.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmů šikana a teasing

Lze rozlišit dva základní termíny, a těmi jsou šikana a teasing. Teasing je chování, které svými znaky připomíná šikanu, ale ve skutečnosti se jedná o nevinné škádlení mezi dětmi (Martínek, 2015, s. 128–129).

Kolář (2011, s. 32) charakterizuje termín šikana jako stav, kdy: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“

Definice šikany dle Metodického pokynu MŠMT (2004) č.j.: 28275/2000-22:

„Šikanování je jakékoli chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věci druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti.“

2 Podmínky šikany

Šikanující a neukázněné chování agresora je ovlivněno hned několika faktory, které lze rozřadit dle Bendla (2011, s.83) do jednotlivých skupin.

První skupinou jsou biologické faktory, kam řadí např.: „vrozenou agresivitu, odchylky stavby a funkce nervové soustavy, temperament.“ Dále jako příklad duchovních faktorů uvádí „přehnaný liberalismus, absence smyslu života a převládající hodnotovou orientaci.“ Mezi sociální faktory patří: „rodina, škola, kamarádi, skupinová dynamika třídy, kriminalita ve společnosti a mediální násilí.“ Následující skupinou jsou biologicko-sociální faktory: „obecná i sociální inteligenci, citová a sociální zralost, zdravotní stav.“ Dále faktory zdravotnicko-hygienické, kam patří „přísun tekutin-pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek, potřeba spánku, teplo, světlo.“ Chování je ale také ovlivněno fyzikálními jevy jako je: „počasí, atmosférický tlak, barva stěn ve třídě, řešení prostoru ve třídě, estetika prostředí, technické vybavení školní budovy.“ Do skupiny situačních faktorů spadá: „okamžitá atmosféra ve třídě, přetíženost žáků ve výuce, nemoc, nudný výklad učitele, hluk na ulici, momentální školní neúspěch.“ Bendl ještě uvádí, že může dojít ke kombinaci výše zmíněných faktorů a také, že existují faktory, u nichž není příčina nekázně známá.

Kolář (2011,s.130) říká, že: „aby se šikanování jako konkrétní forma antisociálního chování skutečně projevilo, je zapotřebí „souhry“ řady příčin a podmínek v oblasti biologické (dědičnost, instinktivní programy, mozek atd.), psychologické (např. mimovolní duševní vlastnosti) a sociologické (vnější podmínky-např. výchova v rodině a ve škole).“

Agresivita je přirozenou součástí každého jedince a podle slov Říčana a Janošové (2010,s.36-37): „Každý z nás má v sobě silnější nebo slabší agresivní náboj a schopnost citového uspokojení, když tento náboj vybijíme. Prostě to tak je a šikana je jeden ze způsobů, jak děti svoji agresivitu vybíjejí.“

3 Směry šikany

Nejčastějšími aktéry, kteří se při pojmu šikanování vybaví, jsou asi samotní žáci. Šikana ve školním prostředí se ovšem netýká vždy a pouze této skupiny. Existuje mnoho forem, kde sehraává zásadní roli úplně někdo jiný.

Žák >žák

Šikana mezi dětmi a mládeží má svá specifika. Původ problému a jeho mechanismus je totožný jako u dospělých. „*Rozdíly můžeme vidět pouze na vnější úrovni. Jde o jinou mozaiku agrese, nižší intenzitu brutality, oslabenou účinnost manipulace.*“ (Kolář, 2011, s.72)

Krejčová (2011,s.151) říká, že: „*Spolužáci mohou figurovat jako přátelé agresora, kteří jeho chování podporují, jako mlčící většina, která situaci akceptuje (řada studentů z takové skupiny si je vědoma, že pokud by aktuální oběť šikany ze třídy odešla, kdokoli z nich se může stát další obětí), v ideálním případě vyjádří nesouhlas s chováním agresora*“.

Učitel >žák

V tomto případě se jedná o situaci, kdy si učitel a žák spolu nerozumí. Učitel více zaměří svou pozornost právě na onoho žáka a má tendenci vidět jeho chyby i tam, kde by je u ostatních žáků přehlížel či ani neregistroval. Tento vztah se posléze promítá do hodnocení žáka. (Martínek, 2015, s.133).

Žák >učitel

Zde se projevuje převaha množství, neboť učitel je ve třídě většinou jen jeden, ale množství žáků je vždy vyšší. Žáci ve třídě naschvál vyrušují a provokují, což je pro vyučujícího velmi nepříjemné. Můžeme rozlišit dva typy učitelů: prvním typem jsou ženy – učitelky, které na sebemenší podnět reagují vznětlivě a přehnaně, nechají se snadno vyprovokovat a nejsou schopny si sjednat respekt. Druhým typem jsou učitelé trpící handicapem např. slabozrací, tělesně se odlišující. (Martínek, 2015, s.133–134).

Ke konfliktu mezi učitelem a žákem dochází dle Gordona (2015, s. 186) většinou ze dvou důvodů: „*potřeby, které jsou motivem nepřijatelného chování žáka, jsou tak silné, že své nepřijatelné chování nedokáže či nechce změnit, nebo vztah mezi učitelem*

a žákem je tak mizerný, že žákovi jsou potřeby učitele úplně ukradené a nemá nejmenší zájem vyjít mu vstříc.“

Rodič >učitel

Toto propojení je v poslední době poměrně časté. Hlavními aktéry jsou rodiče, kteří jsou přesvědčeni o tom, že škola jim musí ve všem vyjít vstříc. Rodičům chybí respekt ke škole, berou ji jako nutné zlo a za každou cenu se snaží o prosazování práv svého dítěte. Pokud bude snaha rodiče/rodičů o manipulaci s učitelem, lze předpokládat, že podle vzoru zvolí stejný postup i žáci. (Martínek, 2015, s.134–135).

Učitel >rodič

Tato situace nejčastěji potkává rodiče problémového dítěte, kteří si sami s problémy nedokážou poradit, ale jsou aktivní a chtějí tuto situaci řešit se školou. Pokud rodiče tedy přijdou s prosbou o pomoc, pedagog může mít pocit nadřazenosti nad rodičem. Rodič a učitel se pravidelně setkávají, avšak nenachází společné řešení situace. Rodič nucen vyhledat odbornou pomoc psychologa či etopeda. Psychologové pak radí, aby rodiče tento toxický vztah s učitelem ukončili, protože se dostávají pod nepředstavitelný nátlak. (Martínek, 2015, s. 135–136).

Učitel >učitel

Zde se jedná o šikanu v samotném učitelském sboru, která se nazývá mobbing. „*Slovo mobbing je odvozeno od anglického slovesa to mob, které se ve svém významu dá užit jako ekvivalent výrazů utlačovat, urážet, napadat, vrhat se*“ (Kratz, 2005, s.15 in Čech, 2011, s. 21).

Většinou k mobbingu dochází ve dvou fázích života členů pedagogického sboru, přičemž se vždy jedná o generační výměnu. První fází je nástup nového pedagoga, který chce k výuce přistupovat jiným způsobem než ostatní kolegové. Tím se stává ohrožením pro pevné jádro učitelů střední a starší generace. V druhé fázi může být problém opačný, kdy je pedagogický sbor zastoupen mladými vyučujícími a pouze několik učitelů je vyššího věku. Mladší kolegové tyto učitele zesměšňují před žáky a starší pedagog získává pocit selhání a neschopnosti a ze školy odchází (Martínek, 2015, s. 136–137).

Ředitel >učitel

Tato situace je ukázkou bossingu. Ředitel zadává svým podřízeným úkoly, které jsou nesplnitelné. Projevem bossingu může být i užívání vulgárních nadávek na adresu vyučujících ze strany ředitele, dále zesměšňování jednotlivých pedagogů před jejich kolegy a dokazování neschopnosti učitele. Řešení této situace je možné pouze soudní cestou, nelze počítat s tím, že toto záměrné ubližování po nějaké době samo přestane (Martínek, 2015, s.137).

4 Vývojová stadia šikany

Šikana je jednou z forem rizikového chování. Pojem rizikové chování chápe Dolejš jako: „*takové chování jedince nebo skupiny, které zapříčiňuje prokazatelný nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a dalších rizik pro jedince, pro jeho okolí a/nebo pro společnost*“ (Dolejš, 2010, s.9). Šikana může být i jednorázovým krátkodobým aktem, avšak většinou se vyvíjí postupně v jednotlivých stádiích.

4.1 Ostrakismus

Termín ostrakismus má původ v řečtině, kde znamenal střepinový soud. Ostrakismus je první fází šikany, kdy agresori vyčlení oběť ze svého kolektivu (Martínek, 2015, s. 137). Dle Gromnica (2010, s.119) se stádium ostrakismu projevuje jako: „*mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře. Je neoblíben a neuznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky apod.*“

4.2 Fyzická agrese a psychická manipulace

Tato fáze nastává, když se třída dostane pod stres např.: pololetí, konec roku, kdy se píše více závěrečných písemek a tlak na žáky se zvyšuje, někdy je důvod pouze nuda či kompenzace agresorova nízkého sebevědomí. V tomto stadiu se již začíná projevovat fyzická agrese: kopání, bouchnutí pravítkem, silné slovní urážky, vykonávání drobných úsluh, ničení či přivlastňování majetku oběti, schovávání pomůcek, atd... Agresor se stává závislým na ubližování oběti. Oběť v této fázi prožívá nepředstavitelný strach a přirozenou reakcí na tuto situaci je útěk, který se projeví například jako záškoláctví. Docházka do školy i prospěch oběti bývá katastrofální, oběť je okolím často kritizována za své chování. Kolektiv třídy se rozdělí na dvě části. První část sympatizuje s agresory a druhá se přidá k oběti/obětem. Pokud je část sympatizující s obětí dostatečně silná, může se šikanující chování ze strany agresorů zastavit (Martínek, 2015, s. 140–142).

Kolář (2005,s.80) říká: „*Agresor prostřednictvím násilí vnutí oběti postoje, způsoby myšlení a jednání, které by sami dobrovolně a po kritickém hodnocení nepřijaly. Oběti začínají vypovídat závisle na agresorech, zcela proti pravdě a svému zájmu.*“

4.3 Vytvoření jádra

Vytvoření jádra je další fází při neošetření předchozího stadia. Vzniká tzv. pyramida šikanování. Na vrcholu pyramidy jsou agresori, kteří již maximálně přitvrdili, pod nimi se nachází pomocníci, oběť/ti naopak stojí na základně pyramidy a veškerá pozornost spojená s útoky je směřována pouze k ní/k nim. Ostatní spolužáci oběť přehlížejí. V této fázi jsou agresori na šikanujícím chování plně závislí. Agresori si vybírají i své hlídače, kteří varují agresory o blízcích se dospělých. Z tohoto důvodu je nejčastějším místem průběhu šikany třída. Díky této situaci oběť přestává komukoli věřit, včetně spolužáků, učitelů i rodičů. Žák, kterému je ubližováno, začíná vyhledávat přítomnost učitele, ale nikdy s ním nenaváže kontakt. V této chvíli je vhodné, aby si učitel vytvořil situaci, kdy může být s žákem o samotě, bez většího informování třídy, a velmi opatrně se na ubližování zeptal. Agresori si až příliš dobře uvědomují následek provalení šikanujícího chování (Martínek, 2015, s. 142–146).

4.4 Vytvoření norem

Dle Koláře (2005, str. 82), „*Skupinové normy šikanování – nepsaná pravidla vymezující „práva otrokářů“ a „povinnosti otroků“ – se stávají závaznými a jejich nedodržování je trestáno různými formami – od výrazného nesouhlasu zbytku třídy až po brutální fyzické přinucení. Prizmatem skupinových norem žáci vidí týrání slabých jako normální a vůbec je nenapadne, že je něco v nepořádku a že by měli učitele informovat. Schopnost rozlišovat dobré a zlé je vyřazena z provozu.*“

Kolektiv třídy se již jasně rozdělil na vládnoucí třídu a poddané. V této fázi se již sama oběť stává závislou na šikaně, nebrání se ubližování agresora, ba dokonce někdy začne své trýznitele obdivovat. Pedagog přestává tuto situaci chápat, jelikož se z téměř bezproblémového jedince stává žák, který vyrušuje, má problémy schováním a jeho prospěch je velmi špatný. Charakteristickým znakem v této fázi je, že i ti, kteří dosud jen přihlíželi, se začínají zapojovat, ať už aktivně nebo pasivně. Dále se ve třídě začne objevovat slovník nadřazenosti a podřazenosti. U oběti se v tomto stadiu mohou projevit prvky posttraumatické stresové poruchy.

Posttraumatická stresová porucha (PTSP)

Posttraumatická stresová porucha „je opožděnou reakcí na katastrofickou stresovou situaci, která by pravděpodobně téměř u každého člověka způsobila větší či menší emoční rozrušení.“ (Nývtová, 2010,s.70)

Charakteristiky PTSP u dětí a mladistvých:

- změněná sebepercepce (myšlenky o vlastní vině, myšlenky a pocity o své odlišnosti od druhých, myšlenky o nemožnosti pomoci (u obětí šikany velice časté)
- změněná efektivita (sklon k nadměrným afektům, trvalá dysforie se suicidálními tendencemi a úvahami, autoagrese se sebezraňujícím jednáním)
- alterace ve vnímání pachatele a neštěstí (odplata nebo naopak identifikace s agresorem, myšlenky o nadpřirozeném vztahu k sblížovateli nebo po pomstě)

Zvládnutí poruchy typu PTSP je vždy velice dlouhodobý terapeutický proces, který plně patří do rukou odborníků. (Martínek, 2015, s. 147–152).

4.5 Totalita

Totalita je konečné a poslední, neřešitelné stadium šikanujícího chování. Je jasně nastaven řád, agresor má autoritu a oporu v kolektivu i u samotné oběti. Formy šikany jsou v extrémních případech tak agresivní, že hrozí těžké ublížení na zdraví až smrt oběti. U oběti se v této fázi vyskytuje tzv. stockholmský syndrom, kdy si již nedokáží svůj život bez agresorů představit. Kolektiv třídy se na šikaně aktivně podílí. Jedinou možnou cestou je rozpuštění celého kolektivu a potrestání agresorů umístěním v některém z výchovných zařízeních. Oběti je v této fázi nutné poskytnout dlouhodobou psychologickou či psychiatrickou terapii. (Martínek, 2015, s. 152–153).

Dle Koláře (2005,s.83) se zdá: „že značná část lidí vyhledává závislost na mocensky založených jedincích, protože se bojí vlastní svobody. Někteří žáci se sami hrbí a stávají se „satelity“ agresivních pseudoautorit, přenechávají jim odpovědnost za své rozhodování.“

5 Varovné signály šikany

Nelze počítat s tím, že oběť sama vyvine iniciativu, přijde za dospělým a oznámí ubližování s prosbou o pomoc. Záměrné skrývání ubližování je dáno několika faktory. Oběti je vštípeno, že pokud něco řekne, bude ubližování ještě horší. Oběť se také mnohdy stydí za to, že si nechá ubližovat, bojí se případného vyšetřování, neboť se domnívá, že bude pro ni velmi nepříjemné. Velice častý je i strach ze samotné konfrontace s agresory za přítomnosti dospělých. Dále se u oběti mohou objevit obavy, že vina bude svalena na ni nebo nechce ztratit poslední zbytky vlastní důstojnosti. Oběť se může obávat i o to, že bude muset z kolektivu odejít, změnit své místo a má strach, aby v novém kolektivu nenastalo to samé, co prožívala v kolektivu předchozím (Martínek, 2015, s. 153–154).

5.1 Varovné znaky šikany

Jako příklady nepřímých varovných znaků šikanování uvádí Vágnerová s Bajarovou (2011, s.76-77) tyto:

Pokud se má žák, který je obětí šikany, při výuce nějak veřejně projevit, bojí se odpovídat na otázky a jít k tabuli, je ustrašený a nejistý, jeho nejčastější odpovědí je nevim. U žáka se zvýší absence, „*začíná vyhledávat důvody pro neúčast ve vyučování*“. Chodí na WC během výuky, ale o přestávkách se toaletám vyhýbá. Oběť schválně vynechává hodiny tělesné výchovy a při rozdělování do družstev je tento žák volen jako poslední možnost, když už nikdo jiný nezbývá. Oběť o přestávkách a volných chvílích vyhledává přítomnost pedagogů. Přestávky tráví dotčený sám nebo ho naopak „*pravidelně obklopuje stejná parta spolužáků*“. Školní prospěch žáka se náhle zhorší. Pokud je oběť napomenuta učitelem, spolužáci reagují pozitivně a snaží se přimět učitele k co největšímu potrestání oběti. Žákovi, který se stal obětí šikany, chybí pomůcky a má poničené věci. Poničení nebo ztrátu věcí se snaží odůvodnit nepravděpodobnými výmluvami. Do školy a ze školy chodí jinou cestou, než dříve chodil. Často se oběti na těle objevují „*odřeni-ny, modřiny, škrábance nebo řezné rány, jejichž původ nedokáže vysvětlit*“. S nikým se nebaví, stojí mimo kolektiv třídy, je spolužáky zesměšňována, vypadá nešťastně, smutně, stísněně. Šikanovaný žák není součástí žádné skupiny ve třídě, chodí sám nebo je donucen kolektivem „*jít s někým nepřijatelným*“. Nechodí se převlékat do šatny. „*Chybějí mu svačiny*“ i když si je z domu každý den odnáší. Žák je uzavřený, neklidný,

zvýšeně ostražitý a působí až paranoidně. Ve školní jídelně setrvává velmi dlouho, „ostatní ho předbíhají, odmítají ho pustit ke stolu, posílají ho na konec řady“. Dochází k „objektivnímu zhoršení zdravotního stavu“, který se projevuje „třesem rukou, ranními nevolnostmi, tiky“. (Vágnerová, Bajerová, 2011, s.76-77)

5.2 Varovná místa šikany

Agresoři si pro své působení vybírají pro ně bezpečné místo, ve kterém se dobře orientují a tak logicky vyplývá, že se oním místem stane samotná třída. Aby si agresoři zajistili ještě více bezpečí pro své aktivity, vybírají si ze třídy tzv. hlídače, o kterých je již zmíněno v kapitole Vytvoření jádra. Znakem, že se ve třídě děje něco podezřelého, může být i efekt tzv. super tiché třídy. V tomto okamžiku učitel většinou zareaguje úplně opačným způsobem a třídu v dobré víře nejde zkontrolovat. Na druhém místě se nachází toalety, na kterých dochází spíše k fyzickým útokům. Varovným signálem může být shlukování dětí před toaletou či podezřele zvýšený hluk v tomto místě. Podobně jsou na tom i tělocvičny, které jsou třetím nejčastějším místem, kde se šikana vyskytuje. Pokud není pedagog přítomen v tělocvičně či šatně, je oběť vystavena poměrně tvrdému fyzickému ubližování. Čtvrté místo v pomyslném žebříčku zaujímají šatny, kde dochází nejčastěji k poškozování majetku oběti. Na pátém místě je jídelna. Agresoři plivou oběti do jídla, smíchávají kompot s hlavním jídlem nebo hází jídlem po oběti. Poté následují skrytá místa ve škole, tím jsou myšleny prostory pod schody, zákoutí, skryté výklenky apod. Čím méně se o tato místa zajímají učitelé, popř. o nich vůbec nevědí, tím častěji jsou v hledáčku agresorů. Na sedmé pozici jsou pokoje, chatky či jiné ubytování na horách, školách v přírodě a výletech, za které také nese škola zodpovědnost, a proto je povinna řešit případný výskyt šikany i zde. Poslední místo zaujímají ostatní prostory školy, kterými jsou myšleny dílny, hřiště a další pozemky. Škola musí mít ve svém školním řádu jasně vymezený prostor, který jí patří a za který odpovídá. Výskyt šikany v těchto prostorách je škola povinna řešit a také má kompetence k potrestání agresorů. (Martínek, 2015, s.157–160).

6 Typologie agresorů

Často kladenou otázkou v této problematice je, proč má vůbec někdo potřebu záměrně ubližovat a co vede samotné dítě, aby si svou zlost vybíjelo na druhých. Svou roli zde sehrává několik faktorů. Otto Obst ve Školní didaktice rozlišuje tři skupiny faktorů, které se podílejí na nežádoucím chování: „*biologické faktory (odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, vrozené, vzniklé úrazem), sociální faktory (vliv výchovného prostředí rodiny, vliv party, širší komunity a médií), situační faktory (okamžitá atmosféra třídy, události v předchozí hodině, nudný výklad učitele)*“ (Kalhousť a Obst, 2002, s.388 in Bendl, 2011, s. 81).

Názory na dobro a zlo se také liší dle vývojového období, ve kterém se člověk nachází. Zatím co pubescent dle Říčana (2014, s. 210–211): „*přihlíží k motivům a okolnostem jednání. Adolescent je v morálce absolutista. Chápe, že správné, obecně prospěšné jednání se může stát nejvyšší normou a ústředním osobním zájmem, jemuž člověk podřídí celý svůj život.*“

6.1 Agresor hrubý, fyzický

Agresor dle Říčana a Janošové (2010, s.54): „*bývá tělesně zdatný, silný a obratný. Má horkokrevný temperament, je vznětlivý, impulzivní, špatně se kontroluje, často se dostává do konfliktů, hned se pere.*“

Tento typ agresora využívá pouze fyzickou převahu. Mentální úroveň těchto agresorů se často pohybuje lehce pod normou, avšak není to pravidlem. Tímto agresorem jsou často děti, které samy doma prožívají podobné chování, kdy jsou za své i minimální prohřešky tvrdě trestány. Agresor jemný, kultivovaný je velmi těžko odhalitelný. K dospělým lidem, a především učitelům se chová velmi slušně a se vším jim ochotně pomáhá. (Martínek, 2015, s.160-162).

6.2 Agresor jemný, kultivovaný

Jeho „nevinný úsměv a andělská tvář“ zakryjí pravé úmysly a představují „pokušení zneužívat jich jako jedinečných mimikry sobecké bezohlednosti.“ (Říčan a Janošová, 2010, s.54)

6.3 Agresor srandista

Agresor srandista má s vyučujícími také poměrně dobré vztahy. Nepřipouští si žádné starosti, ale také nechce nést žádnou zodpovědnost. Často je považován za baviče třídy.. Pokud je přistižen při ubližování některému ze spolužáků, hají se slovy, že to byla jen legrace. (Martínek, 2015, s.162-163)

„Agresorovi často chybí empatie, schopnost vcítit se do druhého, hůře poznává, co druhým dělá radost, co je uráží a zraňuje.“ (Říčan a Janošová, 2010,s.55-56)

6.4 Agresor spouštějící ekonomickou šikanu

V případě agresora spouštějícího ekonomickou šikanu se jedná o děti, v jejichž výchově hraje velkou roli materialismus. Rodiče své potomky podporují a chtějí, aby byli nejlepší za každou cenu. Materiální nadbytek je ovšem vykoupěn nedostatkem citu a souznění ze strany rodičů. Tyto děti nikdy nemusí po něčem toužit, což znamená, že si ničeho také neváží a to platí i v rovině mezilidských vztahů. (Martínek, 2015, s.163)

Říčan a Janošová (2010,s.57) říkají, že: „*mezi jejich rodiči se nápadně často vyskytují lidé, kteří se rychle společensky vyšvihli, zvláště bezohlední podnikavci, zbohatlíci, o jejichž poctivosti lze pochybovat.*“

7 Typologie obětí

Obrovskou újmu na těle i na duši si z šikanujícího chování odnáší především oběti. A tak je velkým paradoxem, že klienty pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče a psychologů se stávají především agresori.

Kadlecová (2010, s. 175) ve své knize *Šikana očima dětí* uvádí, že největší pozornost je třeba věnovat dětem, které se od svého okolí nějak odlišují, může to být dítě menší či slabší, ale problémy též mohou mít děti málo nebo příliš hezké, bohaté či chudé, ale i chytré nebo naopak nešikovné.

V řešení závažných situací, jakými šikana je, hraje velkou roli rozdílnost pohledů jednotlivých generací. Krejčová (2011, s. 17) ve své knize *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících* zdůrazňuje, že: „v naší kultuře má každá generace poněkud odlišnou zkušenost, posouvají se hodnotové žebříčky i postoje k mnoha životním otázkám, což se stává zdrojem konfliktů mezi starší a mladší generací.“

Typologie obětí dle Martínka (2015):

Oběť na první pohled

Oběťmi na první pohled jsou míněny děti, které už jen svým vzhledem a chováním vysílají do okolí signály slabosti. Jsou slabé po tělesné schránce, neumí se ve třídě prosadit, jsou bojácné, zamklé a často sedí samy. Tento typ oběti se neumí bránit, pokud se stanou terčem posměchu a legrace, utečou, rozbřečí se, zuří atd. Rodiče těchto obětí na první pohled o ně často až přespříliš pečují, snaží se je od všeho zlého a komplikovaného ochránit.

Oběti vychovávané příliš protektivně

Tyto děti jsou poměrně dlouhou dobu pod ochrannou rukou svých rodičů. Typickou činností takových rodičů je, že doprovází své dítě až do jeho lavice a pomáhají mu nachystat pomůcky na vyučování. Chování protektivních matek se stává pro ostatní spolužáky provokujícím, obzvláště jsou-li oni sami doma učeni samostatnosti a utvrzování v pocitu své důležitosti a zodpovědnosti za sebe i své činy.

Handicapované děti

Děti s handicapem patří mezi nejčastější a velmi snadné oběti. Touto specifickou skupinou dětí je nutné se zabývat především v dnešní době, kdy se do popředí školního prostředí dostává nový trend inkluzivního vzdělávání. Aby byla integrace žáka se specifickými potřebami efektivní, musí být učiteli známo, jaké potřeby a typ kompenzace s sebou dané postižení přináší.

Učitelské děti

I děti pedagogů se velmi často stávají terčem útoků a posměšků ze stran agresorů. Pozice učitelského dítěte ve třídě je nevýhodná. Rodiče jsou přímo u zdroje informací a jejich kolegové se velmi rádi podělí o informace, které se týkají chování a prospěchu žáka. Spolužáci učitelskému dítěti pak nevěří, že není dopředu informováno o otázkách v testu, naopak rodič-učitel má tendenci být na své dítě přísnější. Zvýše zmíněných důvodů lze doporučit, aby rodič-učitel pokud možno vůbec nedával své děti do stejné školy, na které učí, a pokud to nelze, aby své potomky alespoň osobně nevyučoval. (Martínek, 2015, s. 164–167).

8 První pomoc při výskytu šikanujícího chování ve škole

8.1 Možnosti, které mají školy v prevenci a řešení případů šikany

Vágnerová a Bajarová (2011) říkají, že: „*učitel je povinen vaše oznámení o podezření na šikanu přijmout a vše ohlásit vedení školy, se kterým se domluví na dalším postupu.*“

Úlohou učitele je především povzbuzovat ne kritizovat rodiče problémového žáka, prokázat své opravdové, empatické porozumění jeho situaci a poskytnout rodiči oporu. Rodiče upozorňuje především na kladné stránky osobnosti dítěte, i když jejich množství je minimální. Vždy vytváří a posiluje jeho naději na pozitivní vývoj situace, neboť každý problém lze za přispění vzájemné spolupráce vyřešit (Martínek, 2015, s. 135–136).

Úkolem školy je rozvíjet průřezové téma osobnostní a sociální výchovy, věnovat individuální pozornost dětem s různými osobními, sociálními, zdravotními a vztahovými problémy, zlepšovat vzájemné vztahy, zvláště vztah mezi školou a rodiči, zaujmout realistický a otevřený postoj k šikaně, uspořádat pohyb žáků ve školní budově a pedagogický dozor tak, aby byly hustota dozoru a její rozmístění dostatečné, a aby bylo co nejméně příležitostí k šikaně. Školní řád by měl být formulován tak, aby podporoval a jasně definoval prevenci šikany, její postih i nápravu, dále je nutné zpřístupnit všem pedagogům základní literaturu o šikaně, aby ji prostudovali v takovém rozsahu a hloubce, které odpovídají úloze daného pedagoga, a alespoň jeden pedagog dané školy by měl absolvovat kurz prevence a řešení šikany akreditovaný MŠMT. Dále je nutné sledovat a řešit i méně nápadné projevy šikanujícího a jiného agresivního chování a při podezření na šikanu zajistit řádné prošetření a uplatnit adekvátní tresty a výchovné postupy na obnovu vztahů v postižené skupině, následně dlouhodobě poskytovat podporu jak obětem, tak agresorům (Říčan a Janošová, 2010, s. 17–19).

8.2 Možnosti, které mají v boji proti šikaně rodiče žáků

Základem výchovy každého dítěte je žebříček hodnot. Vzájemná solidarita a ochota pomoci druhým by měla být ideálně v popředí nebo alespoň v rovině osobního prospěchu. Rodiče by měli mít snahu zmírnit generační rozdíly mezi nimi a dětmi

ve způsobu života, podporovat a rozvíjet důvěru a komunikaci mezi rodiči a jejich potomky. Dle Krejčové a Mertina (2013, s. 23): *„Rodiče působí výchovně na děti v plném rozsahu nejpozději od narození a vlastně od té chvíle nepřetržitě. Jde o vychovatele s nejintenzivnějším vlivem a současně i s nejdelší dobou, po kterou na něj působí.“*

Tuto důvěru rodič potřebuje k tomu, aby se mu dítě svěřilo se svými problémy a útrapami. Také je potřeba pozorně sledovat chování dítěte a všimnout si změn, které mohou být ukazatelem, že dítě je šikanováno. Úkolem rodičů je vychovat děti odolné, které jsou obratné a vstřícné v jednání s vrstevníky, asertivní, tělesně zdatné tak, aby obstály ve fyzickém střetu, a které mají vybudované přátelské vztahy. Rodiče mají být loajální k učitelům, podporovat jejich autoritu a vést konstruktivní kritiku. Vzájemná důvěra je předpokladem úspěšného (vy)řešení šikany. Je potřeba, aby spolu spolupracovali i samotní rodiče všech žáků a měli zájem o to, aby škola plnila co nejlépe své poslání a učila jejich děti především lidskosti. Je-li dítě šikanováno, je potřeba poskytnout mu okamžitou pomoc. Jde tedy o: spolupráci se školou při důsledném šetření a uplatňování kázeňských trestů, spolupráci s odborným poradenským a psychologickým pracovištěm. Pokud škola neplní své povinnosti a případ neřeší adekvátním způsobem, může se rodič obrátit na příslušné instituce a pokud ani tyto instituce nenabídnou rodiči uspokojivé řešení, je poslední možností rodičů, přeložit dítě na jinou školu (Říčan a Janošová, 2010, s. 19–20).

9 Prevence šikany

Říká se, že nejlepší léčbou jakéhokoli patologického jevu či nemoci je prevence. Abychom mohli popsat konkrétní úkony, které lze v rámci primární prevence šikany provádět, je nutné si nejprve definovat, co to vlastně primární prevence je.

Definice dle Pokorného, Telcové a Tomka (2001, s. 24): „*Prevencí rizikového chování (resp. sociálně patologických jevů, sociálních deviací) rozumíme koncepční, komplexní, cílený, plánovitý, flexibilní a efektivní soubor opatření, odborných činností a nabídek, zaměřený na posilování a rozvoj společensky žádoucích postojů, hodnot, zájmů, forem zdravého životního stylu, chování a jednání jednotlivců a skupin*“ (Kaliba in Bendová a kol., 2015, s. 97).

Označení prevence pochází z latinského slova *praevenire*, a znamená předcházení něčemu, ochrana před něčím. Prevence šikany na úrovni školy je dle Říčana a Janošové (2010, s. 111-113) závislá na vzájemné solidaritě pedagogů, kterou považují za celkový základ „*dobré práce školy*“. Následně na organizaci a hustotě dozoru, která se tak stává účinným prostředkem prevence v boji proti šikaně. Dozor by měl sledovat především skrytá zákoutí a výklenky. Další nesmírně důležitou částí prevence je samozřejmě školní řád. Ten „*by měl obsahovat obecné zásady solidarity a ohleduplnosti a ochrany slabých, ale ovšem i výslovný zákaz fyzického násilí, zneužívání síly k ubližování bezbranným a zákaz dalších způsobů jednání, jež zahrnujeme pod pojem šikany.*“ V prevenci šikany hraje svou roli i etická výchova, která má za úkol předávat žákům základní hodnoty společnosti. Její efekt však určuje v první řadě samotný pedagog svým příkladným postojem a chováním, které je nutné doplnit o slovní vysvětlení a prožitek.

Kraus, Poláčková a kol. (2001) říkají, že: „*U kvalitního realizátora prevence lze tedy předpokládat vědomosti širšího společensko-vědního základu, speciální poznatky (v našem kontextu z oblasti sociálních deviací, jejich prevence a terapie) a určité praktické dovednosti (v oblasti komunikace, diagnostiky a využívání jednotlivých metod prevence). Významný je ale i požadavek na osobnostní vlastnosti.*“ (Kaliba in Bendová a kol., 2015, s. 100).

10 Vymezení pojmů inkluze a integrace

Pojem inkluze pochází z anglického termínu *inclusion*, který lze přeložit jako zahrnutí nebo příslušnost k určitému celku (Bloemers,2006). Tato kapitola si klade za cíl specifikovat a objasnit rozdíly mezi termíny inkluze a integrace, a proto je na jejím počátku uvedena definice dle UNESCO 2005 (in Květoňová-Ševcová a Prouzová, 2010, s. 10), která inkluzi definuje jako: „*proces vytváření optimálních podmínek pro různorodé potřeby žáků prostřednictvím většího zapojení žáků do vzdělávání, společenského a kulturního života a minimalizace vyčlenění (exkluze) ze vzdělávání. Tento proces vyžadující změny a úpravy obsahu, přístupů a strategií, se musí vztahovat na všechny děti dané věkové skupiny a musí vycházet z přesvědčení, že vzdělávání všech dětí bez rozdílu je povinností škol hlavního vzdělávacího proudu.*“

Naproti němu stojí pojem sociální integrace, který dle PhDr. Josefa Slowíka, Ph.D.,(2012) lze definovat jako: „*proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti*

– *je tedy něčím naprosto přirozeným a týká se každého člena společnosti; komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin (etnické menšiny, osoby s postižením apod.), které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky.*“

Tabulka 1 Škály stupňů sociální integrace dle WHO (Jesenský, 1995 in Slowík, 2012)

Stupeň integrace	Reálný obraz
1 Sociálně integrovaný	Postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech.
2 Účast inhibována	Postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení.
3 Omezená účast	Osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.
4 Zmenšená účast	V důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště.
5 Ochuzené vztahy	Jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení.
6 Redukované vztahy	Jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci.
7 Narušené vztahy	Jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny.
8 Společenská izolovanost	Jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost.

10.1 Podpora osob se specifickými potřebami

Inkluzivní vzdělávání je v zákoně ukotveno vyhláškou č. 248/2019 Sb., což je: „*Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.*“ Dle Americké asociace pro mentální a vývojová postižení (AAIDD) je při inkluzivním vzdělávání rozhodující stupeň potřebné podpory u konkrétní osoby. Tuto potřebu můžeme dělit do několika stupňů:

- **Občasná podpora**

Tento typ podpory je krátkodobý a lidé ji mohou využít pouze v životních situacích, které mají přechodný charakter (ztráta zaměstnání, akutní zdravotní potíže).

- **Omezená podpora**

Typ omezené podpory není již občasného charakteru, ale je časově omezen. Tato forma podpory však nevyžaduje tolik finančních a personálních nákladů jako následující stupně. Příkladem omezené podpory je příprava na zaměstnání.

- **Rozsáhlá podpora**

Rozsáhlá podpora má formu průběžné péče (časově neomezené), která je nutná v některém z prostředí, ve kterých se jedinec se specifickými potřebami pohybuje.

- **Úplná podpora**

Tento typ podpory je intenzivní, celoživotní a klient ji potřebuje ve všech typech prostředí. Tato forma podpory klade velké nároky na množství materiálního a personálního zázemí (Hájková a Strnadová, 2010, s. 18).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

11 Uvedení do praktické části závěrečné práce

Praktická část závěrečné práce je věnována vlastnímu kvalitativnímu výzkumu a následné interpretaci získaných výsledků z rozhovorů s učiteli škol s inkludovanými žáky a z rozhovorů s lektory organizací, které se zabývají primární prevencí rizikového chování. Inspirací byl současný stav českého inkluzivního školství, který s sebou přináší úplně nový pohled jak na vzdělávání žáků se specifickými potřebami, tak na vzdělávání žáků intaktních, ale zároveň zvyšuje riziko vzniku patologického jevu zvaného šikana na těchto školách. Nejprve byl zvolen hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle. Byla popsána metodologie výzkumu, místo výzkumného šetření a výzkumný vzorek. Následně došlo k transformaci a interpretaci výzkumných otázek. Závěrem bylo shrnuto výzkumné šetření a zhodnoceno naplnění cílů.

11.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem probíhá prevence šikany na jednotlivých školách s inkludovanými žáky. Ke zjištění hlavního cíle byly zvoleny dílčí výzkumné cíle, které se konkrétně zaměřily na zjištění forem primární prevence využívaných na školách, na zapojení žáků se specifickými potřebami do kolektivu, na zkušenosti pedagogů s šikanou a na spolupráci škol s centry primární prevence.

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem probíhá prevence šikany na školách s inkludovanými žáky?

Hlavní výzkumná otázka byla transformována do čtyř dílčích výzkumných otázek:

- 1) Jaké jsou konkrétní formy primární prevence šikany na školách?

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, co jednotliví učitelé konkrétně dělají pro snížení rizika vzniku šikany na jejich škole, dále jestli školy poskytují svým pedagogům možnost dalšího vzdělávání se v oblasti prevence rizikového chování. A zda má každá škola vytvořená pravidla chování, se kterými seznamuje i své žáky a dodržování těchto pravidel striktně vyžaduje.

- 2) Jak probíhá zapojení žáků se specifickými potřebami do intaktního třídního kolektivu?

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, jestli jsou inkludovaní žáci přijímáni intaktním kolektivem třídy bezpodmínečně, či jestli dochází k jejich částečnému nebo úplnému vyčlenění. Dále jestli se i pedagogové snaží přispět k urychlení inkluze těchto dětí do kolektivu tím, že do výuky zapojují formu skupinové práce a zda jsou viditelné rozdíly v chování jednotlivých žáků a vztazích mezi nimi při běžné výuce a při projektových dnech.

- 3) Jaké jsou zkušenosti pedagogů s šikanou mezi žáky na školách a ve třídách s inkludovanými žáky?

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, jakým způsobem jsou na školách řešeny konflikty mezi žáky či porušení pravidel školy. Zda při takovém porušení pravidel škola udělí trest přiměřený závažnosti provinění a dá viníkovi i jeho zákonným zástupcům zpětnou vazbu. Následně bylo cílem zjistit s jakou nejzávažnější formou šikany mají pedagogové osobní zkušenosti.

- 4) Jaká je spolupráce škol s organizacemi, které realizují programy primární prevence?

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda si školy zvu organizace a odborníky, kteří se zabývají touto tematikou a průběžně s nimi spolupracují v rámci výuky. Dále bylo cílem zjistit s jakými typy škol a v jakých ročnících je tato spolupráce nejčastější.

11.2 Metodologie výzkumu

Metodologie je termín původem z řečtiny (methodos=cesta za něčím), který označuje učení o teorii metody. K naplnění cílů praktické části byl zvolen kvalitativní přístup. Creswell definuje kvalitativní výzkum takto: „*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*“ (Creswell, 1998, s. 12 in Hendl, 2016).

Pro kvalitativní výzkum byl jako klíčová výzkumná metoda zvolen polostrukturovaný rozhovor s připravenými otázkami. Švaříček, Šedřová a kol. (2014) v knize *Kvalitativní*

výzkum v pedagogických vědách uvádí, že: „Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup)“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s.13). Prostřednictvím rozhovoru byly zkoumány názory, postoje a zkušenosti pedagogů a zástupců organizací zabývajících se primární prevencí rizikového chování směrem k problematice prevence šikany na školách s inkludovanými žáky. Se souhlasem pedagogů a lektorů byly při rozhovoru prováděny písemné poznámky.

11.3 Místo výzkumného šetření a výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na základních školách v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. A dále byly osloveny dvě organizace z Královéhradeckého kraje, které se zabývají prevencí rizikového chování.

Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny respondentů, první skupinou byli pedagogové škol s inkludovanými žáky, druhou skupinu tvořili lektori center primární prevence. Respondenty jsem seznámila s tematikou a průběhem výzkumu a požádala jsem o jejich souhlas, abych si z rozhovoru mohla dělat písemné poznámky. Ujistila jsem je o anonymitě jejich odpovědí.

Jako výzkumný vzorek byli osloveni učitelé z osmi škol. Z oslovených osmi škol se výzkumu zúčastnili pedagogové ze sedmi škol, jedna škola svou účast ve výzkumu odmítla. Jednalo se o čtyři školy z Královéhradeckého kraje a tři školy z Pardubického kraje. Výzkumu se zúčastnilo 11 respondentů.

Při výběru výzkumného vzorku škol byla zvolena následující kritéria:

1. Vybranou školu současně navštěvuje minimálně jeden žák se specifickými potřebami.
2. Škola se nachází v Královéhradeckém nebo Pardubickém kraji.
3. Respondenti jsou ochotni se podělit o své zkušenosti.

Tabulka 2 Výzkumný vzorek školy

název školy	kraj	počet respondentů	počet žáků celkem	počet žáků se speciálními potřebami
ZŠ Libčany	Královéhradecký	2	287	34
ZŠ Heřmánkův Městec	Pardubický	1	752	74
ZŠ a MŠ Řečany nad Labem	Pardubický	3	231	32
ZŠ a MŠ Osice	Královéhradecký	2	214	14
ZŠ Úprkova Hradec Králové	Královehradecký	1	466	45
ZŠ a MŠ Javornice	Královéhradecký	1	157	16
ZŠ Včelákov	Pardubický	1	78	6

Dále byly v rámci výzkumu osloveny dvě organizace z Královehradeckého kraje, které realizují program primární prevence. Z každé organizace se výzkumu zúčastnil 1 respondent.

Tabulka 3 Výzkumný vzorek organizace

název organizace	kraj	počet respondentů
Semiramis, z.ú.	Královéhradecký	1
Prostor pro, o.p.s.	Královéhradecký	1

Výzkum byl založen na principu dobrovolnosti účastníků a byl proveden v souladu s etickými normami.,,Etika je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem zkoumání jsou správná pravidla (normy) lidského jednání, má své důležité místo ve filozofickém myšlení“(Hurníková a Szurman, 2011, s.36).

11.4 Realizace výzkumu

V rámci kvalitativního výzkumu byly zkoumány konkrétní formy primární prevence šikany na jednotlivých školách s inkludovanými žáky, dále bylo snahou zjistit zapojení žáků se specifickými potřebami do intaktního třídního kolektivu a také zkušenosti pedagogů s šikanou mezi žáky na školách a ve třídách s inkludovanými žáky. Zdrojem jsou osobní zkušenosti pedagogů, kteří působí na školách s inkludovanými žáky a lektorů z Center primární prevence SEMIRAMIS z. ú. a PROSTOR PRO, o.p.s. Královéhradeckého kraje. Pro výzkum byl zvolen induktivní postup. Kvalitativní výzkum byl realizován přes online platformy v období únor 2021 až květen 2021 v Královéhradeckém a Pardubickém kraji, formou individuálních rozhovorů s pedagogy škol s inkludovanými žáky a dále formou individuálních rozhovorů s lektory organizací, které školám poskytují programy primární prevence.

11.5 Výzkumné otázky

Pro výzkum byly stanoveny dílčí výzkumné otázky: 1) Jaké jsou konkrétní formy primární prevence šikany na školách?, 2) Jak probíhá zapojení žáků se specifickými potřebami do intaktního třídního kolektivu?, 3) Jaké jsou zkušenosti pedagogů s šikanou mezi žáky na školách a ve třídách s inkludovanými žáky?, 4) Jaká je spolupráce škol s centry primární prevence?

Na základě stanovených dílčích výzkumných otázek byly zformulovány jednotlivé tazatelské otázky.

Seznam tazatelských otázek se dělí na dvě části. První část otázek byla směřována na samotné pedagogy škol s inkludovanými žáky. Druhá část otázek pak byla určena lektorům z organizací Semiramis a Prostor Pro.

11.5.1 Transformace výzkumných otázek pro školy

První dílčí výzkumná otázka : Jaké jsou konkrétní formy primární prevence šikany na školách? byla transformována do tazatelských otázek:

1. Co děláte pro prevenci šikany na Vaší škole?

2. Jsou v jednotlivých třídách stanovena pravidla kolektivu, která žáci znají a jsou povinni se jimi řídit? Jakou formou jsou tato pravidla předávána žákům?
3. Jak tato pravidla vznikají? Využíváte k jejich tvorbě např. metodické příručky? Jaké materiály konkrétně využíváte?
4. Jaký má Vaše škola program proti šikanování? Co je jeho obsahem?
5. Jakým způsobem vzděláváte pedagogy, aby byli schopni odhalit a řešit šikanu?
6. Jakým způsobem se primární prevence šikany liší v kolektivech s inkludovanými žáky?

Druhá dílčí výzkumná otázka: Jak probíhá zapojení žáků se specifickými potřebami do intaktního třídního kolektivu? byla transformována do tazatelských otázek:

7. Jaké změny je možné vypožorovat v chování žáků a vztazích ve třídě při běžné výuce a při průběhu programu primární prevence (např. Spirála) či jiných projektových dnech?
8. Jaká je situace ve třídách s inkludovanými žáky? Je/Jsou zapojován/ni do kolektivu nebo ho/je přijímá pouze část třídy či je/Jsou zcela vyčlenění?
9. Jak jsou při výuce využívány formy skupinové práce? Jakým způsobem jsou žáci do skupin rozdělováni (náhodně, záměrně učitelem, dle přání žáků)?

Třetí dílčí výzkumná otázka : Jaké jsou zkušenosti pedagogů s šikanou mezi žáky na školách a ve třídách s inkludovanými žáky? byla transformována do tazatelských otázek:

10. Pokud dojde mezi žáky k fyzickým či slovním potyčkám, jak se to řeší?
11. Jakým způsobem je řešeno porušení pravidel školy? Jakou formou?
12. S jakou nejzávažnější šikanou jste se v praxi setkali a jak jste ji řešili?

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka: Jaká je spolupráce škol s organizacemi, které realizují programy primární prevence? byla transformována do tazatelské otázky:

13. Jakým způsobem se u Vás realizuje primární prevence? A jaká je spolupráce s centry primární prevence?

11.5.2 Transformace výzkumných otázek pro organizace

První dílčí výzkumná otázka : Jaké jsou konkrétní formy primární prevence šikany na školách? byla transformována do tazatelských otázek:

1. Na co se v rámci programů primární prevence zaměřujete?
2. Jaké konkrétní typy a techniky aktivit v programu primární prevence využíváte?
3. Co je cílem preventivních programů?
4. Jak nyní realizujete primární prevenci rizikového chování skrze online platformy?

Druhá dílčí výzkumná otázka: Jak probíhá zapojení žáků se specifickými potřebami do intaktního třídního kolektivu? byla transformována do tazatelských otázek:

5. Je možné při průběhu programu vyzorovat náznaky vztahů ve třídě, popř. kdo je agresor a kdo oběť?
6. Jakým způsobem upravujete své aktivity v programu primární prevence pro žáky se zrakovým, sluchovým, tělesným, zdravotním a mentálním postižením?

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka: Jaká je spolupráce škol s organizacemi, které realizují programy primární prevence? byla transformována do tazatelských otázek:

7. Pro které typy škol nejčastěji realizujete programy primární prevence?
8. V jakých ročnících nejčastěji probíhají programy primární prevence?

12 Prezentace výsledků výzkumu

12.1 Analýza dat

Pro analýzu dat je zdrojem získané velké množství informací o malém počtu jedinců. Při výzkumu bylo využito kvalitativních postupů. Výzkum se zaměřuje na oblast lidských zkušeností a postojů směrem k problematice šikany. Analýza je prováděna z údajů, které byly získávány pomocí polostrukturovaných rozhovorů a studiem odborných pramenů. Pro výzkum bylo důležité držet se logického postupu a objektivního přístupu k získaným informacím, jež vycházely ze subjektivních zkušeností respondentů. Při výzkumu šlo také o to, aby nedocházelo ke zkoumání již poznané problematiky a získané poznatky byly správně interpretovány.

Respondenti při analýze výzkumných otázek nebudou z důvodu anonymity označeni jmény, ale budou použity zkratky. U výzkumného vzorku škol budou respondenti označeni RŠ1-RŠ11 a pro respondenty z výzkumného vzorku center primární prevence bude použito značení RC1,RC2.

12.1.1 Interpretace a shrnutí první dílčí výzkumné otázky

První dílčí výzkumná otázka: **Jaké jsou konkrétní formy primární prevence šikany na školách?**

Respondenti škol na otázku, co dělají pro prevenci šikany na jejich škole, nejčastěji odpovídali, že mají zpracované preventivní programy „*Máme zpracovaný celoroční minimálně preventivní program, ve kterém je zahrnuto i téma šikany.*“ (RŠ2). „*Máme nastavený Preventivní program školy.*“ (RŠ6) „*Snažíme se všimnout si možných projevů šikany v kolektivu a následně ji řešit. Pomocí preventivních programů pak šikaně předcházet.*“ (RŠ7) „*Spolupracujeme s výchovným poradcem, metodikem prevence, s vedením školy a pedagogy. Máme vypracovaný minimální preventivní program a snažíme se vzniku šikany předcházet.*“ (RŠ11). Někteří se zaměřují na besedy s odborníky „*Pravidelně do naší školy dojíždějí odborníci na různé programy.*“ (RŠ8) „*Besedy s odborníky, v hodinách výchovy k občanství a výchovy ke zdraví, skupinová práce s touto tematikou*“ (RŠ9). Velmi častá odpověď též byla, že pro prevenci je důležitá komunikace s žáky „*... ..povídáme si s žáky... hrajeme si různé modelové situace, které by mohly nastat.*“ (RŠ1). „*Neustále probíráme vhodné chování a chování,*

keré vhodné není, případně, jak danou situaci řešit (během vyučovacích hodin, kdykoliv).“(RŠ4) „Různé diskuze se žáky.“(RŠ5). „....., komunikací s dětmi ve třídách.Snažíme se pozorně sledovat dění kolem sebe, ne žádnou násilnou formou. V průběhu dozorů je běžné, že vcházíme do tříd, s dětmi mluvíme.“ (RŠ10).

Všichni respondenti se na otázku zda jsou v jednotlivých třídách stanovena pravidla kolektivu shodli, že ano „*Jistě každá věková skupina má svá pravidla.“ (RŠ1). „Pravidla jsou stanovena a všichni žáci by se jimi měli řídit.“ (RŠ5). „Ano, na začátku školního roku si třídní učitel s žáky formuje pravidla, jak by se k sobě žáci měli chovat.“ (RŠ8). „Na začátku roku v hodině Výchovy ke zdraví si stanovíme pravidla třídy“(RŠ9). *Ano třídní pravidla ve škole nastavujeme.....“ (RŠ11). Většina jich uvedla, že pravidla jsou nastavena ve všech třídách nejčastěji na začátku školního roku a vyvěšena na viditelném místě „Pravidla třídy spoluvytváří děti spolu spaní učitelkou v diskusním kruhu na začátku školního roku. Ve třídě mají vyvěšeny obrázky, dle kterých se řídí.“ (RŠ2). „Tvoříme je vždy na začátku školního roku a tvoříme je společně s dětmi. máme je vyvěšená na dveřích do třídy, abychom je měli neustále na očích.“(RŠ4). „....vždy na začátku školního roku na nástěnku vyvěsí pravidla důležitá pro konkrétní třídu.“(RŠ6). „Ano třídní pravidla ve škole nastavujeme na začátku roku, jsou stanovena po jejich předchozím prodiskutování a jsou ve třídě vyvěšena.“ (RŠ11) Dále se respondenti shodli, že je dobré pravidla průběžně připomínat „....Pokud nastane situace porušení, hned si ho připomeneme.“(RŠ1) „První měsíc si je stále připomínáme, vysvětlujeme.“ (RŠ2) „....a připomínali si je, kdykoliv potřebujeme.“(RŠ4) „....Přesto se mi osvědčilo některé věci v chování neustále připomínat, chyby v chování pojmenovávat a vysvětlit, co mě vadí. Dát si nějaký řečnický všeobecný vzorec chování, ve kterém nechybí tolerance, pochopení, ...“(RŠ10).**

Někteří respondenti se shodují, že podkladem pro pravidla školy je školní řád a pravidla vychází z metodických materiálů „*Využíváme např.: školní řád jsou vlastně interní směrnice dané školy, které lze upravovat, také ministerstvo MŠMT vydává pomůcku, jako obecná doporučení...“ (RŠ1) „K tvoření využíváme metodický materiál pro základní školy.... (RŠ2).“ „Podkladem je školní řád,....“(RŠ6). Z většiny odpovědí vyplývá, že pravidla si žáci většinou tvoří sami a pedagog jim pomáhá s jejich přesnou formulací „*Pravidla vznikají při diskusi s dětmi. Sami se na nich podílí.“(RŠ3) „Většinou vycházíme z vlastních zkušeností dětí i učitelů – co už zažily a jak se jim co osvědčilo.“(RŠ7) „Nevyužíváme žádné konkrétní materiály, na tvorbě pravidel se**

podílejí a tvoří si je hlavně žáci.“ (RŠ8) „Nápady pravidel vychází přímo od dětí, učitel je konkretizuje a pomáhá dětem s formulací.“ (RŠ9). Na otázku jaký má vaše škola program proti šikanování většina respondentů odpověděla, že mají na školách zpracovaný minimální preventivní program „Máme sestavený manuál pro postup při řešení šikany, ten je součástí preventivního plánu...“ (RŠ1). „Naše škola má vytvořen celoroční minimálně preventivní program...“ (RŠ2). „Naše škola ho má zpracovaný.Primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže.“ (RŠ6). „Naše škola má školní program...“ (RŠ10). Dva respondenti uvedli, že jejich škola podle nich nemá zpracovaný žádný program proti šikaně „Nejsem si jistá...“ (RŠ5). „Nemá.“ (RŠ8).

Respondenti, kteří se vyjádřili, že jejich škola má program proti šikanování se shodli, že v jeho obsahu je zahrnuta charakteristika a řešení rizikového chování „...Obsahem je cíl a vymezení prevence, realizace programu (práce s dětmi, dospělými), analýza situace, formy a metody k dosažení vytyčených cílů.“ (RŠ1). „...který zahrnuje: charakteristiku šikany, krizový plán – řešení počáteční šikany, skupinové násilí, nápravná opatření, odpovědnost školy chránit žáky před šikanou, odpovědnost zákonných zástupců a komunikace školy s nimi, možné signály šikanování pro zákonné zástupce, šikana zaměřená na učitele (prevence), spolupráce se specializovanými institucemi.“ (RŠ3). „...obsahem je jak šikamu rozpoznat a návod, jak postupovat při jejím řešení.“ (RŠ4). „... Jeho obsahem je vymezení šikany, charakterizovány projevy šikany a zpracován krizový plán pro řešení šikany žáka i učitele a výchovná opatření.“ (RŠ7). „Obsahuje vysvětlení pojmu šikana, co šikana není. Jak postupovat při řešení šikany.“ (RŠ11). Respondenti se shodli, že podpora vzdělávání a osvěty pedagogů v oblasti prevence rizikového chování je ze strany školy výrazná „Pedagogové se účastní různých seminářů a akcí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále pořádáme společné pedagogické rady, kde se pravidelně mimo jiné řeší nežádoucí chování dětí...“ (RŠ2). „Pedagogové mohou využít vzdělání v nabízených vzdělávacích kurzech celoživotního vzdělávání, další nápady a inspirace, kde se vzdělávat, nabízí metodická prevence.“ (RŠ4). „Vzdělávání pedagogů je v kompetenci ředitele školy, často se účastníme různých seminářů a školení.“ (RŠ8). „Účastní se školení a seminářů, v případě potřeby využijí pomoci metodika prevence, výchovného poradce či školního psychologa.“ (RŠ11) Na některých školách je vzdělání v oblasti prevence šikany povinností učitele „Je to v popisu každého učitele, vzdělání v tomto směru si zajišťuje sám.“ (RŠ10).

Na otázku jakým způsobem se primární prevence šikany liší v kolektivech s inkludovanými žáky byla velmi častá odpověď, že se žádným způsobem neliší „*Pokud to není potřeba, neliší se.*“ (RŠ6). „*Žádným.*“ (RŠ7). „*Nijak se neliší, na naší škole máme inkludované žáky pouze s poruchami učení a není potřeba pracovat s kolektivem odlišným způsobem.*“ (RŠ8). „*Neliší se.*“ (RŠ9). „*Myslím si, že se nijak neliší.*“ (R10). „*Dle mého názoru bych postupovala stejným způsobem, který máme u nás ve škole nastavený....*“ (RŠ11). Někteří respondenti uvedli, že je potřeba pravidla v kolektivu s inkludovanými žáky více a častěji vysvětlovat „*Je na ni kladen ještě větší důraz.*“ (RŠ3). „*.....Možná jen, že inkludovaným dětem vše vysvětlujeme ještě více nežli dětem ostatním.*“ (RŠ4). „*.... asi více a déle vysvětlovat.*“ (RŠ5).

Respondenti center shodně uvedli, že se v rámci primární prevence zaměřují na prevenci ve školách, kde ještě není rizikové chování rozvinuto „*.....Nejčastěji se program zaměřuje na primární prevenci ve školách, kde ještě není rozvinuté rizikové chování.*“ (RC1). „*Na prevenci rizikového chování. Školám nabízíme programy všeobecné primární prevence, které se zaměřují na třídní kolektivy, ve kterých se rizikové chování zatím nevyskytlo, či je zde pouze ve fázi počátečního experimentování.*“ (RC2). Nicméně jeden z respondentů uvedl, že se zaměřují i na prevenci v kolektivech, které již vykazují známky rizika šikany „*.....Školám nabízíme....programy selektivní primární prevence, které se zaměřují na skupiny, u nichž už jsou rizikové projevy chování přítomny...*“ (RC2).

Respondenti využívají stejné metody při programech „*Programy vždy probíhají formou zážitkové pedagogiky a jsou interaktivní...zapojujeme individuální i skupinovou formu aktivit...nejčastější metodou šetření je pozorování.*“ (RC1). „*Při programech využíváme interaktivní formy práce. Uplatňujeme metody zážitkové pedagogiky, psychosociální hry, metody skupinové práce.*“ (RC2). I průběh programu je obdobný „*...Průběh programu je následující: aktivita (hra)-prožitek-reflexe-závěr.*“ (RC1). „*...Po každé aktivitě, kterou s žáky realizujeme, následuje reflexe, která je klíčová a zásadní pro uvědomění, co se vdané aktivitě odehrálo a co si z ní žáci mají odnést.*“ (RC2).

Cílem preventivních programů je dle respondentů „*.....Naše programy se snaží o: intenzivní práci se třídou, snížení časté bagatelizace příznaků šikany, aby děti nedávaly na první dojem a nehodnotily se dle toho. ... učí žáky jak řešit konflikty a jak na ně přiměřeně reagovat podporují pravidla třídypodporujeme kladné vztahy*

kolektivu a inkludovaných žáků se specifickými potřebami ve třídě... ..podporuje u žáků pocit bezpečí... .. podporit zdravé působení učitele na kolektiv.“(RC1). „...předcházet vzniku rizikového chování u žáků či alespoň oddálit projevy rizikového chování do pozdějšího věku.obnovit zdravé třídní klima. ...posílit dobré vztahy ve třídě a podporit spolupráci kolektivu s pedagogy.“ (RC2).

Oba respondenti uvedli, že primární prevence je nyní realizována přes platformy „*Je teda vedena také dvojicí lektorů, pracujeme s jednou třídou přes online platformu, kterou škola využívá k distanční výuce (Zoom, MS Teams, Google meet)“(RC1). „...realizujeme online prevenci pomocí aplikace LearningApps.“(RC2). A došlo i k úpravě programů „.....Standardní programy jsme upravili. Pro jednotlivé ročníky máme připravená určitá témata, využíváme prezentaci, videoukázek, diskusí, chatu, rozdělování do skupin/místností,využíváme ...nejrůznějších aplikací abychom zinteraktivnili práci v online prostoru.“(RC1). „Vytvořili jsme online únikovou preventivní hru Online setkání se zaměřují na následující témata: rizika internetu, vztahy a závislostní chování.“(RC2).*

Shrnutí první dílčí výzkumné otázky

Převážná většina oslovených škol má zpracované preventivní programy a snaží se díky nim šikaně předcházet. Pedagogové škol s inkludovanými žáky se snaží zaobírat tématem prevence v rámci běžné výuky, dále si zvou do školy odborníky a pořádají besedy na toto téma. Co se týká pravidel kolektivu, tak jsou nastavena na všech školách. Nejčastěji k tomu dochází na začátku školního roku a vyvěšena jsou vždy na viditelném místě, aby si je žáci mohli neustále připomínat. V případě jejich porušení jsou znovu podrobně probírána. Pravidla vznikají za spolupráce dětí a pedagoga, což je přínosné pro obě strany. Dále je podkladem pro tvorbu pravidel školy školní řád a metodické materiály. Na školách mají zpracovaný minimální preventivní program, v jehož obsahu je zahrnuta charakteristika, popsán postup při řešení všech typů rizikového chování včetně šikany a vymezen cíl a podstata prevence. Dva respondenti uvedli, že jejich škola podle nich nemá zpracovaný žádný program proti šikaně. Školy se zaměřují na vzdělávání svých pedagogů v oblasti prevence šikany a nabízí jim účast na seminářích, školeních, kurzech celoživotního vzdělávání a programech s touto tematikou. Vzdělávání v oblasti primární prevence šikany je vedením škol převážně podporováno.

Respondenti nevidí rozdílnost v přístupu k primární prevenci šikany na školách s inkludovanými žáky, pedagogové uvádí, že se podle nich velké rozdíly nevyskytují, pouze musí být kladen větší důraz na vysvětlení problematiky.

Je zřejmé, že organizace zabývající se prevencí rizikového chování se zaměřují, jak na prevenci na školách, kde se rizikové chování zatím nevyskytlo, či je ve fázi počátečního experimentu, tak i realizují programy Selektivní primární prevence, které jsou určeny kolektivům, kde již došlo k projevům rizikového chování. Jejich programy jsou hodně interaktivní. Probíhají formou zážitkové pedagogiky individuálně i ve skupinách. Na počátku programu dojde k aktivitě (hře), jejíž realizací vzniká prožitek, který žáci následně mezi sebou zhodnotí a dojde k uvědomění si různých situací. Hlavním cílem preventivních programů center primární prevence je předcházet vzniku rizikového chování u žáků. Vytvářet pozitivní klima ve třídě. Prohlubovat dobré vztahy mezi žáky a pedagogy. Podporovat začlenění inkludovaných žáků se specifickými potřebami. Pomoci žákům s řešením konfliktů a reakcí na ně. V této nestandardní době byly centra nuceny realizovat své programy online přes různé aplikace a musely tomu přizpůsobit i tvorbu svých programů. Využívaly v nich prezentace, videoukázky, online únikové hry atd.

12.1.2 Interpretace a shrnutí druhé dílčí výzkumné otázky

Druhá dílčí výzkumná otázka: **Jak probíhá zapojení žáků se specifickými potřebami do intaktního třídního kolektivu?**

Část respondentů uvedla, že při průběhu programu primární prevence či jiných projektových dnech lze pozorovat větší spontánnost a uvolněnost žáků „*V rámci programů prevence je reakce žáků určitě více spontánní než-li v klasických hodinách. Jednodušeji to jde vypořádat ve třídě, kde učí pouze 1–2 učitelé, protože s nimi tráví daleko více času....*“ (RŠ1). „*Většinou je možné pozorovat větší otevřenost a komunikativnost žáků při programu.*“ (RŠ3). „*Osobně pozoruji větší uvolněnost žáků v jejich reakci.*“ (RŠ9). Někteří respondenti také uvedli, že při realizaci programu může dojít k odhalení problému třídy. „*....Některé modelové situace také mohou vyvolat něco, co se děje v kolektivu.*“ (RŠ1). „*....Právě neustálým pozorováním dětí se nám*

daří nežádoucí chování dětí eliminovat a včas odhalit.“(RŠ2). „... .. Samozřejmě při průběhu programu primární prevence je možné, že vyplavou na povrch další změny ve vztazích mezi dětmi.“(RŠ4). Dva respondenti uvedli, že nevidí žádný rozdíl v chování žáků při běžné výuce a při průběhu programu „Velké rozdíly nejsou.“(RŠ6). „Nezaregistrovala jsem žádnou změnu.“(RŠ8). Jeden z oslovených pedagogů je přesvědčen, že při programech dochází k větší interakci než při běžné výuce „Při projektových dnech či preventivních programech je většinou jinak a volněji strukturovaný program, což dává prostor k větší interakci, ať mezi žáky a učiteli/lektory nebo mezi žáky navzájem.“(RŠ7).

Na otázku jestli jsou inkludovaní žáci zapojováni do kolektivu a jak jsou třídou přijímáni, někteří respondenti uvedli, že jsou plně zapojeni do kolektivu „Učila jsem pouze žáka s lehčím tělesným postižením, ten ve třídním kolektivu žádný problém neměl. S vadou řeči, také bez problémů v kolektivu,... .. Takže žádné negativní zkušenosti.“(RŠ1). „Přijímání inkludovaných žáků je u nás běžná záležitost. Dbáme na jejich zapojení do kolektivu a nesetkáváme se s jejich vyčleňováním.“(RŠ6). „Jsou zapojováni do kolektivu.“(RŠ9). Z většiny odpovědí však vyplývá, že přijetí žáka se specifickými potřebami do kolektivu je pouze částečné „Je přijímán většinou pouze částí třídy.“(RŠ3). „Inkludovaní žáci jsou zapojováni do kolektivu, snažíme se o to, aby vyčlenění nebyli. Přesto se někdy stává, že daného žáka začnou někteří odstrkovat, nastavujeme ale znovu daná jasná pravidla.“(RŠ4). „Je to jak kdy patří ale mezi neoblíbené děti.“(RŠ5). „Někteří žáci bez problému zapadli do kolektivu, u některých se zapojení do kolektivu tolik nedaří. Žádný z inkludovaných žáků však není zcela vyčleněn a má ve třídě alespoň pár kamarádů.“(RŠ8). Jeden respondent upozorňuje, že je potřeba podpořit inkluzi dítěte do kolektivu a posilovat sebevědomí dítěte „. Je potřeba dětem vysvětlit, že všichni nejsme stejní.... Některé děti mají sklony k posmívání, což řešíme dalším vysvětlováním.....Snažíme se vyzdvihnout silnou stránku inkludovaného dítěte a zbytečně neupozorňovat na deficitní oblast.“(RŠ2).

Všichni respondenti škol se shodli, že do svých hodin začleňují ve velké míře skupinovou práci „Skupinová práce je využívána v mých předmětech téměř každou hodinu.“(RŠ1). „... ..Skupinová práce se nám velice osvědčila....“(RŠ2). „Práce ve skupinách tvoří podstatnou část výuky.... Práci ve skupinách obměňuji často, aby si všechny děti měly možnost vyzkoušet pracovat s každým a v různých skupinách.“(RŠ4). „Často a téměř ve všech vyučovacích předmětech....“(RŠ5). „Využíváme skupinovou

práci v průběhu celého roku i ve všech předmětech, ... “(RŠ9). „Běžně využíváme párové a skupinové práce....“ (RŠ11). Osm respondentů se shodlo, že děti jsou do skupin rozdělování náhodně i záměrně dle potřeby „Žáci jsou rozdělováni někdy dle přání, náhodně, podle počátečních písmen žáků, podle barev na oblečení, záměrně – znamená, že potřebuji skupiny k určité činnosti.“ (RŠ1). „..... Zpočátku se do skupinek rozdělovaly výběrem učitelky, záměrně, později jsou schopny rozdělení do skupin samostatně, jejich volbou.“ (RŠ2). „Do skupin se děti rozřadují různě. Někdy o tom rozhodnu já jako učitelka, jindy si mohou děti zvolit svou skupinu, ... Někdy to určí náhoda – například losování barev do různých týmů.“ (RŠ4). „Záleží na situaci a konkrétním úkolu, někdy si žáci sami utvoří skupiny, někdy rozdělí žáky učitel, ... “ (RŠ8). „... .. Žáci jsou rozdělováni podle potřeby naplnění cíle dané aktivity – náhodně, záměrně....“ (RŠ11). Tři z pedagogů používají pro rozdělení žáků do skupin vlastní metodu „... .. Žáci jsou rozdělováni záměrně podle učitele – dle chování dětí. Některé nemohou pracovat společně.“ (RŠ5). „Každý pedagog má pro rozdělování žáků do skupin svůj klíč, ... “ (RŠ7). „... .., děti mám přesně rozděleny podle mého klíče.“ (RŠ10).

Respondenti center se v odpovědích na otázku je možné při průběhu programu vypořádat náznaky vztahů ve třídě, popř. kdo je agresor a kdo oběť rozcházejí „*Určitě ano. Se třídou vždy spolupracujeme dlouhodobě a po čase je při programech možné vypořádat určitou hierarchii třídy a postavení jedinců v kolektivu. Náznaky vztahů lze vypořádat i prostřednictvím sociometrických aktivit.*“ (RC2). „... ..nelze vypořádat, kdo je agresor/oběť.“ (RC1). Zajímavý byl postřeh jednoho z respondentů, ohledně atraktivnosti programu pro žáky „*Více program baví děti s „středním a horším“ průměrem. Pro děti s vyšší intelektovou úrovní je program spíše nudný a od těchto žáků jsou častější negativní reakce, z důvodu snížené schopnosti sociální interakce, kontaktu a spolupráce s ostatními.*“ (RC1).

Respondenti se shodli, že při programech primární prevence pro žáky s zrakovým, sluchovým, tělesným, zdravotním a mentálním postižením je nutné uzpůsobit program a volit vhodné konkrétní aktivity „*Před realizací programu vždy zjišťujemedůležité informace o třídním kolektivu, na základě kterých volíme konkrétní aktivity tak, aby co nejlépe odpovídaly potřebám dané třídy, aby se jich mohli účastnit ideálně všichni žáci. Využíváme také pomoci asistentů pedagogů, myslíme na srozumitelnost aktivity i jejího výstupu všem žákům.*“ (RC1). „... ..jsou témata a aktivity vždy přizpůsobeny dané situaci

a danému třídnímu kolektivu. Lektorská dvojice zde více komunikuje s pedagogem, vyhodnocuje každé setkání podrobněji a vytváří a případně reviduje plán realizace dle potřeb třídy a schopností žáků.“(RC2). Oba respondenti center shodně uvádí, že jejich organizace realizují i programy selektivní primární prevence „...*...Na základních školách praktických, které jsou určeny pro žáky s mentální retardací, poskytujeme program kompletně upravený specifickým vzdělávacím potřebám těchto žáků. Jedná se o náš program selektivní dlouhodobé primární prevence rizikového chování (Program SDPP).*“(RC1). „...*...Programy selektivní primární prevence však realizujeme i na školách zřizovaných dle §16 odstavce 9 školského zákona, ...*“(RC2)

Shrnutí druhé dílčí výzkumné otázky

V chování žáků lze vypožorovat změny ve třídě při běžné výuce a při průběhu programu primární prevence. Žáci jsou při projektových dnech ve svých projevech více spontánní a uvolnění, mají větší chuť komunikovat a některé modelové situace mohou dokonce vyvolat reflexi skutečného problému, který je ve třídě aktuální. V chování žáků při běžné výuce a při průběhu programu primární prevence nejsou zřejmé velké rozdíly. Je patrné, že programy podporují větší interakci mezi zúčastněnými. Začlenění žáků s specifickými potřebami do kolektivu je velmi individuální záležitost a spíše než na typu a rozsahu postižení závisí na osobnostních rysech daného žáka. Nedochozí k úplné exkluzi žáka s specifickými potřebami z kolektivu. Někdy však tento žák není přijat celým kolektivem, ale pouze jeho částí. Je potřeba s dětmi často mluvit o tom, že jsme všichni rovnocennými partnery, vytvářet bezpečné prostředí a snažit se o to, aby inkludivní žáci byli kolektivem co nejlépe přijati. Skupinová práce je při výuce běžně využívána v průběhu celého školního roku a tvoří podstatnou část výuky. Skupinová práce podporuje samostatnost, komunikaci a pozitivně přispívá k začlenění inkludivních žáků do kolektivu. Děti jsou rozdělovány do skupin záměrně i náhodně. Záměrné rozdělení iniciuje učitel např. dle chování žáků, dle potřeby dosažení cíle, podle náročnosti učiva, ... Náhodné rozdělení do skupin je někdy řešeno i dle přání žáků. Někteří učitelé využívají pro rozdělení do skupin svoji vlastní metodu-svůj klíč.

Při průběhu programu primární prevence není vždy možné vypožorovat náznaky vztahů ve třídě. Pokud se vztahy při programech projeví, pak z nich lze zjistit, jaké je postavení žáka v kolektivu. A též je možné vypožorovat určité uspořádání nadřazenosti a

podřazenosti žáků. Při provádění preventivních programů lze vyzorovat, koho program zajímá a pro koho není atraktivní. Pro zjištění vztahů ve třídě jsou využívány i sociometrické aktivity. Programy primární prevence pro žáky se specifickými potřebami lektorů přizpůsobují žákům, dle jejich možností. Musí vždy konkrétní činnosti upravit tak, aby se jich mohli účastnit ideálně všichni žáci. Zaměřují se na srozumitelnost aktivit i jejich výstupů. Obě centra realizují programy selektivní primární prevence, které jsou využívány spíše na základních školách praktických.

12.1.3 Interpretace a shrnutí třetí dílčí výzkumné otázky

Třetí dílčí výzkumná otázka: **Jaké jsou zkušenosti pedagogů s šikanou mezi žáky na školách a ve třídách s inkludovanými žáky?**

Všichni respondenti na otázku pokud dojde k fyzickým či slovním potyčkám, jak se to řeší, odpovídali, že vzájemnou domluvou mezi žáky a učitelem „*Samozřejmě vždy slovně,....*“.(RŠ1). „*....O celé situaci si s dětmi povídáme, vysvětlujeme,....*“.(RŠ2). „*Vždy řešíme s účastníky rozhovorem, situaci rozebereme, proč se tak stalo....*“.(RŠ4). „*Řeší se to tak, že si nejprve všechny zúčastněné vyslechneme, jak to bylo – jednotlivě, pak společně....*“.(RŠ5). „*.....se to snažím řešit vzájemným dialogem, nejprve s žáky, kterých se případná potyčka týkala. Potom následuje komunikace se zbývající částí třídy,....*“.(RŠ10). „*proběhne diskuze, vysvětlování.*“.(RŠ11). Část respondentů popsala, že se při řešení potyček snaží objasnit příčinu a učinit závěr „*...Hledá se kdo, proč, důvod, jak to vzniklo, kde je ten „zakopaný pes“*“.(RŠ1). „*.....vedeme děti k uvědomění si svého chování a také to, že za to musí nést odpovědnost, následky.*“.(RŠ2). „*....A pak se hledá řešení a omluva.*“.(RŠ5). „*.....Hlavní snahou je, aby si ten, kdo si začal, uvědomoval chybu a situace se neopakovala.....*“.(RŠ6). „*.....věci se snažíme si pojmenovat a udělat nějaký závěr.*“.(RŠ10). V závažnějších případech jsou dle většiny respondentů přizváni k řešení problému zákonní zástupci „*...Pokud nedojde ke změně v chování, kontaktujeme ihned rodiče a celou situaci řešíme ještě s nimi.....*“.(RŠ2). „*.....Pokud se situace opakuje nebo vyhrocuje, pokračuje se: konzultace s preventistou, konzultace s výchovným poradcem, při stupňování – přizváni i rodiče a vedení školy.*“.(RŠ3). „*.....Informují se zákonní zástupci dítěte (dětí) v závažných případech....*“.(RŠ4). „*.....Pokud je to závažnějšího charakteru nebo se to děje opakovaně zasáhne metodik prevence a řeší celou situaci s žákem i jeho rodiči.*“.(RŠ8).

Respondenti se shodují, že porušení pravidel školy často řeší formou domluvy „...*forma domluvy, rozhovoru*“.(RŠ1). ...*domluva, rozebrání situace,..*“(RŠ3).*Při mírném porušení ústní domluvou,..* (RŠ8). “..... *vzájemná komunikace s vyvozením nějakého závěru.*“(RŠ10). „.....*řeší se domluvou a rozhovorem s žákem.....*“(RŠ11). Respondenti se shodli, že se při řešení porušení pravidel školy zaměřují na to, aby došlo k rozebrání a objasnění situace „...*Nejedná se vyloženě o trest – spíše o tu zpětnou vazbu, uvědomění si svého prohřešku,..*“(RŠ1). „*Proběhne evaluace v diskusním kruhu, analýza problému, spoluvytváření možností trestu, postihu, ...*“(RŠ2). „*Vždy si porušení daného pravidla vysvětlíme, které bylo porušeno a proč.....*“(RŠ4).

Z odpovědí na otázku s jakou nejzávažnější šikanou jste se v praxi setkali, vyplynulo, že 6 respondentů žádný závažný případ šikany neřešilo „*Já osobně jsem se zatím s vážnou formou šikany nesečkala....*“(RŠ4). „*Zatím žádná.*“(RŠ5). „*Nesečkala jsem se ve škole se závažnou šikanou.*“(RŠ9). „*Ještě jsem se s šikanou nesečkala.*“(RŠ11). V některých odpovědích respondentů se objevují známky ostrakismu „...*Nějaké posmívání kvůli vzrůstu, velikosti,....*“(RŠ1). „*Verbální útoky, ostrakizace – řešeno ve spolupráci s rodiči a SVP Návrat.....*“(RŠ7). „.....*Vždy se jednalo jen o drobné neshody,.....*“(RŠ8). Dva respondenti škol uvedli, že se setkali s vyhrožováním „*Vyhrožování jinému dítěti: „Ty se půjdeš napít, až já ti řeknu.“ „Zabiju ti mámu, jestli něco řekneš...“ „Přines mi autíčko z domu a dej mi ho, jestli to neuděláš, můj táta si na tebe počká ve vesnici a zbije tě.“ apod.... vše bylo propojeno s fyzickými útoky.....*“(RŠ2). „*Opakované vyhrožování smrti (žáci 2. třídy).....*“(RŠ3). Od dvou respondentů se dostalo odpovědi, že se setkali s šikanou, která souvisela s šířením intimních fotografií „*Setkala jsem se... s fotografií žáka, který byl prodáván na internetovém portále,..*“(RŠ1). „.....*dívka ze 4. třídy poslala svým spolužákům svoji intimní fotografii, což pak vedlo k její šikaně.....*“(RŠ6).

Shrnutí třetí dílčí výzkumné otázky

Základem pro řešení fyzických či slovních potyček je dle pedagogů vzájemná komunikace mezi žákem a učitelem. Konflikt je nejčastěji řešen vzájemnou domluvou, upozorněním na nevhodné chování a zakončen vyvozením závěru, případně omluvou agresora. Důležité je, aby si iniciátor potyčky uvědomil nevhodnost svého chování a situace se již neopakovala. V závažnějších případech škola upozorní zákonné zástupce žáka na jeho nevhodné chování a proběhne konzultace s učitelem, ředitelem, metodikem

prevence. Porušení pravidel školy se vždy nejdříve řeší formou domluvy, udělení napomenutí či důtky. Forma trestu je velmi individuální a vždy závisí na závažnosti a okolnostech provinění. Při řešení porušení se školy zaměřují na analýzu celého problému s účastníky konfliktu. Z rozhovorů je patrné, že se učitelé ve velké míře buď vůbec nesečkali s projevy šikany nebo se jednalo o verbální útoky, rozkazy a ostrakizaci. Na školách se objevily případy vyhrožování a závažná šikana s šířením nevhodných fotografií.

12.1.4 Interpretace a shrnutí čtvrté dílčí výzkumné otázky

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka: **Jaká je spolupráce škol s organizacemi, které realizují programy primární prevence?**

Všichni dotazovaní respondenti škol se shodli, že primární prevenci na školách řeší metodik prevence, kterým je většinou učitel nebo ředitel školy „*V současné době primární prevenci realizuje zástupce ředitele, který je metodik prevence.*“ (RŠ1). „*Osvětu v primární prevenci rizikového chování řeší ředitelka školy.*“ (RŠ2). „*Realizuje ji ředitelka školy, která má vystudovaný dvouletý program minimální prevence.*“ (RŠ7). „*Realizuje ji paní učitelka, která má na starosti metodiku prevence, ...*“ (RŠ4). „*Za koordinaci preventivních aktivit ve škole odpovídá metodik prevence, spolupracuje s výchovným poradcem, s ředitelem školy, s školním psychologem, s třídními učiteli a ostatními pedagogy, ...*“ (RŠ11). Někteří respondenti uvedli, že v současné době nevyužívají spolupráci s centry primární prevence „*...V současné době nevyužíváme spolupráci s centry.*“ (RŠ4). „*...Spolupráce s centry je v současné době omezená, neprobíhá*“ (RŠ1), jiní pouze okrajově „*... Spolupráce s centry je spíše na konzultační úrovni.*“ (RŠ6). Část respondentů se shodla, že program prevence řeší s odborníky „*... Do školy jezdí Policie ČR, která dětem dělá besedu na toto téma.*“ (RŠ2). „*...objednáváme programy primární prevence.*“ (RŠ3). „*...metodik prevence – zajišťuje vhodné preventivní programy od center primární prevence.*“ (RŠ7). „*... Také objednávané programy a besedy i s tematikou rizikového chování.*“ (RŠ10).

Respondenti organizací se shodli, že programy probíhají zejména na základních a středních školách „*Nejčastěji se jedná o základní školy ...*“ (RC1). „*Programy nejčastěji realizujeme pro základní školy a střední školy.*“ (RC2). A programy jsou určeny pro žáky 3. ročníku ZŠ až 2. ročníků SŠ „*Nejčastěji se začíná v šestých ročnících a*

pokračuje se až do devátých ročníků základních škol... ..“(RC1). „V 3. až 9. ročnících základních škol, 1. a 2. ročnících středních škol.“(RC2).

Shrnutí čtvrté dílčí výzkumné otázky

Realizací primární prevence šikany na školách je nejčastěji pověřen metodik prevence, kterým bývá pedagog školy či ředitel. Spolupráce škol s organizacemi zabývajícími se primární prevencí rizikového chování je častá, ale v této nestandardní době je školami využívána v menší míře.

Centra primární prevence své programy realizují na základních školách, základních školách praktických a středních školách. Na základních školách praktických se jedná o tzv. selektivní prevenci. Zaměřují se nejvíce na druhý stupeň základních škol. Programy probíhají většinou 2x až 3x ročně.

13 Zhodnocení naplnění cílů praktické části závěrečné práce a diskuze

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá primární prevence šikany na školách s inkludovanými žáky. Pro tento cíl byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem probíhá prevence šikany na školách s inkludovanými žáky? Tato část práce se zabývá vyhodnocením hlavního cíle výzkumu a diskusí.

Z výzkumného šetření vyplývá, že školy začleňují primární prevenci do výuky a spolupracují s odborníky, kteří se touto tematikou zabírají. Organizace, které se zabývají prevencí rizikového chování, spolupracují především se školami, které ještě nejsou rizikovým chováním bezprostředně ohroženy, i když v rámci svých služeb poskytují i programy, pro školy, ve kterých je již rizikové chování rozšířeno. Školy nabídku programů zaměřených na prevenci vítají, ale v současné době je využívána spíše okrajově z důvodu coronavirové pandemie. Základ pro prevenci šikany je na školách ukotven ve školním řádu. Školy mají nastavena jasná pravidla, která stanovují na základě metodických materiálů a jejichž dodržování od svých žáků vyžadují. Všechny z oslovených škol také mají svého klíčového pedagoga, který je vzdělán v oblasti prevence a řešení šikany. Řičan a Janošová (2010) uvádí, že školní řád by měl být formulován tak, aby podporoval a jasně definoval prevenci šikany, její postih i nápravu, dále je nutné zpřístupnit všem pedagogům základní literaturu o šikaně, aby ji prostudovali v takovém rozsahu a hloubce, které odpovídají úloze daného pedagoga, a alespoň jeden pedagog dané školy by měl absolvovat kurz prevence a řešení šikany. Aby si žáci byli vědomi důležitosti těchto pravidel, sami se na jejich tvorbě většinou podílejí. Tato spolupráce se jeví pedagogům jako velký přínos v prevenci šikany. Školy mají zpracované vlastní preventivní programy, díky nimž se snaží předcházet rizikovému chování. Zaměstnavatelé další vzdělávání svých pedagogických pracovníků v oblasti primární prevence šikany podporují různými formami kurzů a celoživotního vzdělávání. Ukázalo se, že primární prevence šikany se na školách s inkludovanými žáky výrazně neliší, nicméně je nutné více se zaměřit na vysvětlování a připomínání pravidel.

Jak výzkumné šetření prokazuje obsahem preventivních plánů oslovených škol je vymezení šikany, charakteristika projevů šikany, analýza situace, návod jak rozpoznat

šikany a postupovat při jejím řešení, určení nápravných opatření a intervence. Školy vedou žáky k prosociálnímu chování, vše je založeno na vzájemné komunikaci učitele a žáka. Pedagogové si myslí, že výhodu mají malé školy. Z důvodu bližších vztahů, jsou zde žáci více zvyklí svěřovat se svým pedagogům. Lektori center prevence své programy zaměřují na podporu pravidel třídy, prostřednictvím intenzivní práce s kolektivem třídy chtějí podpořit kladné klima ve třídě a prohloubit vzájemné vztahy mezi žáky a pedagogy. Snaží se jim osvětlit téma šikany, aby nedocházelo k jeho zlehčování. Jde jim o to naučit žáky, jak přistupovat k řešení konfliktů. Centra se snaží prostřednictvím svých programů o podporu začlenění integrovaného žáka do třídního kolektivu. Uvádí, že přizpůsobují programy potřebám inkludovaných žáků, a aktivity nastavují, aby zohledňovaly jejich možnosti. V rámci preventivních programů dle lektorů lze získat jakýsi celkový obraz o klimatu a vztazích ve třídě, k čemuž jim napomáhá i úvodní rozhovor s třídním učitelem a žáky. Své programy realizují prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Kde je kladen důraz především na prožitek jednotlivých žáků, pomocí něhož dojde k reflexi, která je zásadní pro to, že si žák uvědomí, co se stalo a jaký nový poznatek mu to má přinést. V období distanční výuky byly programy prevence převedeny do online prostředí, proto centra primární prevence musela přizpůsobit formu programu. Při programech lze vyzorovat změny v chování žáků, dochází k větší otevřenosti a komunikativnosti, díky nimž lektori v některých situacích lépe vyzorují, co se v kolektivu děje a jaká je hierarchie třídy. Ukázalo se, že spolupráce škol a poskytovatelů preventivních programů v této nelehké době probíhala v menší míře, obě strany se shodli, že online prostředí nemůže nikdy plnohodnotně nahradit osobní kontakt

Dále z výzkumného šetření vyplývá, že začlenění žáků se specifickými potřebami je velmi individuální záležitost. Pedagogové uvádí, že žáci se specifickými potřebami jsou nejčastěji přijímáni pouze částí kolektivu a nikdy z něho nejsou zcela vyčleněni. Některé děti mají sklony k posmívání a nadřazování se nad inkludovanými žáky. Všichni respondenti z řad pedagogů považují za velmi důležité a přirozené, že předem vysvětlí dětem situaci a informují je o specifických potřebách a projevech inkludovaného žáka. A také vyzdvihují silné stránky inkludovaného žáka. Kolář (2018) považuje za správné „*aby žáci hned na začátku dostali srozumitelnou informaci o specifických potřebách dítěte nejlépe prostřednictvím přednášky. Je důležité, aby věděli, jak se mají k odlišnému spolužákovi chovat.*“ A zároveň se snaží podpořit jeho integraci do

kolektivu, což pokládají za základ pro prevenci vzniku a rozvoje šikany v daném kolektivu. Jak uvádí Slowík (2012) proces začleňování každého člověka do společnosti by měl probíhat přirozeně. V případě osob, které se odlišují a nejsou schopny dosahovat vysoké míry socializace, je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat. Pedagogové zařazují do své výuky formu skupinové práce, díky ní mohou podpořit začlenění inkludovaných žáků do kolektivu a považují ji za prostředek, při kterém je dán žákům větší prostor mezi sebou vzájemně komunikovat. Pedagogové uvádí, že při rozdělování žáků do skupin, ať už náhodně či záměrně, dávají dětem možnost si prohlubovat schopnost společně vyřešit úkol a dojít k danému cíli.

Jak výzkumné šetření dále prokazuje, pedagogové k řešení slovních či fyzických potyček využívají hlavně nástroj komunikace, pokud přesto nedojde ke změně chování, pak přistoupí pedagog k informování zákonných zástupců a konzultaci s metodikem prevence. Pedagogové uvádí, že dávají prostor i formou anket, schránek důvěry, aby se mohli vyjádřit i ti žáci, kteří nechtějí nejprve o problému mluvit. Za jeden z klíčových aspektů považují spolupráci s rodiči, která se jim v praxi osvědčila. Jsou přesvědčeni, že je důležité, aby se situace rozebrala a došlo k zpětné vazbě, uvědomění si prohřešku aktéra. Pedagogové uvádí, že nemají osobní zkušenosti s šikanou a to ani v kolektivech s inkludovanými žáky. Nejčastěji na školách řeší hádky, nadávky a posměšky. Výjimečně uvedli, že se setkali s vyhrožováním smrtí a šířením intimních fotografií. Kolář (2018) uvádí, že na všech školách se určitým způsobem vyskytují raná stádia šikany, ale vedení školy si tuto skutečnost většinou nechce připustit, protože „*vidí šikanu jako ohrožení*.“ Kolář je také přesvědčen, že je nutné, účelně vytvářet programy proti šikaně.

Zjištění, ke kterým došlo, jsou platná pouze pro skupinu respondentů, se kterými byl výzkum realizován. Díky ochotě a otevřenosti pedagogů a lektorů Center primární prevence sdílet se mnou vlastní zkušenosti z jejich dlouholeté praxe a pohledy na problematiku se mi podařilo dostat svého stanoveného cíle.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala nahlédnutím do fungování a života na školách s inkludovanými žáky s ohledem na zvýšené riziko vzniku šikany a možnosti její prevence. Dále bylo účelem se pokusit o následnou interpretaci subjektivních pohledů, pocitů a zkušeností pedagogů, kteří se v tomto prostředí pohybují a s touto problematikou se často setkávají. Následně porovnat jejich názory nejen mezi nimi navzájem, ale i s názory a zkušenostmi lektorů, kteří do těchto škol docházejí, aby realizovali své preventivní programy, a dávají tak prostor pozorovat stav a fungování třídy v zcela odlišných situacích, a v jejich kontextu porovnat úroveň pospolitosti a soudržnosti třídy, celkové klima, vztahy mezi intaktními žáky a žáky se specifickými potřebami, rozdíly v reakcích a chování žáků při průběhu programu a při běžné výuce, v neposlední řadě předcházet rizikovému chování (šikaně) osvětou a najít adekvátní a okamžité řešení nastalé situace.

V teoretické části byly vysvětleny základní pojmy, které souvisí s šikanou a její prevencí. V práci byly popsány podmínky, směry, vývojová stádia a varovné signály šikany. Další část byla zaměřena na typologii agresorů a obětí. V práci byly uvedeny možnosti první pomoci při výskytu šikanujícího chování ve škole. Závěr teoretické části byl věnován prevenci šikany, inkluzi a integraci.

V praktické části bakalářské práce bylo provedeno výzkumné šetření, které bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, osloveny byly dvě skupiny respondentů. První skupinu tvořili pedagogové osmi škol, druhou lektori z center primární prevence. Prostřednictvím rozhovorů se mi podařilo nahlédnout do života na školách s inkludovanými žáky, do soužití a koexistence žáků se specifickými potřebami s intaktními spolužáky a pedagogy škol běžného typu. Z praktické části práce je patrná úroveň spolupráce škol s organizacemi zabývajícími se primární prevencí rizikového chování. Je popsán průběh a konkrétní formy prevence šikany vytvářené a specificky upravované na míru jednotlivým typům škol i samotným žákům. V rámci zpětné vazby bylo zjištěno, že se kladného hodnocení programů dostává spíše od žáků méně nadaných, kdežto žáci s velmi dobrým prospěchem hodnotí programy častěji jako nudné či nezajímavé. Z výzkumného šetření vyplynulo, že výskyt šikany na školách je pozorován pouze minimálním počtem respondentů. To vyvolává otázku, zda výskyt šikany není některými pedagogy spíše popírán, ne záměrně, ale z důvodu, že počáteční

stádia šikany správně nerozklíčují. Nicméně z nashromážděných odpovědí bylo zjištěno, že se školy prevencí šikany zabírají a další vzdělávání pedagogů s touto tematikou je podporováno.

Při realizaci výzkumného šetření, došlo k porovnání výsledků z rozhovorů respondentů z různých základních škol. Původním záměrem výzkumu bylo se osobně zúčastnit realizace preventivních programů v konkrétních školách a pozorovat třídní kolektiv během nich i při běžné výuce. Což by mi umožnilo být součástí preventivních programů a zvýšilo by to přínos a efektivitu výzkumu.

Doporučení pro praxi, které vychází z výzkumného šetření, vidím v neustálé podpoře celkové prevence rizikového chování a výchově odborníků, kteří se budou zaměřovat i na problém šikany inkludovaných žáků. Myslím si, že je zvýšené riziko šikany u žáků s speciálními potřebami. Neboť tito žáci se odlišují a jsou zranitelnější. Za zajímavý pokládám projekt (online schránku důvěry) *Nenech to být*, který slouží k anonymnímu nahlášení šikany.

Seznam literatury

ANTIER, Edwige, 2011. *Agresivita dětí*. 2. vyd. Přeložila Kristýna KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál. 101 s. ISBN 978-80-7367-881-4.

BENDL, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované a doplněné vydání. Praha: Triton. 263 s. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDOVÁ, Petra, Jana DLOUHÁ, Martin KALIBA a Petra KALIBOVÁ, 2015. *Vybrané kapitoly z psychopedie a etopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 137 s. ISBN 978-80-7435-423-6.

CRESSWEL, John W., 2016. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. In HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

ČECH, Tomáš, 2011. *Škola a zdraví: Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD. 255 s. ISBN 978-80-7392-153-8.

DOLEJŠ, Martin, 2010. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 190 s. ISBN 978-80-244-2642-6.

GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložila Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. 325 s. ISBN 978-80-7530-006-5.

GROMNICA, Rostislav, 2010. *Kapitoly z pedagogiky pro střední školy*. Ostrava: Montanex. 150 s. ISBN 978-80-7225-326-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HURNÍKOVÁ, Květa a Petr SZURMAN, 2011. *Filozofie a etika: studijní opora pro kombinovanou formu studia*. Ostrava: Obchodní akademie a Vyšší odborná škola sociální Ostrava-Mariánské Hory. 73 s. ISBN 978-80-87540-01-5.

- KADLECOVÁ, Eva, 2010. *Šikana očima dětí*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 186 s. ISBN 978-80-7394-199-4.
- KOLÁŘ, Michal, 2005. *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 2.vyd. Praha: Portál. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, Michal, 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2. vyd. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. 232 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠEVCOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ, 2010. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 155 s. ISBN 978-80-7290-472-3.
- MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. 192 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: WoltersKluwer Česká republika. 198 s. ISBN 978-80-7478-026-4.
- NÝVLTOVÁ, Václava, 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2.uprav.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 240s. ISBN 978-80-86723-85-3.
- OBST, Otto a Zdeněk KALHOUS, 2011. Školní didaktika. In BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované a doplněné vydání. Praha: Triton. 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- KALIBA, Martin, 2015. K některým aspektům primární prevence rizikového chování. In BENDO VÁ, Petra, Jana DLOUHÁ, Martin KALIBA a Petra KALIBOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychopedie a etopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 137 s. ISBN 978-80-7435-423-6.
- PONĚŠICKÝ, Jan, 2010. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton. 226 s. ISBN 80-725-4593-0.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikamu*. Praha: Grada. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. 3. vyd. Praha: Portál. 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ, Tomáš JANÍK, Ondrej KAŠČÁK, Marcela MIKOVÁ, Kateřina NEDBÁLKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK, Jiří ZOUNEK, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Kateřina a Markéta BAJEROVÁ, 2011. *Minimalizace šikany: Praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. 147 s. ISBN 978-80-7367-912-5.

Ostatní zdroje

MŠMT, 2004. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000-22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení* [online]. 26. 4. 2004 [cit. 2020-12-02]. Dostupné z: <http://sdv.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani>

SLOWÍK, Josef, 2012. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze* [online]. 26. 6. 2012 [cit. 2020-12-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

KOLÁŘ, Michal, 2018. *Šikana se více či méně vyskytuje na všech školách* [online]. 21. 11. 2018 [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: <http://pruvodce-vzdelavanim.cz/sikana-se-vice-ci-mene-vyskytuji-na-vsech-skolach-rika-michal-kolar/>

Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Škály stupňů sociální integrace dle WHO (Jesenský, 1995 in Slowík, 2012).....	32
Tabulka 2 Výzkumný vzorek školy (zdroj vlastní)	37
Tabulka 3 Výzkumný vzorek organizace (zdroj vlastní).....	37

Seznam příloh

Příloha A: Ukázka přepisu rozhovor s respondentem školy (RŠ2)

Příloha B: Ukázka přepisu rozhovoru s respondentem centra primární prevence (RC1)

Příloha A: Ukázka přepisu rozhovoru s respondentem školy (RŠ2)

Co děláte pro prevenci šikany na Vaší škole?

„Máme zpracovaný celoroční minimálně preventivní program, ve kterém je zahrnuto i téma šikany. Vedeme děti k prosociálnímu chování a neustálým pozorováním dětí se snažíme jakékoliv projevy nežádoucího chování minimalizovat. Snažíme se o úzkou spolupráci s rodiči, se kterými v případě potřeby konzultujeme chování a nežádoucí projevy dětí. Spolupracujeme i s SPC, PPP.“

Jsou v jednotlivých třídách stanovena pravidla kolektivu, která žáci znají a jsou povinni se jimi řídit? Jakou formou jsou tato pravidla předávána žákům (např. vyvěšena na nástěnce, řečena na začátku školního roku atd.)?

„Pravidla třídy spoluvytváří děti spolu spaní učitelkou v diskusním kruhu na začátku školního roku. První měsíc si je stále připomínáme, vysvětlujeme. Ve třídě mají vyvěšeny obrázky, dle kterých se řídí. Např. Srdíčkové pravidlo – neubližujeme si, nečiníme bolest kamarádovi apod. Děti si snáze uvědomí následky svého chování.“

Jak tato pravidla vznikají? Využíváte k jejich tvorbě např. metodické příručky? Jaké materiály konkrétně využíváte?

„K tvoření využíváme metodický materiál pro základní školy, čerpáme z internetových stránek pro předškolní vzdělávání, sdílíme zkušenosti s ostatními školami, ze seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.“

Jaký má Vaše škola program proti šikanování? Co je jeho obsahem?

„Naše škola má vytvořen celoroční minimálně preventivní program, který zahrnuje téma šikany.“

Jakým způsobem vzděláváte pedagogy, aby byli schopni odhalit a řešit šikanu?

„Pedagogové se účastní různých seminářů a akcí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále pořádáme společné pedagogické rady, kde se pravidelně mimo jiné řeší nežádoucí chování dětí. Dále mají rodiče přístup do školy, aby se mohli podívat, jak se jejich dítě chová v základní škole.“

Jakým způsobem se primární prevence šikany liší v kolektivech si inkludovanými žáky?

„Z vlastní zkušenosti mohu říct, že šikana není primárně směřována na inkludované děti. Často je obětí šikany pouze neprůbojné dítě, dítě ze sociální rodiny, samotářské dítě apod. V naší škole preventivní program probíhá v rámci kolektivních, skupinových činností se všemi dětmi ve třídě, včetně inkludovaných. Děti nemají problém do skupinky přijmout inkludované dítě.“

Jaké změny je možné vypořádat v chování žáků a vztazích ve třídě při běžné výuce a při průběhu programu primární prevence (např. Spirála) či jiných projektových dnech?

„Ve škole jsou veškeré změny v chování dětí snadno pozorovatelné učitelkou. Právě neustálým pozorováním dětí se nám daří nežádoucí chování dětí eliminovat a včas odhalit.“

Jaká je situace ve třídách s inkludovanými žáky? Je/Jsou zapojován/i do kolektivu nebo ho /je přijímá pouze část třídy či je/jsou zcela vyčleněn/ni?

„Ve škole máme děti s narušenou komunikační schopností. Je potřeba dětem vysvětlit, že všichni nejsme stejní. Poté děti přijmou jinakost a neposmívají se a nevhodně nekomentují řeč daného dítěte, i když mu nerozumí. Některé děti mají sklony k posmívání, což řešíme dalším vysvětlováním prostřednictvím diskuse, didaktických pomůcek, modelových situací, pohybových, dramatických, tvořivých, výtvarných, hudebních činností apod. Snažíme se vyzdvihnout silnou stránku inkludovaného dítěte a zbytečně neupozorňovat na deficitní oblast.“

Jak jsou při výuce využívány formy skupinové práce? Jakým způsobem jsou žáci do skupin rozdělováni (náhodně, záměrně učitelem, dle přání žáků)?

„Ve škole využíváme prvky vzdělávacího programu Začít spolu, který podporuje samostatnost dětí, kooperaci, komunikaci, schopnost se domluvit s ostatními, společně vyřešit úkol či problém, dojít ke společnému cíli. Děti se do skupinek rozdělují samy. Skupinová práce se nám velice osvědčila. Zpočátku se do skupinek rozdělovaly výběrem učitelky, záměrně, později jsou schopny rozdělení do skupin samostatně, jejich volbou.“

Pokud dojde mezi žáky k fyzickým či slovním potyčkám, jak se to řeší?

„Pokud dojde mezi dětmi ke sporům, sledujeme danou situaci, menší potyčky si děti již dokáží vyřešit samy mezi sebou, pokud se jedná o fyzické napadení či posmívání, nadávání, vedeme děti k uvědomění si svého chování a také to, že za to musí nést odpovědnost, následky. O celé situaci si s dětmi povídáme, vysvětlujeme, dramatizujeme různé modelové situace, přičemž děti spolupracují, vymýšlí si vlastní řešení apod. Pokud nedojde ke změně v chování, kontaktujeme ihned rodiče a celou situaci řešíme ještě s nimi. Využíváme různých hudebních, dramatických, výtvarných, pohybových a jiných aktivit sloužících k prevenci šikany. Apelujeme rovněž na rodiče, aby pozorovali své dítě doma a pokud je plačtivé, nechce do školy, uzavřené do sebe, aby tuto skutečnost oznámili pedagogům, a my zjišťujeme možné další příčiny.“

Jakým způsobem je řešeno porušení pravidel školy? Jakou formou?

„Proběhne evaluace v diskusním kruhu, analýza problému, spoluvytváření možností trestu, postihu, diskuse, rozhovor, modelové situace, motivační materiály, didaktické pomůcky apod.“

S jakou nejzávažnější šikanou jste se v praxi setkali a jak jste ji řešili?

„Vyhrůžování jinému dítěti: „Ty se půjdeš napít, až já ti řeknu.“ „Zabiju ti mámu, jestli něco řekneš...“ „Přines mi autíčko z domu a dej mi ho, jestli to neuděláš, můj táta si na tebe počká ve vesnici a zbije tě.“ apod.... vše bylo propojeno s fyzickými útoky. Řešila jsem s rodiči, poté s PPP Královéhradeckého kraje v součinnosti s lékaři pro případnou medikaci dítěte.“

Jakým způsobem se u Vás realizuje primární prevence? A jaká je spolupráce s centry primární prevence?

„Osvětu v primární prevenci rizikového chování řeší ředitelka školy. Do školy jezdí Policie ČR, která dětem dělá besedu na toto téma.“

Příloha B: Ukázka přepisu rozhovoru s respondentem centra primární prevence (RC1)

Na co se v rámci programů primární prevence zaměřujete?

„Standardně poskytujeme šest hodin preventivních programů za rok. Máme tři základní typy programů. Nejčastěji se program zaměřuje na primární prevenci ve školách, kde ještě není rozvinuté rizikové chování.“

Jaké konkrétní typy a techniky aktivit v programu primární prevence využíváte?

„Jsou to certifikované programy od MŠMT. Koncepty se tvoří na každé jednotlivé setkání zvlášť, dle kolektivu třídy. Témata setkání lze měnit dle aktuální situace. Programy vždy probíhají formou zážitkové pedagogiky a jsou interaktivní. Průběh programu je následující: aktivita (hra)-prožitek-reflexe-závěr (co je použitelné v praxi, z toho, co jsme prožili a naučili se). Z technik aktivit využíváme: icebreak, úvodní, pohybové, kreativní, diskuzi, práci s příběhem a samozřejmě v rámci programu zapojujeme individuální i skupinovou formu aktivit. Nejčastější metodou šetření je pozorování.“

Co je cílem preventivních programů?

„Každý typ programu má svou evaluaci, programy jsou zaměřeny na předávání dovedností a znalostí různými způsoby, dle poskytovatelů primární prevence. Naše programy se snaží o: intenzivní práci se třídou, snížení časté bagatelizace příznaků šikany, aby děti nedávaly na první dojem a nehodnotily se dle toho. Dále naše programy učí žáky jak řešit konflikty a jak na ně přiměřeně reagovat (bez násilí a urážek). Programy podporují pravidla třídy a snaží se o to, aby je děti uměly správně používat. Také v rámci svých programů podporujeme kladné vztahy kolektivu a inkludovaných žáků se specifickými potřebami ve třídě. V rámci programů používáme právo STOP, pokud se komukoli něco v programu nelíbí nebo je mu některá aktivita nepříjemná, má právo říct STOP a hry se neúčastnit. To podporuje u žáků pocit bezpečí. Na závěr samozřejmě lektori a jejich názory nesmějí být v rozporu s pedagogy (třídními

učiteli), ale naopak se snaží v rámci programu, podpořit zdravé působení učitele na kolektiv.“

Jak nyní realizujete primární prevenci rizikového chování skrze online platformy?

„Online prevenci realizujeme na školách, se kterými spolupracujeme v rámci preventivních programů. Snažili jsme se ji co nejvíce přiblížit našim prezenčním programům. Je teda vedena také dvojicí lektorů, pracujeme s jednou třídou přes online platformu, kterou škola využívá k distanční výuce (Zoom, MS Teams, Google meet). Standardní programy jsme upravili. Pro jednotlivé ročníky máme připravená určitá témata, využíváme prezentací, videoukázek, diskusí, chatu, rozdělování do skupin/místností, nejrůznějších aplikací (Jamboard, Padlet, Google formuláře), abychom zinteraktivnili práci v online prostoru.“

Je možné při průběhu programu vypořádat náznaky vztahů ve třídě, popř. kdo je agresor a kdo oběť?

„Při programu nelze vypořádat, kdo je agresor/oběť. Reakce dětí při programu se liší od reakcí v běžné výuce, jsou více spontánní. Více program baví děti s „středním a horším“ průměrem. Pro děti s vyšší intelektovou úrovní je program spíše nudný a od těchto žáků jsou častější negativní reakce, z důvodu snížené schopnosti sociální interakce, kontaktu a spolupráce s ostatními. V rámci programu dochází ke konzultaci s třídním učitelem, dále preventisté popíší pedagogovi, co vypořádkovali, a konfrontují své postřehy a názory s pedagogovými.“

Jakým způsobem upravujete své aktivity v programu primární prevence pro žáky se zrakovým, sluchovým, tělesným, zdravotním a mentálním postižením?

„Před realizací programu vždy zjišťujeme dotazníkem a následně rozhovorem s třídním učitelem důležité informace o třídním kolektivu, na základě kterých volíme konkrétní aktivity tak, aby co nejlépe odpovídaly potřebám dané třídy, aby se jich mohli účastnit ideálně všichni žáci. Využíváme také pomoci asistentů pedagogů, myslíme na srozumitelnost aktivity i jejího výstupu všem žákům. Pokud se daný žák nemůže do aktivity přímo zapojit a aktivita je i tak vyhodnocena jako přínosná pro celý kolektiv, daný žák má v aktivitě vždy nějakou alternativní roli, úkol. Této možnosti využíváme i v případě, že některý z účastníků využije práva STOP a tedy se nechce aktivity účastnit, snažíme se ho zapojit jiným způsobem. Na základních školách praktických,

kteře jsou určeny pro žáky s mentální retardací, poskytujeme program kompletně upravený specifickým vzdělávacím potřebám těchto žáků. Jedná se o náš program selektivní dlouhodobé primární prevence rizikového chování (Program SDPP).“

Pro které typy škol nejčastěji realizujete programy primární prevence?

„Nejčastěji se jedná o základní školy praktické, ve kterých je zvýšené riziko vzniku šikany u žáků. V těchto typech škol jde o tzv. selektivní prevenci.“

V jakých ročnících nejčastěji probíhají programy primární prevence?

„Nejčastěji se začíná v šestých ročnících a pokračuje se až do devátých ročnících. Setkání probíhá 3× za rok po 2 hodinách. Dále máme také programy od čtvrtých ročnících, zde se realizuje setkání 2 za rok po 3hodinách.“