

Univerzity Karlovy v Praze

Filozofická fakulta

Název katedry



Bakalářská práce

Michaela Klinderová

Efektivní strategie prevence šikany a kyberšikany ve škole

Effective strategies for prevention of bullying and cyberbullying in
school

Praha, 2013

Vedoucí práce: David Čáp, PhDr.

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Davidu Čápovi za jeho cenné rady a velkou trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27.07.2013

.....

Michaela Klinderová

Obsah

| | |
|--|----|
| Seznam použitých zkratk: | 8 |
| Úvod | 10 |
| 1. Rozbor a vymezení šikany a jejích aspektů | 11 |
| 2. Rozdělení preventivních a intervenčních programů | 15 |
| 3. Zhodnocení jednotlivých opatření v rámci preventivních programů | 17 |
| 3.1. Opatření, která jsou hodnocena jako účinná | 17 |
| 3.2. Opatření, která jsou hodnocena jako neúčinná | 21 |
| 3.3. Opatření, která jsou hodnocena jako kontraproduktivní | 21 |
| 4. Programová dokumentace | 24 |
| 5. Přípravenost pedagogického sboru pro přijetí preventivního programu | 26 |
| 6. Změna Norem sociálního klimatu na školách | 29 |
| 6.1. Faktor sociálního klimatu na školách | 29 |
| 6.2. Faktor změny zavedených norem | 30 |
| 7. Preventivní program a žáci | 32 |
| 8. Preventivní program a pedagogové | 35 |
| 9. MIŠ - Program Minimalizace šikany | 38 |
| 10. Odyssea - Jak zlepšit vztahy v naší třídě | 42 |
| 11. KPPP - Posilování pozitivních životních hodnot a postojů | 45 |
| 12. Návrh výzkumu | 48 |
| 12.1. Úvod | 48 |
| 12.2. Předchozí výzkumy | 48 |
| 12.3. Cíle výzkumu | 49 |
| 12.4. Hypotézy | 49 |
| 12.5. Výzkumný soubor | 49 |
| 12.6. Výzkumné metody | 50 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 12.7. Proces sběru dat | 50 |
| 12.8. Realizace výzkumu | 51 |
| 12.9. Zpracování dat | 51 |
| 12.10. Diskuse | 52 |
| 13. Závěr | 53 |
| 14. Seznam použité literatury | 54 |

Seznam použitých zkratk:

KPPP Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna

MIŠ Minimalizace šikany

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Úvod

Všechny evropské země, které se přihlásily k usnesení OSN v roce 1989 a souhlasily s Úmluvou o právech dítěte hledají různé, především preventivní prostředky jak zabránit šikaně a kyberšikaně na školách a školských zařízeních. Mimo jiné tato Úmluva nařizuje státům zajistit dětem a mládeži ochranu před násilím, ponižováním a vykořisťováním. Stát má proto povinnost zajistit na školách bezpečí a klid pro zdárný vzdělávací proces, který obohacuje osobnost jedince a to v úzké spolupráci s rodinou. V ČR došlo k podpisu smlouvy v roce 1991. Pozornost je zřejmě nutné zaměřit především na prevenci. Jde o předcházení nepříznivých sociálních jevů a dlouhodobého budování zdravého školního posléze třídního klimatu. Česká republika prostřednictvím MŠMT vydává po roce 2000 celou řadu opatření s metodickými návody, jak preventivně mají školy a školská zařízení pracovat, aby se šikaně zabránilo. Tato opatření procházela a prochází neustálým vývojem a pokyny se neustále zpřesňují o praktické informace vedoucí k efektivnějšímu naplňování. V českém prostředí a české literatuře se dozvídáme o různých formách boje proti šikaně pomocí primárně preventivních programů. Ředitelé škol mají zákonnou povinnost předcházet vzniku rizikového chování na škole. Forma a provedení programu nicméně závazně stanovená není. Každá škola by měla mít ve svém školním řádu zabudované podmínky pro zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a jejich ochranu před rizikovým chováním ve formě projevů diskriminace, nepřátelství a násilí. Tedy o opatřeních, která konkrétně slouží k předcházení projevů rizikového chování například formou šikany a nově i kyberšikany (MŠMT, 2013). Díky tomu také vzniká mnoho primárně preventivních programů, které mají předcházet vzniku rizikového chování.

Preventivní programy jsou povinně zavedeny na všech základních a středních školských zařízeních. Ve své práci zkoumám efektivní strategie prevence šikany, tudíž jednotlivá efektivní opatření, která mají preventivní programy obsahovat.

Tématem mojí bakalářské je vyjmenování hlavních ukazatelů, které dělají preventivní programy, zaměřené na prevenci šikany, těmi úspěšnými. Dále jsem vyhledala tři programy, které se v ČR věnují prevenci šikany. V návrhu výzkumu jsem se věnovala zjištění účinnosti jednotlivých preventivních programů.

1. Rozbor a vymezení šikany a jejích aspektů

Jelikož je má práce zaměřena na srovnávání efektivních strategií prevence šikany a kyberšikany, ráda bych její nejdůležitější aspekty přiblížila pomocí jednotlivých definic. Nejdříve bych však měla upřesnit, jak se šikana liší od jiných projevů násilného chování. Podle Pamely Orpinas a Arthura M. Horne je důležité rozlišit termíny násilí, agrese a šikanování. Násilí je úmyslné použití fyzické síly nebo moci, hrozící nebo skutečné, proti sobě, jiné osobě, nebo proti skupině či společenství. Násilné chování vede nebo má vysokou pravděpodobnost za následek zranění, smrt, psychickou újmu, chybný vývoj nebo deprivaci (Orpinas & Horne, 2006).

Pojem agrese nevyklučuje fyzické akty nepřátelství, ale obecně odkazuje na méně extrémní úmyslné chování, které může způsobit psychologickou nebo fyzickou újmu. Agrese může být nebezpečná, ale její účinky jsou obecně mírnější než ty spojené s nepřátelským fyzickým násilím. Bití, utlačování, cílené izolování vrstevníka či nadávky představují příklady agresivní chování (Orpinas & Horne, 2006).

Je třeba uvádět více definic šikany, protože jen málokteré tvoří komplexní popis tohoto druhu rizikového chování. Pokusila jsem se vybrat ty definice, které se snaží o popsání co nejvyššího počtu základních aspektů šikany. Aspektům, které se v definicích budou objevovat nejčastěji, se budu později podrobněji věnovat. Některé definice jsou na obsažnost informací chudší, jiné se snaží více vykreslit a popsat určitý aspekt šikany, aby byl čtenáři lépe pochopitelný. V České republice se nejvíce tématu šikanování na školách věnuje Michal Kolář, který chápe šikanování pomocí trojrozměrného pohledu. V prvním pohledu nahlíží na šikanování jako na nemocné chování: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*“ (Kolář, 2001, s. 27). V druhém pohledu nahlíží na šikanu jako na závislost. Zde poukazuje na vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí, kteří se navzájem potřebují. V třetím pohledu na šikanu nahlíží jako na poruchu vztahů ve skupině. Zde popisuje šikanu jako onemocnění celé skupiny a popisuje poruchu vztahů skupinového organismu jako těžkou infekci (Kolář, 2001). Tato definice podle mého názoru jasně říká, že šikanování je infekcí skupiny, takže řešení problému není jen v zásahu u agresora, ale musí se pracovat s celou skupinou. Vágnerová uvádí velmi krátkou, ale na informace obsáhlou definici: „*Šikana je úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou).*“

(Vágnerová, 2011, s. 11). V této definici je jasně zahrnuto opakování v čase, asymetrie sil, záměr ublížit a agrese fyzická i psychická. Tato definice však jasně neuvádí porušení důstojnosti osoby, proto uvádím následující definici z výzkumu o Obtěžování a šikanování vypracovanou Univerzitou v Sheffieldu: „*Šikana může být definována jako ofenzivní chování, které porušuje důstojnost osoby. Vytváří zastrašující, nepřátelskou, ponižující nebo urážlivou atmosféru či chování, které ponižuje nebo narušuje jedince nebo skupinu*“ (Harassment and bullying, 2013). Velmi obsáhlou definici pak uvádí Evelyn Field. Field definuje pět základních faktů o šikanování: „*Šikana zahrnuje psychologické, emocionální, sociální a psychické zneužívání. Rozhodující vlastností je prožívání oběti: oběť se cítí být bezmocná. Zásadním rysem šikany je rozsah a škody způsobené zneužíváním oběti. Okolo jednoho z pěti studentů je šikanováno pravidelně, a také jeden z pěti studentů šikanuje pravidelně. Agresor může anebo nemusí mít v úmyslu ublížit*“ (Field, 2007, s.16). Evelyn Field ve své definici uvádí, že agresor nemusí, ale může mít v úmyslu oběti ublížit. Ostatní autoři definic opačně upozorňují na cílené či záměrné chování agresorů. Domnívám se, že v počátcích šikanování nemusí mít agresor v úmyslu oběti ublížit, ale s postupem času se úmyslnému či záměrnému chování nelze vyhnout. Evelyn Field dále ve své definici uvádí, že oběť je vůči šikaně bezmocná (Field, 2007). To je opět v mírném rozporu s dvěma ze čtyř typologií obětí podle Parryho a Carringtona. Ti ve své teorii uvádějí čtyři typologie oběti a to pasivní oběti, provokující oběti, účelové oběti a falešné oběti. Přičemž provokující a účelové typy obětí se snaží získat pozornost kolektivu, tím že se chovají způsobem, na který kolektiv reaguje rizikovým chováním (Parry & Carrington, 1995). Domnívám se, že v případě provokujících a účelových obětí je možné, že oběti pocítují zpočátku určitou kontrolu nad průběhem a iniciováním šikany vůči své osobě. Jejich cílem může být upoutání pozornosti či „dělání legrace“ svým chováním. Dále se domnívám, že jak se projevy šikany stávají vůči nim běžnější, tuto kontrolu ztrácejí a následně se stávají bezmocnými. Je však třeba podotknout, že je druh těchto provokujících obětí v naprosté menšině, jak Parry a Carrington přímo uvádějí: „*Provokující oběti, které schválně provokují ostatní členy třídní skupiny, čímž na sebe šikanu do určité míry přivolávají: obecně platí, že agresori, pokud šikanu přiznají, takřka vždy tvrdí, že oběť si začala, že provokovala. Provokujících obětí je však jen velmi málo*“ (Parry & Carrington, 1995, s. 9). Tato teorie je tedy s Field v rozporu pouze v krátkém období počátků projevů šikany a pouze v případě dvou menšinových typů obětí.

Kyberšikana patří mezi speciální psychický druh šikany, která se využívá různých druhů informačních komunikačních technologií k úmyslnému ohrožení či ublížení útočníkem či útočníky (MŠMT, 2013). Vágnerová pak uvádí její specifické projevy, mezi něž patří:

- Snaha o ukradení osobních údajů pomocí počítače,
- infikování počítače virem,
- zasílání agresivních,
- urážlivých či obtěžujících emailů,
- zasílání výhružných zpráv,
- zneužívání webových stran k zesměšňování,
- napadání na komunitních webech či diskusních fórech (Vágnerová, 2011).

Specifika kyberšikany spočívají v tom, že modifikují roli agresora i oběti. Agresor může být především kdokoli, kdo se umí dobře pohybovat v informačních technologiích. Naopak, již nezáleží na fyzické nebo početní převaze vůči oběti. Stejně jako může být agresorem kdokoli, i oběť může být vybrána náhodně. Oběť je pronásledována i v bezpečí domova, protože inzultace jsou v této formě nezávislé na fyzické přítomnosti osoby dítěte. Bez zjevných známek fyzického násilí je velmi složité tento druh šikany odhalit, zároveň podle Vágnerové mají napsaná slova pro prožívání dítěte daleko horší dopady než mluvené nadávky, což z kyberšikany tvoří velice nebezpečnou formu šikany. Jejimi svědky se může stát kdokoliv a kdekoliv. Dílo je nezávislé na osobě autora a může žít svým vlastním životem (Vágnerová, 2011).

Celkově jsem v definicích zaznamenala pět základních aspektů, které tvoří šikanu. Úspěšné preventivní programy specializující se na potírání rizikového chování ve formě šikany by především měly pracovat s těmito aspekty. V dalších kapitolách budu na tyto poznatky navazovat a rozšiřovat je o další možná témata. Úspěšné programy by se tedy měly zaměřit na práci s těmito aspekty:

- opakování v čase
- asymetrie sil
- záměr ublížit
- agrese fyzická i/nebo psychická
- narušení důstojnosti.

Mnoho českých autorů upozorňuje na rozdíly mezi škádlením a šikanováním. Škádlení je forma jednání, ve které chybí úmysl ublížit. Škádlení respektuje hranice druhého. Pokud u škádlení dojde ke zranění, útočník pocítuje lítost (Kolář, 2011). V rámci prevence šikanování může škádlení, jako negativní jev, předcházet šikanování. Prevence by se měla zaměřovat právě na různé formy škádlení a jiné méně závažné formy negativního chování. Domnívám se, že více než různými formami sankcí za negativní chování, by se žáci měli pozitivně odměňovat za žádoucí chování. Škádlení mezi dvěma žáky by mělo být ihned řešeno různými pedagogickými metodami. V případě jejich neúspěchu například pomocí různých mediačních technik. V případě probíhající šikany působí mediační techniky kontraproduktivně (Říčan & Janošová 2010).

2. Rozdělení preventivních a intervenčních programů

Pro moji bakalářskou práci je velmi důležité oddělit preventivní programy od programů intervenčních a i jiných typů programů. Obsah nespécifických preventivních programů je zaměřen na budování příznivého třídního klimatu, dobré komunikaci a stmelování vztahů v kolektivu. Dá se tedy říci, že se tyto preventivní programy zaměřují na předcházení rizikového chování. Specifické preventivní programy jsou pak zaměřeny na konkrétní rizikové chování. Příkladem specificky zaměřených prevencí je např. prevence šikany, prevence závislého chování na drogách, prevence sexuálně nebezpečného chování (Bendl, 2003).

Prevenci také můžeme rozdělit na primární prevenci, sekundární prevenci a terciální prevenci. Primární prevence přechází svými opatřeními rizikovému chování. Sekundární prevence je diagnostika aktuálního stavu šikany. Sekundární prevence také zahrnuje opatření, která zamezí dalšímu šíření rizikového chování. Terciální prevence se zaměřuje na následky, které již vznikly. Jde v podstatě o to, odstranit nebo minimalizovat škody způsobené rizikovým chováním (Kolář, 2001).

Celkově by preventivní programy měly být podporovány všemi pedagogy a školním personálem, aby jejich implementace do každodenního školního života byla úspěšná. Z tohoto úhlu pohledu by se žáci měli s obsahem preventivních programů stětat každodenně. Učitelé by se tedy měli učit pracovat s preventivním programem a jeho možným zahrnutím do výuky. Proto považuji za velmi důležité ve všech preventivních programech nejdříve vzdělávat samotné učitele. Externí lektoři primární prevence nemohou být v prevenci nikdy tak úspěšní jako odborně proškolený třídní učitel. Ten přichází do každodenního styku s žáky a měl by být schopen rozpoznat, na základě preventivního proškolení a působení, různé druhy rizikového chování a v rámci prevence vhodně a odborně včas zasáhnout.

Intervenční programy jsou takové programy, které minimalizují a eliminují již vzniklé rizikové chování. Jsou zařazovány v případě, že prevence na škole nedokáže šikaně předcházet a ani jí efektivně řešit. Intervenční programy jsou vždy specifické. Reagují na určitý typ rizikového chování. Snaží se situaci řešit a především zamezit dalšímu pokračování rizikového chování. Jsou krátkodobé a v rámci náročnosti jejich provedení jsou většinou zaváděny externími osobami, které se intervenční problematice dlouhodobě věnují. Externí

pracovníci také nemají k jednotlivým aktérům ani ke škole vybudovaný žádný vztah, který by jim bránil v objektivních úvahách (Kolář, 2001).

Intervenční programy však nejsou dostačující, pokud od nich očekáváme, že zabrání budoucímu vzniku rizikového chování. Jejich silnou stránkou je okamžitá pomoc v krizové situaci. Nikoli předcházení rizikového chování v dlouhodobém měřítku. Často však školy zaměňují náplň intervenčních a preventivních programů a tudíž očekávají, že intervenční programy pomůžou v předcházení rizikového chování. Ukázalo se, že pedagogové, kteří přijmou svoji individuální zodpovědnost za preventivní působení, dokážou nejlépe motivovat kolektiv v preventivní činnosti.

Nutnost zavedení jakéhokoli intervenčního programu je podle mého mínění jasným indikátorem špatného sociálního klimatu ve třídě. Samotné jeho zavedení je sice velmi zodpovědným krokem, nicméně následná péče a práce s kolektivem je nejvhodnějším prostředkem k zamezení a celkové nápravě. Z toho vyplývá, že proškolený personál, který vnímá důležitost preventivních opatření, je pak nejlepší možnou prevencí.

3. Zhodnocení jednotlivých opatření v rámci preventivních programů

Důležitým faktem v prevenci šikany je nemožnost jejího vymýcení jako potenciálního rizika i v těch případech, kdy je škola v preventivní péči motivována a naplňuje preventivní plán všemi dostupnými prostředky. (Flygare, Frånberg, Gill, Johansson, Lindberg, Osbeck & Söderström, 2011).

Ve švédském výzkumu efektivnosti vybraných preventivních programů byly nalezeny společná opatření, která nejlépe chrání školní prostředí před vznikem šikany. V preventivních programech se hodnotila jednotlivá programová opatření a jejich úspěšnost. Výzkum se soustředil na vyhledání jak pozitivních tak i neefektivních či přímo kontraproduktivních opatření. Jelikož se šikana u chlapců a dívek vyznačuje různými charakteristikami, některá opatření lépe pomáhají v prevenci dívčích šikan, jiná jsou pak vhodnější u šikan chlapeckých. Některá opatření jsou stejně důležitá u obou pohlaví (Flygare et al., 2011).

3.1. Opatření, která jsou hodnocena jako účinná :

1. Program vytváří proškolený preventivní tým.

Preventivní program by měl vzdělávat školní personál v problematice prevence šikany. Na škole se vytvoří tým proškolených pracovníků, který se zaměří na odbornou preventivní práci s dětmi. Tento tým zodpovídá za prevenci na škole. Tento faktor je důležitý jak pro chlapce, tak pro dívky. Program účinně jedná jak s agresory tak s oběťmi.

Program by měl zahrnovat jednotlivé léčebné kroky a měl by sledovat situaci jak obětí tak agresorů. Léčebné kroky by měly být reflektovány a super vidovány odborníky, kteří na škole program zavádějí. Toto opatření je stejně důležité u chlapců i u dívek (Flygare et al., 2011).

2. Program aktivně zapojuje žáky do prevence.

Program umožní vznik dlouhodobým projektům. Žákům je umožněno se díky těmto projektům poznat na základě stejných zájmů, koníčků a cílů. Aktivně zapojení žáci pomáhají

vytvářet dobrou atmosféru na škole. Projekty jsou aktivně podporovány a koordinovány školním personálem. Toto preventivní opatření považuje Makarenko za základní výchovné opatření. Ve své teorii metody paralelního působení potvrzuje, že stimulování a regulování kolektivu skrze kolektivního určování cílů, perspektiv, činností, mínění atd. působí výchovně na jednotlivce daleko silněji než například individuální rozhovory. Vliv kolektivu není jednotlivcem chápán výchovně, tudíž přijímá jednotlivé kolektivem nastavené normy bez negativistického postoje. Pokud pedagog hovoří pouze s jednotlivci, je možné že jeho pozornosti uniknou méně nápadní nebo průměrní žáci. Pedagogické působení na celý kolektiv však vždy zasáhne každého jednotlivce. Žák, který je stimulován kolektivem, necítí zodpovědnost za porušení norem, pouze u daného učitele, ale je odpovědný celému kolektivu. Je pro něj tudíž těžší normy porušit. Makarenko nezamítá metodu individuálních pohovorů, ale chápe ji jako doplněk k základní výchovné metodě paralelního působení (Makarenko in Čáp, 2001). Zapojení do projektů je stejně důležité u chlapců i u dívek.

3. Program zahrnuje kvalitní nástroje k vlastnímu vyhodnocení.

Program zahrnuje prostředky, díky kterým zjišťuje úspěšnost v zavádění jednotlivých léčebných kroků. Tyto prostředky jsou tvořeny diagnostickými metodami k co nejpřesnějšímu popsání stávající situace projevů rizikového chování na škole. Diagnostické metody jsou zastoupeny například využitím validizovaných sociometrických dotazníků a diagnostických polostrukturovaných rozhovorů s žáky a se školním personálem. Diagnostické metody využívá pouze odborný nebo proškolený personál. Dotazníky by se měly zajímat, o to, jestli žák umí vysvětlit, co to šikana přesně je. Dotazník by se měl zajímat : 1. Čemu byli žáci vystaveni. 2. Jak často tomu byli žáci vystaveni. 3. Co se přesně stalo a kvůli čemu se tak stalo. Výstupy z dotazníku by měly umět určit, zda-li se na škole objevuje šikana, ponižující zacházení, či jde o žákovské škádlení. Program by se měl zajímat o projevy rizikového chování na škole před jeho zavedením. Program by měl pravidelně vyhodnocovat jednotlivé léčebné kroky. Po ukončení zavádění určitého preventivního programu by mělo dojít k opětovnému měření a porovnání výsledků se stavem před zavedením programu. Následně by měl program pravidelně monitorovat a vyhodnocovat stav rizikového chování na škole (Flygare et al., 2011).

4. Program vylepšuje vztahy mezi žáky.

Projekty, které program zavádí, obsahují promyšlené strategie na vytvoření pocitu blízkosti a pochopení. Na důležitost tohoto opatření upozorňují také autoři Grandt a Goleman. Ti uvádí základní doporučení a návrhy na rozvíjení emoční inteligence v rámci preventivních programů. Projekty by měly žáky podporovat v osvojení si kognitivních dovedností, emočních dovedností a také behaviorálních dovedností. Mezi kognitivní dovednosti patří sebeuvědomování, zdravé sebehodnocení, chápání rozdílných názorů a postojů atd. Zvládnuté emoční dovednosti pak pomáhají žákům v identifikaci citů, projevování citů nebo naopak v jejich ovládnutí. Žáci jsou schopni pracovat např. se stresem a v případě potřeby jej vhodně redukovat. V rámci prevence by si žáci také měli osvojit behaviorální dovednosti. Ty učí žáky používat přiměřenou verbální i neverbální komunikaci, aktivně naslouchat nebo otevřeně prosazovat své názory a naopak naslouchat opačným názorům. Žáci se učí vhodně a konstruktivně reagovat na kritiku. S ohledem na vzájemné vztahy v třídním kolektivu je důležitým aspektem pro každého žáka řada dobrých přátel (Gajdošová & Herényiová, 2006).

5. Program vytváří dokumentaci k projektům.

Program musí být transparentní a proto předkládá jak samotnou programovou dokumentaci, tak dokumentaci která je vedena v rámci jeho zavádění na škole.

6. Program školí pedagogický sbor

Realizace programu vyžaduje proškolení školního personálu v problematice rizikového chování - například šikanování. Školní personál rozumí z jakých důvodů a jakým způsobem jsou zaváděny jednotlivá preventivní opatření. Díky pochopení této problematiky dokáže personál efektivně a se zájmem pracovat jak s jednotlivými žáky, tak především s kolektivními skupinami žáků. Dobře proškolený a motivovaný školní personál zajišťuje a vytváří prostor pro projekty, které žáky zaujmou napříč všemi ročníky (Flygare et al., 2011).

7. Program zavádí disciplinární strategie.

Jsou zaváděny takové disciplinární strategie, které učitelé vnímají jako podpůrné. Například formy pochval za chování, které je považováno za žádoucí. Zároveň program zavádí různé formy sankcí jako důsledek nepřijatelného chování (Flygare et al., 2011).

8. Program zahrnuje monitorování o přestávkách.

Program zavádí efektivní monitorování školních prostor o přestávkách. Školní personál hlídá vytipovaná místa, na kterých k šikaně docházelo nebo může docházet (Flygare et al., 2011).

9. Program zahrnuje pravidelná školní setkání.

Pravidelná setkání slouží k informovanosti školního personálu o aktuální situaci šikany na škole. Školní personál je také informován o úspěšnosti zavedených postupů na škole. Pedagogové mohou sdílet zkušenosti se zaváděním jednotlivých opatření a společně diskutovat nad osvědčenými způsoby řešení problematických situací (Flygare et al., 2011).

10. Program pomáhá vytvářet třídní pravidla.

Třídní pravidla jsou vytvářena společnou činností učitelů a žáků. Program vytváří prostor pro zavádění a upravování třídních pravidel, na kterých se podílí i samotní žáci. Tato pravidla nesmí být direktivně stanovována pouze učiteli. Žákům musí být poskytnut prostor, ve kterém se učí kolektivní odpovědnosti za dodržování určitého pravidla. Domnívám se, že tvorba třídních pravidel je nesmírně důležitou součástí preventivních programů, protože i když nejsou žáci schopni ihned pravidla dodržovat, je jim poskytnuta příležitost se zamyslet nad obsahem pravidel kolektivně nastavené komunikace. Díky odvolávání se pedagogů na tato pravidla, se pak následně v žácích vytváří kolektivní zodpovědnost za jejich dodržování. Pokud je ale pedagogická práce s pravidly považována za nedůležitou a dostatečně často se na ně neodvolávají, není u žáků možné interiorizovat pravidla ve třídní normy. Domnívám se, že čím dříve se u žáků začne s pravidly pracovat, tím lépe se v pozdějších ročnících lze dovolat k jejich dodržování (Flygare et al., 2011).

3.2. Opatření, která jsou hodnocena jako neúčinná :

1. Systematicky používané školící materiály

Prevence vedená formou systematického používání školících materiálů nemá vliv na výskyt šikany. Mezi tyto materiály se řadí různé příručky zaměřené na prevenci, plakáty a i jiné materiály, které jsou používány dlouhodobě a systematicky (Flygare et al., 2011) .

2. Nabídka školících kurzů pro rodiče zaměřených na prevenci šikany

Rodiče je důležité obeznámit s projevy šikany. Ti jsou následně připraveni vhodně zachytit změny chování u svého dítěte a správně chování dítěte identifikovat jako možné projevy šikany. Proškolení rodiče však nemohou suplovat proškolený pedagogický sbor, který přichází s žáky do styku ve školním prostředí. Seznamování rodičů s aktuálním stavem šikany a její prevence na škole pomáhá s možným odporem rodičů, kteří by si mohli přát kratší a jednodušší řešení a kratší lhůtu pro provedení programu (Flygare et al., 2011).

3. Budování těsného vztahu učitel – žák

Učitel se snaží s vybranými žáky navázat těsný vztah. Na základě tohoto vztahu předpokládá, že v případě výskytu rizikového chování, bude žáky na jeho výskyt upozorněn. Domnívám se, že toto opatření může být též hodnoceno jako kontraproduktivní, protože v případě budování úzkého vztahu s žákem-agresorem, je možné, že učitel bude agresorovi věřit, že rizikové chování ve třídě neexistuje, nebo že se jedná pouze o kamarádké škádlení (Flygare et al., 2011).

3.3. Opatření, která jsou hodnocena jako kontraproduktivní

1. Žákovská podpora třídy

Žáci jsou pověřováni pozorovatelskou a zpravodajskou funkcí. Tento krok vystavuje žáky, kteří jsou pro tuto funkci vybráni riziku, že samotní budou ostrakizováni, popřípadě se stanou

oběťmi. V nedokonale zmapované situaci pak mohou být vybráni žáci, kteří jsou sami agresory (Flygare et al., 2011).

2. Speciální hodiny

Speciální hodiny vyčleněné na prevenci, kterých se účastní více tříd společně. Pokud škola pořádá prevenci formou setkávání více tříd najednou, např. v tělocvičně a je třídám přednášeno o prevenci, nemá tato prevence žádný preventivní účinek (Flygare et al., 2011).

3. Mediace

V případě výskytu šikany ve třídě je mediace kontraproduktivní. Mediace je zprostředkování dohody za asistence třetí trénované osoby, která pomáhá vyřešit konfliktní situace s pomocí nových inovativních řešení. V případě využití mediace ve třídě, kde se šikana vyskytuje, může být tato technika pro oběť traumatizující. Agresor nemá potřebu se s obětí dohodnout. Domnívám se, že mediace není v tomto případě prostředek, který by oběť dokázal plně ochránit a zamezit dalšímu výskytu šikanování. (Výrost & Slaměnik, 2008).

Flygare uvádí, že se pokud se na šikanování podíváme jako na jednorázové akty negativního chování, může se zdát její řešení snadné a krátkodobě řešitelné. Prevence by se měla především soustředit na jednotlivé negativní vzorce chování, které ještě nejsou šikanou. Tyto vzorce musí být včas podchyceny a vhodně řešeny. Žákům by mělo být srozumitelně vysvětleno, jak nejvhodněji se k sobě v případě sporu zachovat. Pokud bude školní personál jednotlivé akty negativního chování opakovaně přehlížet, může se tento typ chování stát normou. Třída potřebuje mít jasně stanovená pravidla, která jasně vymezují, co se smí a co ne. Na základě nevhodného přístupu učitelů se mohou jednorázové akty negativního chování opakovat, což může vést k prohlubování problematického chování. Velké riziko pak představuje systematické opakující se negativní chování vůči jedné nebo více osobám ve třídě. Právě negativní a opakující se vzorce chování, které jsou ve školním prostředí tolerovány, mohou být žáky později přenášeny i do budoucna, například do pracovního prostředí. Proto zamezení negativním vzorcům chování, které vedou například k dlouhodobé šikaně, reprezentuje největší výzvu pro systematickou prevenci (Flygare et al., 2011).

Mnoho škol reaguje systematicky na jednotlivé incidenty šikany. Bohužel se ukázalo, že školy, které mají zavedený preventivní program a snaží se jej naplňovat, nemusí šikaně zabránit. Proto považuji za velmi důležité porovnání jednotlivých opatření v různých programech a vyhodnocení jejich efektivity. Důležité je pak vymezit kontraproduktivní opatření, která by programy obsahovat neměly (Flygare et al., 2011).

Pokud se škola rozhodne zavést úspěšný preventivní program, je nezbytné, aby na škole již existovalo vstřícné prostředí k přijetí jednotlivých kroků, které budou programem doporučovány. Zaváděný program může odhalit, že stávající nařízení školy v rámci prevence šikany jsou neefektivní a nedostatečná. V tom případě je důležité rychle a efektivně zavést doporučené změny. Šikana musí být školou hodnocena jako negativní chování, které není tolerováno (Flygare et al., 2011).

4. Programová dokumentace

Preventivní programy jsou poskytovány školám středisky výchovné péče, pedagogicko-psychologickými poradnami, centry primární prevence, neziskovými organizacemi atd., na základě žádosti školy o spolupráci (Krejčová, 2012).

Krejčová uvádí, že základní krok pro uskutečnění úspěšného preventivního programu je vytyčení hlavního cíle programu, ke kterému bude program směřovat. O vytyčeném cíli můžeme také uvažovat jako o dohodnutí zakázky mezi preventivními pracovníky a školou. Je důležité, aby se program dokázal přizpůsobovat dílčím cílům a jednotlivých potřebám žáků. Do role také přichází sociální dynamika skupiny i typické charakteristiky jednotlivých žáků. Flexibilní program se stejným cílem může tudíž v různých třídách probíhat odlišným způsobem. Pružně také musí reagovat na aktuálním dění ve třídě (Krejčová, 2012). Flygare přikládá preventivním programům, které mění sociální klima na škole zásadní důležitost. Z jeho pohledu jediné tyto programy mají z hlediska dlouhodobé prevence vysokou účinnost

Dále vyjmenovává jednotlivé body, které musí program předložit ve své dokumentaci před zahájením preventivní činnosti (Flygare et al., 2011).

1. Program musí mít jasně zdokumentovány změny, které ve spolupráci s pedagogickým sborem zavede. Je důležité, aby došlo k zmapování aktuální situace preventivní činnosti na škole. Zavedení těchto změn by mělo být sepsáno do tzv. prohlášení o očekávané změně.
2. Program by měl jasně popisovat, k jakým preventivním krokům na škole dojde a jaké výsledky se dají po zavedení programu očekávat.
3. Program by měl mít jasně strukturovaný design. Tím je myšleno o jaký typ preventivního programu se jedná a jakým způsobem bude s pedagogy a s žáky spolupracovat.
4. Program by měl uvádět nástroje, s kterými bude v každé jednotlivé třídě, pravidelně porovnávat dosažené cíle a sledovat úspěšnost preventivních opatření.

5. Analýza výsledků prevence a faktických účinků programu nebo jeho částí musí být udělána způsobem, aby výsledky maximalizovali důvěru v program a vyhnuly se nebo alespoň minimalizovaly alternativní vysvětlení.

6. Zvláštní požadavek programu je na teoretické podložení jednotlivých opatření. V případě, že se používá různých modifikací těchto opatření, je důležité zachytit možné účinky na podskupiny, zejména v situacích, kdy výsledek menšího nebo méně významného zásahu skryl výsledek významnější pro cílovou rizikovou skupinu (Flygare et al., 2011).

5. Přípravenost pedagogického sboru pro přijetí preventivního programu

Wolfe, Jaffe a Cooks pojmenovávají pět fází, kterými si nejčastěji prochází pedagogický sbor, když se zapojuje do realizace preventivních programů. Tyto fáze autoři rozdělují do pěti vývojových stádií. Autoři vnímají důležitost ztotožnit pedagogický sbor s myšlenkou preventivních programů. Pro zavedení úspěšného programu ve škole musí dojít ke změně přístupu pedagogického sboru k vnímání problematiky, s kterou program pracuje. Autoři nepřímo uvádějí, že pro zavedení úspěšného programu na škole, musí dojít ke změnám dosavadních norem. (Wolfe, Jaffe & Cooks, 2006).

Výsledky švédského výzkumu byla tato myšlenka nejen potvrzena, ale označena jako nejdůležitější faktor pro zavedení úspěšného preventivního programu (Flygare et al., 2011). Nyní se zaměřím na popsání pěti vývojových stádií, které popisují změnu myšlení pedagogického sboru v zavádění a přijímání preventivních opatření. Jednotlivé kategorie popisují míru zájmu v zapojení sboru. Schopnost hodnotit aktuální problémy v kolektivu a pracovat s atmosférou ve třídách.

1. Netečnost

První kategorií je netečnost školních pracovníků, kteří nemají zájem a patřičnou motivaci zaznamenat rizikové chování na škole. Pokud pedagogové jednotlivé případy rizikového chování zaznamenají, viní vytypované problémové žáky. Samotní pedagogové nepřijímají zodpovědnost za zaznamenané případy násilí. Problémové chování je řešeno pouze potrestáním jedinců, kteří jsou podle pedagogů za rizikové chování zodpovědní. Dále pedagogové s třídní atmosférou nepracují, protože nevidí důvod. Pro žáky, kteří jsou ohroženi rizikovým chováním, je školní atmosféra je plná bezmoci a beznaděje. Netečný pedagogický sbor si velmi často najímá externí organizace, aby plnily program primární prevence. Práci externího preventivního týmu nevnímají jako významnou a po ukončení programu není učiteli za preventivní činnosti na škole převzata zodpovědnost (Wolfe et al., 2006).

2. Pojmenování problémů

Pedagogický sbor stále řeší rizikové chování pouze potrestáním problematických žáků. Jednotliví pedagogové začínají uvažovat nad možností, že za rizikové chování nejsou zodpovědní pouze problémoví jedinci, ale výskyt rizikového chování je širší a hlubší problém. Pedagogický sbor začíná uvažovat nad možností, že výskyt rizikového chování je celoškolní problém, který je potřeba plošně řešit. V tomto pedagogickém sboru je zapotřebí najít motivovaného pedagoga, který by se v zavádění preventivních opatření ujmul vedoucí role. V případě, že se na škole nenajdou pedagogové, kteří přijmou za prevenci zodpovědnost, může se pedagogický sbor stát netečným a nebude mít vůli rizikové chování řešit systematicky. V případě, že se si pedagogický sbor pojmenuje problém, ale systematicky prevenci neřeší, může přijmou taková opatření, která jsou krátkodobá a vágní. Tato opatření mohou být pro školní prostředí neefektivní či kontraproduktivní a v zavádění preventivních opatření budou pedagogové spíše odrazeni (Wolfe et al., 2006).

3. Pochopení problémů

Pedagogický sbor začíná chápat, že systematická preventivní práce s kolektivy žáků je nejlepší možností k předcházení rizikového chování. Prevence je chápána jako přínos pro zlepšení atmosféry ve třídách. Pedagogický sbor přijímá zodpovědnost za dobrou atmosféru ve třídách. Chápe, že prevence působí příznivě na samotný vzdělávací proces. Pedagogové pravidelně oslovují rodiče a informují je o výskytu rizikového chování a preventivní činnosti školy. Žáci se zúčastňují preventivních programů a prevence je jimi kladně přijímána. Pedagogický sbor chápe, že prevence musí být systematicky rozložena do celého školního roku a musí být důsledná v zavádění jednotlivých opatření. Práce na prevenci je ale časově ohraničena a pedagogové nepropojují doporučení preventivního programu s každodenní výukou. Nově nastavovaná pravidla chování se tedy nemůžou stát nově přijímanou normou. Prevence také nemusí být tak úspěšná, pokud jí pedagogové primárně chápou v nastavení restriktivních opatření. V tomto případě je možné, že prevence nebude obsahovat dostatek efektivních opatření (Wolfe et al., 2006).

4. Program a jeho rozvoj na škole

Pedagogický sbor s žáky komunikuje o jejich problémech. Pedagogové zavádí takové preventivní programy, které nejlépe reagují na aktuální potřeby žáků. Program nebo programy

jsou strukturované a zapojují žáky do společných preventivních činností. Žáky i učitelé je prevence přijímána pozitivně. Do preventivních programů jsou zahrnuti všichni pracovníci školy, kteří jsou proškolení v odborné preventivní činnosti. Rodiče jsou pravidelně informováni o preventivní činnosti školy. Program je stále časově ohraničen a učitelé dostatečně nepropojují doporučení programu s každodenní výukou. Nová opatření se tedy nemohou efektivně podílet na zlepšování norem na škole. Také v této fázi se škola může zaměřit spíše na dodržování restriktivních opatření než na rozvíjení a podporu zdravých a pozitivních kolektivních vztahů (Wolfe et al., 2006).

5. Začlenění programu a pocitování zodpovědnosti za program zaměstnanci školy

V tomto školním prostředí dochází k propojení doporučení prevence s každodenní výukou. Učitelé se za prevenci na škole cítí plně zodpovědní a s prevencí jsou plně ztotožnění. Žáci nechápou prevenci jako časově ohraničenou složku výuky, ale sami se podílejí na důsledném vymáhání jednotlivých prevencí nastavených pravidel. Prevence je přijata do celkového kontextu školního prostředí. Pedagogové mají k dispozici kvalitní nástroje pro práci s dětmi. Dochází k přenastavení norem a změně školního klimatu (Wolfe et al., 2006).

6. Změna Norem sociálního klimatu na školách

6.1. Faktor sociálního klimatu na školách

Sociální klima ve školní třídě vzniká vzájemnou interakcí školního personálu a žáků v specifickém prostředí školy. Klima je termín, který popisuje dlouhodobější sociální komunikaci a vztahy ve třídě. Klima můžeme pozorovat například na soudržnosti třídy, vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků. Mareš uvádí, že sociální klima se může projevovat na více úrovních. Například na úrovni motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální a podobně (Mareš, 1998). Klima je nedílnou součástí vytvářející podmínky pro efektivní vyučování, rozvoj jednotlivců a jejich vzdělávání. Třídní klima je ovlivněno širším klimatem školy a sociálním klimatem učitelského sboru. Je ale důležité si uvědomit, že klima může být v jednotlivých třídách té samé školy rozdílné, protože nepůsobí na třídy celkově, ale výběrově. Může se tedy stát, že celkové klima školy může vytvořit v jedné třídě klima pozitivní a naopak v druhé klima negativní (Lašek, 2007).

Mezi determinanty sociálního klimatu patří :

- charakter školy
- předměty propojené výchovnou složkou výuky
- jednotlivé charakteristiky učitelů a jejich styl výuky (způsoby kterými učitel komunikuje s kolektivem i s jednotlivci, profesní kompetence učitelů, dílčí profesní dovednosti)
- specifika školních tříd,
- osobnostní charakteristiky žáků“ (Gillernová, 2012).

Sociální klima třídy určuje třídní normy (Mareš, 1998). Proto bych se dále chtěla zaměřit na hlubší charakteristiku třídních norem, protože právě práce s nimi dělá preventivní programy úspěšnými.

6.2. Faktor změny zavedených norem

Flygare uvádí, že chování lidí ve společnosti je utvářeno vzorci a strukturami zvyklostí. Tyto ustálené vzorce a zvyklosti jsou natolik vžitě, že většinu každodenních úkonů činíme bez hlubšího zamyšlení. Většinou si tyto vžitě vzorce a zvyklosti nedokážeme plně uvědomit. Jejich kulturní zakořenění vede k neúmyslnému reprodukování chování. Díky tomuto jsou naše osobnosti velmi silně utvářeny těmito neuvědomovanými kulturními vzorci a zvyklostmi:

„Ve školách, se stejně ve společnosti jako celku, lidé chovají podle spontánních vzorů. Chování podle těchto vzorů je bez přemýšlení a sebereflexe. Což je určeno mírou uplatňování těchto vzorů a zvyklostí“ (Frånberg in Flygare, 2010, s. 208).

Flygare právě tyto vžitě vzorce a struktury označuje jako normy, podle kterých se řídíme, aniž bychom se hlouběji zamýšleli, proč je používáme. Nejčastěji normy, které diskriminují menšiny, například homosexuály či národnostní menšiny, jsou příčinami šikany. Jako nejefektivnější školní strategie řešící šikanu, uvádí Flygare ty strategie, které pracují se všemi účastníky vzdělávacího procesu. V první fázi se úspěšné programy zaměřují na práci s učiteli. Ti pak na základě nově nabytých zkušeností a dovedností dokážou pracovat se svými žáky.

Nově zaváděné normy musí být postaveny na kritizování stávajících norem, které ve škole vytvářejí nežádoucí sociálně patologický tlak. Cílem efektivních programů je zavést takové normy, které umožní žákům svobodně prosazovat i menšinové názory, pro které předtím nebyl vytvořen dostatečný prostor. Důsledkem restriktivně nastavených norem jsou, pro žáky obhajující menšinový názor, diskriminace a vyloučení. Většina programů, které se zaměřují na prevenci šikany, jsou vedeny formou diskuzí a různých technik zaměřených na vzájemné porozumění a toleranci. Účinnost této formy prevence se snižuje, pokud nenajde oporu a zájem v celém pedagogickém sboru. Flygare uvádí, že by se programy měly spíše zaměřit na práci s normami, než na vzájemné porozumění a toleranci a to z toho důvodu, že právě normy určují, kdo je odlišný a kdo ne (Flygare et al., 2011). To potvrzuje i Čáp, který uvádí, že pro formování charakteru jsou zvláště důležitá pravidla, například dodržovaná při hrách. Tato pravidla mohou působit z vnějšku a mohou být obecná, ale zároveň působí na vnitřní prožívání a stávají se interiorizovanými. Děti se na tvorbě pravidel často sami účastní, a tím silněji třídí sociální skupina požaduje jejich dodržování. Dodržování pravidel tvoří základ

interiorizace společenských, morálních a dalších norem, které formují charakter a jsou důležitým aspektem morální výchovy (Čáp, 2001).

7. Preventivní program a žáci

Děti je potřeba učit komunikovat, učit je vytvářet tolerantní kolektivy, vytvářet s jejich pomocí kladnou atmosféru na školách a postupně jim předávat zodpovědnost za jejich činy. Škola se neustále přizpůsobuje a inovuje svoje výukové metody. Donedávna školy vyžadovaly po žácích nekritickou účast na výuce. Někteří pedagogové požadují poslušné a nekritické projevy žáků při výuce ještě dnes. Tito pedagogové požadují vysokou disciplinovanost a tudíž nízké zapojení žáků ve vzdělávacím procesu. Projevy nedisciplinovanosti jsou pak považovány za nekázeň a neochotu spolupráce.

Landahl uvádí, že v padesátých letech si pedagogové stěžovali na nedostatek odborných nástrojů pro úspěšné potlačení nekázně. Je myšleno rizikového chování žáků. Tito pedagogové mohli běžně používat tělesné tresty. Z tohoto zjištění vyplynulo, že tělesné tresty jako preventivní prostředek pro potlačení rizikového chování neměl žádný účinek. Zákaz tělesných trestů byl prvním velkým impulsem k aktivnímu zapojení žáků do výuky. Tělesné tresty se musely nahradit novými inovativními metodami a nástroji (Landahl, 2006).

Posilování pozitivního chování zvyšuje pravděpodobnost jeho výskytu. V kontextu vzdělávání se může pochvala skládat z pozornosti či chvály od učitele. Negativní důsledky uváděné v tomto výzkumu se týkají ignorování, zrušení studijních pobytů atd. Pozitivní chování pak může být odměněno delším časem stráveným za počítačem či pozitivní pozorností. Negativní chování by mělo být odstraněno jednoduše tím, že jej ignorujeme. Trest pro žáka nastane, když jeho nežádoucí chování vyvolá pro něj nežádoucí reakci okolí. Pokud není nežádoucí reakce přítomna, negativní chování je upevňováno (Flygare et al., 2011). Pro tyto předpoklady můžeme najít teoretický podklad v Bandurovi, který hovoří nejen o přímé nápodobě modelu, ale také o takzvaném zástupném posilování. Kdy se frekvence určitého modelu chování zvýší, pokud dítě pozoruje, že je někdo v jeho okolí za dané chování pochválen. Naopak se sníží, pokud dítě vidí, že je někdo za daný model chování potrestán. Napodobení modelu nicméně též závisí na vnitřních charakteristikách dítěte. Například na pozornostních procesech, schopnosti si pozorované zapamatovat a činnost vykonat, ale také na motivaci (Bandura, 1977).

Například školní řád zaměřený proti rizikovému chování by měl být pevně ukotven v normách školy. Aktivní přístup k dodržování školního řádu a spolupráce na něm ze strany učitelů, rodičů i žáků zvyšuje pravděpodobnost vzniku a udržení pozitivního klimatu na škole. Tím pádem znesnadňuje nástup antisociálního chování. To potvrzuje Ahlström, který uvádí srovnání, že vysoká aktivita žáků na tvoření pozitivního školního klimatu podporuje daleko lepší studijní výsledky a je jedním z ukazatelů nízkého výskytu šikany. Naopak školní klima vyžadující vysokou disciplinovanost a nízkou míru zapojení je v přímé souvislosti s horšími studijními výsledky a slabším sociálním rozvojem (Ahlström, Höög & Sverige, 2009). Toto tvrzení také podporuje Bendl, který uvádí, že se šikanou se můžeme setkat na místech, na kterých bychom to čekali nejméně, např. ve výchovných ústavech, armádě, internátech, nápravných léčebných zařízeních či věznicích. Ve všech těchto institucích se setkáváme s požadavkem na vysokou míru disciplinovanosti a nízkou možností ovlivnění vnějších podmínek (Bendl, 2003). Flygare uvádí, že na školách tohoto typu bylo zjištěno, že školní personál neuplatňuje důsledně disciplinární strategie zaměřené proti antisociálnímu chování. Pokud nejsou důsledně uplatňovány disciplinární strategie, žákům není zprostředkován zřetelný příklad, na jaký druh chování budou učitelé reagovat negativně. V hodnocení výzkumu byla zjištěna přímá souvislost mezi nedůsledným uplatňováním disciplinárních strategií a šikanováním, či ponižujícím zacházením mezi chlapci (Flygare et al., 2011).

Domnívám se, že výskyt rizikového chování je zvýšen na školách, na kterých učitelé minimalizují výchovnou složku výuky a výuka je vedena především edukativně. Tento předpoklad byl doložen švédským výzkumem, který zjistil, že výskyt šikany je zvýšen na školách, na kterých nejsou žáci nuceni být aktivně zapojeni do výuky. Především autokratický styl vedení výuky nevyžaduje vysoké zapojení žáků. Švédský výzkum zjistil, že nízká míra zapojení žáků má přímou souvislost s vyšším výskytem šikany na škole. Aktivně zapojení žáci dosahují na kvantitativní i kvalitativní úrovni lepšího sociálního rozvoje než žáci s nízkou mírou zapojení. Také akademické ohodnocení žáků s vysokou mírou zapojení je úspěšnější než u žáků s nízkou mírou zapojení. Domnívám se, že učitelé kteří jsou zaměřeni především na edukativní formu práce s dětmi mohou být málo motivováni pro preventivní činnost. Různě motivované pedagogické sbory musí ze zákona vykonávat prevenci. Dokladem je vydání metodického pokynu MŠMT z roku 2013 (MŠMT, 2013). Jedním z výrazných faktorů úspěchu prevence tedy spočívá v motivovanosti pedagogického sboru k zavádění změn na škole a měnění stávajících norem. Motivovaný pedagogický sbor přijímá zodpovědnost za preventivní činnost, a proto může efektivně pracovat i s výchovnou složkou výuky.

Genderové hledisko v různých projektech zabývajících se prevencí šikany je velice důležitou otázkou. Dřívější výzkumy zabývajících se výskytem šikany ve školách, byly zaměřeny pouze na vyhodnocování zaznamenané agrese u chlapců. Strategie, které byly vytvářeny na základě těchto genderově nerovnoměrných výsledků, byly plošně používány i na prevenci šikany u dívek. Dívky jsou často vnímány jako bezproblémové, nebo alespoň méně problémové než chlapci. Problémy dívek jsou totiž méně viditelné než problémy chlapců, protože dívky ve větší míře než chlapci používají přístupy nepřímé agrese (Smetáčková & Braun, 2009). To velmi často u rodičů i školního personálu způsobuje genderovou slepotu (Björkqvist, 1994). Antier z širšího hlediska uvádí, že za posledních sto let se role žen ve společnosti významně změnila. Dívky, které se dnes ve škole chovají průbojně a emancipovaně, jsou považovány za šikovné děti, které budou mít v životě úspěch. To často vede k tomu, že dívky, které v minulosti spíše pomáhaly obětem a agresivní chování chlapců tlumily, dnes agresivní chování chlapců podporují (Antier, 2011). Kolář uvádí, že dívky na rozdíl od chlapců uplatňují častěji formu psychické šikany. Nicméně i fyzická agrese může být u dívek nástrojem šikany, zvláště v případě, kdy je dívka ve fyzické převaze. Naopak pro chlapce je fyzická agrese nejčastější formou šikany (Kolář, 2011). Důležitým závěrem současné studie je, že anti-šikanová opatření musí být přizpůsobena různým druhům šikan jak u chlapců, tak u dívek, tudíž musí být genderově citlivá (Flygare et al., 2011).

8. Preventivní program a pedagogové

Škola může být viděna jako vzájemné ovlivňování se sociálním a kulturním setkáváním, které odráží klima společnosti. Škola je však ovlivňována v ještě širším úhlu pohledu globálními souvislostmi. Švédská národní agentura pro vzdělávání zdůrazňuje, že škola musí vytvořit stejné možnosti pro všechny děti. Výuka se má přizpůsobit schopnostem žáků a jejich potřebám. Vzdělávací prostředí by mělo úspěšně zmírňovat negativní sociálně-ekonomické dopady. Mluvíme tedy nikoliv o školním prostředí, kde je uplatňována tvrdá disciplína, ale o prostředí, kde se cítí být žáci podporováni a oceňováni (Ruttera in Flygare, 2011). Petty upozorňuje na vztah mezi učitelem a žákem, který ovlivňuje u žáků jejich sebevnímání, psychosociální zdraví a výkonnost ve škole (Petty, 2006).

Třídní učitel by měl mít znalosti o každém žákovi. Měl by umět se svoji třídou navázat a udržovat dobré vztahy. Měl by umět kolektiv i jednotlivce motivovat k různým cílům a kolektiv organizovat jako skupinu (Orpinas & Horne, 2006). Čáp se o dovednostech a schopnostech učitele zmiňuje jako o pedagogickém taktu, který se na základě získávání nových znalostí a zkušeností neustále vyvíjí (Čáp, 2001).

Mezi základní dovednosti pedagoga patří umění jasně rozlišovat mezi kamarádkými žerty a chováním zaměřeným na cíl žáka fyzicky nebo psychicky poškodit. Pedagogové by měli vidět šikany jako velmi vážný a negativní sociální jev a měli by být schopni efektivně pracovat s jejími počátečními projevy. Na tento úkol je zapotřebí, aby byli učitelé v této oblasti vzdělávání a tudíž znali efektivní postupy jak včas negativní chování podchytit. Tato myšlenka je potvrzena i Hedlin, která uvádí, že základem pro úspěšnou změnu myšlení je pochopení šikany jako unikátního problému. Pro pochopení šikany a zavedení účinných opatření nestačí pouze změnit svůj vlastní postoj. Je důležité si uvědomit, že běžné znalosti učitelů k řešení šikany nestačí. Je nutné, aby pedagogové měli rozsáhlé a hluboké teoretické znalosti ohledně šikany a ponižujícího zacházení. Díky této široké základně teoretických znalostí pak budou schopni zavést dlouhodobá účinná opatření v nejlepším zájmu jejich žáků (Hedlin, 2006). Faktem je, že se šikana vyskytuje plošně a nejde jí stoprocentně předcházet. O to více je důležitá preventivní činnost. To vedlo švédskou národní agenturu k plošnému vzdělávání pedagogů v praktické preventivní činnosti s cílem snížení výskytu šikany a diskriminujícího chování na škole. Programy byly vytvořeny na základě empirického zkoumání, zkušeností či teoretické diskuse odborníků. Učitelé se vzdělávali v krátkodobých

kurzech, v kterých jim byly představeny praktické přístupy a metody používané k specifické práci se třídou. Učitelé po absolvování kurzu začali okamžitě preventivně působit bez ohledu na aktuální situaci rizikového chování ve třídě. Při zavádění programu musí být pedagogové důslední i mimo určené preventivní hodiny, protože žáci mají často potíže s aplikováním a asimilováním nových pravidel chování (Flygare et al., 2011).

Po absolvování kurzu byli pedagogové schopni lépe zasahovat v případech, kdy se žáci škádlili nebo kdy bylo jejich chování rizikové. Učitelé, kteří se kurzu zúčastnili, předávali zkušenosti ostatním pedagogům a tím zvyšovali povědomí o praktickém preventivním působení. Učitelé si v menších skupinkách nacvičovali způsoby reakcí na různé typy negativního a rizikového chování, pod vedením vyškolených odborníků. Vyvolání zájmu a nově nabitě praktické dovednosti zvýšilo profesionalitu učitelů v reálném působení. Hluboké pochopení této problematiky také motivovalo pedagogy k zavádění efektivních preventivních opatření na škole. Zcitlivění pedagogů vůči negativnímu chování žáků vedlo k lepšímu pochopení aktuálních problémů třídy a lepšímu zacílení dílčích preventivních opatření. Nejlepší školní prostředí pro zavedení efektivních preventivních opatření je takové, ve kterém má o tuto problematiku zájem samotný ředitel školy.

K nejzásadnějšímu omylu pedagoga v rámci preventivního působení dochází v případě, že se pedagog při prvních známkách šikany vyjádří různými posměšnými nebo důstojnost narušujícími výroky na úkor oběti. Učitelé často vidí příčinu šikanování ve vlastnostech terorizovaného žáka (Flygare et al., 2011). Domnívám se, že není těžké představit si učitele, který v dobré víře, že žáka motivuje např. k lepšímu fyzickému výkonu, použije takto nevhodnou motivaci. V případě, že se učitel takto netaktně vyjádří, může neplánovaně podpořit normu posmívání a shazování. V konečném důsledku takto nastavená norma samotným učitelem může vést až k nejtěžším projevům šikany. Pokud jsou žáci dlouhodobě vystaveni těmto normám, je pravděpodobné, že se podle nich budou řídit i v dospělosti. Právě z tohoto úhlu pohledu vyplývá nulová tolerance vůči projevům důstojnost narušujícího chování jak žáků tak pedagogů. Z obecného pohledu nabízí školní prostředí jedinečný prostor k tomu, aby se zvyšovaly kulturní znalosti a dovednosti žáků.

Je třeba dát si pozor na opatření, která jsou v daných podmínkách školy neúčinná či dokonce kontraproduktivní. Skutečná šikana zahrnuje různé vzorce chování, které je způsobeno různými příčinami. Různé příčiny šikany vyžadují různé příčiny prevence, detekce i léčby. Opatření škol by měla být založena na základě vhodné analýzy problémů. A na základě těchto opatření by měl být zvolen nejlepší možný postup léčby. Anti-šikanová opatření musí být

genderově citlivá, protože dívky většinou praktikují jiné formy šikany než chlapci. Šikanování může být jak fyzické tak sociální. Opatření by měla být konstruována tak, aby ochránila vysoce riziková místa jako například chodby, školní hřiště a šatny (Evertson, Emmer & Worsham, 2006).

V úvahu přichází také možnost, že i sebelepší opatření neochrání třídu před pokračováním šikany, která se bude odehrávat pod přímým dohledem učitelů. Malá část žáků se podrobí pravidelné šikaně po celý rok nebo i déle. Tato forma šikany vyžaduje zvláštní a konkrétní opatření. Opatření pro předcházení, odhalování a nápravu šikany musí být založena na analýze, co je efektivní, pro koho je to efektivní a uvědomění si okolností, podle kterých jsou opatření účinná. Nové přístupy musí být ukotveny mezi všemi pracovníky a žáky ve škole. Všechna opatření pro boj proti šikaně a diskriminaci musí být vyjasněna všem zúčastněným stranám. Učitelé by měli mít na paměti, že i po zavedení preventivního programu na škole jsou šikanovaní žáci dlouhodobě v ohrožení (Flygare et al., 2011).

Žádný z výše uvedených programů nelze doporučit v plném rozsahu. Některá opatření jsou bez efektu a jiná mají přímou souvislost se zvýšením šikany. Je tedy důležité, aby se školy dokázaly zorientovat v nabídce programů a dokázaly vybrat ty metody, které budou pro konkrétní problém školy efektivní a vhodné.

9. MIŠ - Program Minimalizace šikany

Flygare uvádí, že učitelé a pracovníci škol mají získat na speciálních kurzech řadu nových informací a praktických nástrojů, které jim výrazně pomohou při zavádění nových norem na školách. Tento švédský předpoklad také podporuje český projekt Minimalizace šikany, který vznikl nezávisle na švédském výzkumu. V druhé etapě zavádí český projekt vzdělávací semináře pro učitele. Během těchto seminářů učitelé získávali během 4 víkendů znalosti o šikaně a jejím řešení, které mohli konzultovat s lektory týmu MŠ. *„Jen sebrané učitelské týmy mohou vytvořit ve škole příznivé sociální klima, které je základní podmínkou účinného řešení šikany i její prevence“* (Aisis, 2008, str. 25). V České republice se rozvinul v roce 2005 až 2007 pilotní projekt Minimalizace šikany. Tento projekt je zaměřen na promyšlenou a systematickou práci s učiteli, kteří se naučí efektivně pracovat se třídou v rámci této problematiky. Učitelé během vzdělávacího semináře získali nástroje a dovednosti k prevenci šikany a ponižujícího zacházení. Projekt byl koncipován do čtyř klíčových etap. Před první etapou však muselo dojít k výběru škol, které splňovaly požadavky pro vstup do programu. Zájem škol o projekt převyšoval nabídku, a tak byly upřednostněny ty školy, které již samostatně budovaly sociálně bezpečné klima (Aisis, 2008).

1. Program ve škole zavádí proškolený preventivní tým

Nejdříve program požadoval pedagogické vysokoškolské vzdělání po lektorech. Postupně však do projektu byli zahrnuti etopedové a psychologové, kteří vnesli prvek aplikované psychologie. Tito odborníci školili a předávali zkušenosti učitelům, kteří se zúčastnili školení projektu. Tito lektoři týmu MIŠ byli vyškoleni v pomáhání školám ve tvorbě jejich speciálního programu proti šikanování a v zavádění tohoto programu do praxe. Lektoři se dále vzdělávali ve sledování a analýze videozáznamů, nácviku jednotlivých technik, v řízených diskusích a následnými reflexemi, taktéž se aktivně podíleli na tvorbě vlastního projektu MIŠ (Aisis, 2008).

2. Program aktivně zapojuje žáka do prevence

Program zapojuje žáka do prevence tím, že motivuje pedagoga k efektivní práci s kolektivem. Program MIŠ nebyl koncipován pro práci s žáky, ale s učiteli. Avšak na některých školách v doprovodných aktivitách byly zaváděny kampaně proti šikaně samotnými odborníky z programu MIŠ. Učitelé se na školícím semináři také seznamovali, jak konkrétně s dětmi pracovat.

3. Program zahrnuje kvalitní nástroje k vlastnímu vyhodnocení

Program používá standardizovaný dotazník Dr. Koláře, který poskytuje možnost porovnání s předchozími celonárodními měřeními. Žáci 2. stupně absolvovali dvě měření. Před a po vzdělávacího semináře pro učitele. Výstupy měření se zpracovávají do úrovně jednotlivých škol a konkrétních tříd. Měří množství šikanovaných i závažnost šikanování. Měření je používáno především jako důležitý evaluační nástroj pro projekt MIŠ a zúčastněné školy.

4. Program zlepšuje vztahy mezi žáky

S třídními kolektivy se pracuje na rozvoji pozitivních mezilidských vztahů. Za tento rozvoj jsou primárně zodpovědní třídní učitelé. Učitelé nacházejí pro tento žákovský rozvoj vhodné situace jako jsou např. třídnické hodiny, sítě jednodenních i vícedenních kurzů atd. Učitelé jsou na vzdělávacím programu MIŠ vedeni k změně vlastního postoje k důležitosti otázky šikany, pravidel atd. Učitelé ve čtvrté části programu vytvářejí akční plány na reálnou práci s žáky, v kterých jsou implementovány poznatky z programu.

5. Program vytváří dokumentaci k projektům

Tento program nevytváří strukturovanou dokumentaci z jednoho programu.

6. Program školí pedagogický sbor

V první etapě projektu muselo dojít k úvodnímu měření, které poskytlo základní informace o výskytu šikany na školách. Měření probíhalo formou dotazníku, který vyplňovalo 1358 žáků.

Každý žák vyplňoval dotazník s nezávislým lektorem, který mu pomáhal s porozuměním jednotlivých otázek. Dotazník zodpověděli všichni žáci 2. stupně. Učitelé pak vyplňovali znalostní dotazník na téma šikana při prvním a posledním semináři. Znalostní okruhy otázek pro učitele se týkaly porozumění problematice šikanování, zaznamenání jejich postoje k problematice šikanování a zjištění závažnosti, kterou šikaně přisuzují. Dále pak dovednosti rozpoznat příznaky šikany ve třídě. V neposlední řadě pak jejich dovednosti zavádět konkrétní opatření v jednotlivých případech šikanování (Aisis, 2008). V druhé etapě týmy učitelů a důležitých zaměstnanců z každé školy absolvovaly čtyři víkendové semináře. V prvních třech seminářích byli účastníci motivováni k eliminaci šikany, získali orientaci v obecné teorii násilí a šikanování. Také s nimi bylo nacvičováno zvládání intervenčních technik. Při čtvrtém semináři se učitelé a vedení školy sešlo se svým lektorem – konzultantem, s kterým připravovali konkrétní kroky na škole. Konkrétní témata, která byla s učiteli probírána se týkala rozeznání šikany od běžného dětského šikádlení. Diagnostika stadia a formy šikany. Úspěšné poskytnutí první pomoci při počátečních stádiích šikany. Dále pak umění vedení rozhovoru s obětí a agresorem a jejich rodiči. Práce se třídou, kde k šikaně docházelo a vytvoření krizového scénáře v případě odhalení pokročilých stádií šikany. Specifika dívčí a chlapecké šikany. V neposlední řadě pak spoluvytvoření konkrétního primárně preventivního programu. V třetí etapě ihned po seminářích začali individuální konzultace, které lektor – konzultant navštěvoval kmenovou školu a pomáhal se zaváděním změn a novinek v běžné školní praxi. Touto cestou se programy podařilo zcela přizpůsobit individuálním potřebám školy. V čtvrté etapě došlo opět k závěrečnému měření výskytu šikany na školách. Všichni žáci 2. stupně opět vyplnili s nezávislým konzultantem dotazník týkající se šikany. Učitelé opět vyplnili znalostní dotazník týkající se šikany. Došlo k porovnání výsledků mezi první a čtvrtou etapou (Aisis, 2008).

7. Program zavádí disciplinární strategie

Učitelé v rámci prožitkových aktivit sami na sobě zkoušejí, jak různé druhy trestů prožívají. Tato zkušenost je pak nosná při zavádění sankcí na škole. Učitelé se dozvídají jakou formou sankce zavádět, a jak je zavádění sankcí efektivní. Primárně se dozvídají o důležitosti vymáhání společně se žáky nastavených a měnitelných pravidel.

8. Program zahrnuje monitorování o přestávkách

Program pomáhá učitelům vytipovat riziková místa, na kterém může docházet k šikanování. Učitelé pak podle svého uvážení zavádějí jejich průběžné sledování.

9. Program zahrnuje pravidelná školní setkání

Komunikace mezi školními pedagogy je důležitým tématem v rámci zavádění preventivního programu MIŠ. Pravidelně jednou za týden si pracovníci školy vzájemně vyměňují zkušenosti a základní informace o výskytu rizikového chování na škole. V případě, že si učitel na škole všimne nežádoucího chování, sdělí svůj poznatek třídnímu učiteli. Následuje soustavné sledování vytypovaných žáků. Pokud se jedná o zárodečná stadia šikany, podílí se celý pedagogický sbor na shrnutí postupů a výsledku řešení. Program MIŠ upozorňuje, že aplikace těchto doporučení je silně závislá na motivaci školy k jejich zavádění.

10. Program pomáhá vytvářet pravidla

Tvorba pravidel, jejich dodržování a práce s nimi je základní složkou ve školení učitelů v primární prevenci MIŠ (Aisis, 2008).

Koncept Minimalizace šikany zaznamenal velký úspěch. Jeho klíčové etapy se shodují s obecnými výsledky úspěšných preventivních programů podle doporučení švédského výzkumu. Lektoři s vyškolenými učiteli dokáží vyvíjet metody přesně formované aktuálními potřebami školy. V rámci realizace konkrétního programu se podílejí třídní učitel, metodik rizikového chování, výchovná poradkyně, vedení školy a v případě školních družin i vychovatelka. Programy procházejí zpětnou evaluací. Neustále se mohou přizpůsobovat aktuálním potřebám školy za pomoci přiděleného (kmenového) lektora. Učitelé, kteří se vzdělávacího programu zúčastnili, byli kvalitními vzdělávacími kurzy namotivováni pro další preventivní práci. Při evaluaci programu všech zúčastněných škol bylo zjištěno, že se psychické formy šikany snížily o 29% a fyzické formy o 40%. Také se výrazně zvýšila teoretická připravenost učitelů správně zareagovat na symptomy šikany a také se zvýšila připravenost předcházet jejich projevům (Aisis, 2008).

10. Odyssea - Jak zlepšit vztahy v naší třídě

Projekt Odyssea nabízí mnoho jednotlivých programů zaměřených na osobnostní a sociální výchovu. Z těchto programů jsem si vybrala konkrétní program zaměřený na prevenci šikany zaměřený na osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ s názvem s názvem Jak zlepšit vztahy v naší třídě. Tento kurz je rozdělen do dvou dnů, v kterých žáci mohou absolvovat preventivně zaměřené aktivity. Efektivní preventivní program by měl zahrnovat deset základních preventivních opatření, kterým jsem se již věnovala. Těchto deset opatření porovnám s dokumentací, která je volně dostupná na stránkách www.odyssea.cz k tomuto konkrétně zaměřenému programu a na základě rozhovoru vedeného s hlavní koordinátorkou kurzů pro žáky (Švec, Jeřábková, & Kolář, 2007).

1. Program ve škole zavádí proškolený preventivní tým.

Program je zaváděn externími pracovníky s vysokoškolským vzděláním nejčastěji získaným v oblasti pedagogiky, psychologie, filozofie a sociologie. Proškolení pracovníci Odyssey pracují primárně s žáky (Švec et al., 2007).

2. Program aktivně zapojuje žáky do prevence

Program má jasně strukturované a popsání techniky. U těchto technik je popsán čas, cíl, pomůcky, postup a zdroj. Jelikož je program dvoudenní, techniky a skupinové aktivity jsou pro dlouhodobou eliminaci rizikového chování nedostatečné. Žáci se nemohou v dlouhodobém, například půlročním období, zapojit do velkých společných projektů, protože tento konkrétní program takové možnosti nemůže nabídnout (Švec et al., 2007).

3. Program zahrnuje kvalitní nástroje k vlastnímu vyhodnocení

Na konci programu je zapojen krátký evaluační dotazník, ve kterém žáci popisují, které věci si odnášejí do praxe a jak by se zachovali v případě, že by viděli, že je někdo z jejich okolí

ohrožen šikanou. S učiteli je také po ukončení programu veden rozhovor o úspěšnosti programu a dalším rozvoji preventivních opatření na škole (Švec et al., 2007).

4. Program vytváří dokumentaci k projektům

Tento preventivní program nevytváří jednotlivé dlouhodobé projekty, ale je sestaven z jednotlivých technik, které jsou jasně v programu předdefinované. Po ukončení programu dostávají učitelé do rukou neadresnou zpětnou vazbu o kolektivu žáků. S učitelem je jednáno jak při úvodní analýze, tak na konci programu, kdy jsou učitelé doporučeny následné kroky, které by měl se třídou absolvovat. Tento program má jak vstupní, tak výstupní dokumentaci (Švec et al., 2007).

5. Program zlepšuje vztahy mezi žáky

Program zahrnuje aktivity, které se primárně soustřeďují na zlepšení vztahů mezi žáky (Švec et al., 2007).

6. Program školí pedagogický sbor

Tento program soustavně neškolí pedagogický sbor. S personálem je komunikováno o problematice během preventivního programu, ale nejedná se o soustavnou a systematickou práci (Švec et al., 2007).

7. Program zavádí disciplinární strategie

Tento program nezavádí soustavné disciplinární strategie.

8. Program zahrnuje monitorování o přestávkách.

V rámci programu jsou učitelé upozorněni na důležitost střežení rizikových míst.

9. Program zahrnuje pravidelná školní setkání

Tento program nezahrnuje pravidelná školní setkání pedagogického sboru. Tuto aktivitu má podle představitele programu na starosti metodik primární prevence.

10. Program pomáhá vytvářet pravidla

Tento program vytváří se žáky pravidla.

Z hlediska kritérií, které uvádí švédský výzkum preventivních programů, nebude tento program dlouhodobě úspěšný. Obsahuje nicméně techniky a aktivity, které mohou dobře diagnostikovat aktuální stav šikany ve třídě. Prevence je švédským výzkumem hodnocena jako dlouhodobá činnost, a preventivní program zaměřený na prevenci šikany musí tudíž zavádět taková opatření, která budou udržována i po ukončení programu. Tomuto preventivnímu programu chybí komplexnost a navázání dlouhodobé spolupráce se školou. Věřím, že žáci i učitelé budou po absolvování tohoto kurzu velice spokojeni a budou na něj dlouho vzpomínat, protože program je v rámci dvoudenní preventivní ukázky velmi dobře propracovaný. Program se nesnaží soustavně zavádět nové normy na škole a je tudíž pravděpodobné, že žáci nebudou umět nové normy dodržované v průběhu programu, aplikovat v jejich školní realitě. Tento program může motivovat pedagogy, aby se o tuto problematiku začali zajímat více a zaváděli další preventivní programy na škole, nejlépe pak ty komplexní a dlouhodobé.

11. KPPP - Posilování pozitivních životních hodnot a postojů

Program nabízí komplexní přístup k problematice rizikového chování. Program pracuje s žáky dlouhodobě, systematicky s kontinuální návazností, využívá mnohočetné metody včetně vrstevnických programů. Prevence je zajištěná formou spolupráce poradny, školy a lektorů vyškolených poradnou. Obsah celého projektu je orientován pozitivně, posiluje a upevňuje hodnoty, zdravé vztahy v kolektivu, zdravé sebevědomí, pozitivní vztah s sobě samému, charakter a zdravý životní styl. Lektorů prevence jsou většinou studenti humanitně zaměřené VŠ či VOŠ a prochází týdenním intenzivním výcvikem s následnými rozvojovými víkendy. Učitelé prochází také týdenním výcvikem s možností dalšího rozvoje. Pro pracovníky primární prevence je vydán manuál, který vyškoleným lektorům pomáhá při práci ve třídě. Specifikum tohoto programu je zapojení studentů – lektorů do primární prevence. Program se soustřeďuje na proškolení pedagogů, ale samotnou preventivní činnost ve třídách zajišťují poradnou vyškolení lektorů.

1. Program ve škole zavádí proškolený preventivní tým.

Vyškolení lektorů jsou studenti VŠ nebo VOŠ humanitních směrů. V poradně procházejí postupně několika koly výcviku. Po celou dobu jsou lektorů odborně vedeni a jejich práce podléhá pravidelné supervizi. Tito lektorů pracují se žáky. Vysokoškolsky vzdělaní pracovníci KPPP školí učitele v rámci úvodního 40-ti hodinového školení. Následně se pak učitelé mohou na dobrovolné bázi zúčastnit rozšiřujících školení.

2. Program aktivně zapojuje žáky do prevence

Lektorů pracují s žáky zážitkovou formou. Žáci jsou aktivně zapojováni do jednotlivých preventivních bloků programu.

3. Program zahrnuje kvalitní nástroje k vlastnímu vyhodnocení

Zpětná vazba je od žáků získávána formou dotazníku po ukončení každého bloku programu. Jednou ročně zpětnou vazbu vyplňují zaměstnanci školy. Jednou za dva roky jsou žáci formou zpětné vazby dotazováni na uplynulé 2 roky prevence.

4. Program zlepšuje vztahy mezi žáky

Jedním z hlavních cílů programu je vylepšení vztahů mezi žáky. Lektoři usilují o vylepšení vztahů mezi žáky pomocí psychosociálních technik s následnou reflexí.

5. Program vytváří dokumentaci k projektům

Škola dostává anonymní zápis z programu s doporučeními pro následnou práci se třídou.

6. Program školí pedagogický sbor

Výcviky zaměřené na vzdělávání školských pracovníků jsou nabízeny učitelům, především pak metodikům prevence. Kromě těchto školení poradna nabízí učitelům další proškolení v různých oblastech. Tato školení se zabývají např. rolí třídního učitele na programu primární prevence, popřípadě i sociometrií při práci se třídou. Učitelé jsou zváni na přednášky o drogách, šikaně atd. Poradna pořádá pravidelná setkání pedagogických metodiků prevence na školách.

7. Program zavádí disciplinární strategie

Učitelé se neproškolují v efektivním zavádění disciplinárních strategií.

8. Program zahrnuje monitorování o přestávkách

Školící program pro učitele neproškoluje v důležitosti monitorování rizikových míst ve škole.

9. Program zahrnuje pravidelná školní setkání

V rámci školy program nezavádí pravidelná setkání pedagogů, kteří by si sdíleli vlastní zkušenosti.

10. Program pomáhá vytvářet pravidla

Program pomocí lektorů primární prevence vytváří se žáky třídní pravidla. Na jejich dodržování posléze dohlíží proškolený učitel.

12. Návrh výzkumu

12.1. Úvod

V teoretické části jsem přiblížila efektivní, neefektivní a kontraproduktivní opatření v primárně preventivních programech. Zároveň jsem představila české preventivní programy Minimalizace šikany, Odyssea, KPPP. Tyto programy v českém prostředí představují různé podoby preventivních programů.

Rozhodla jsem se, že pro svůj návrh výzkumu zvolím experimentální studii u škol, které budou zavádět program Minimalizace šikany, program Odyssea a program Křesťanské pedagogicko-psychologické poradny. Budu sledovat, nakolik jsou různé typy preventivních programů úspěšné v rámci dlouhodobé preventivní činnosti.

Je nemožné porovnávat průběžnou dokumentaci jednotlivých programů navzájem, protože dílčí programové postupy se často přizpůsobují aktuálním potřebám škol. Strategické postupy programů se tudíž neustále formují a proměňují. Budu sledovat efektivnost u těchto tří českých preventivních programů. Efektivnost budu určovat na základě sledování závislé proměnné, v mém případě výskyt šikany před a po zavedení určitého typu preventivního programu. Výskyt šikany budu měřit pomocí švédského dotazníku.

12.2. Předchozí výzkumy

Dle současných výzkumů na českých školách celkem 40% žáků uvedlo, že byli ve škole šikanováni a přes 44% žáků uvedlo, že byli svědky šikany (Aisis, 2008). Tento výsledek podporuje i starší celonárodní výzkum z roku 2001 pod vedením Havelkové a Koláře, který došel k podobnému výsledku 41% šikanovaných žáků. Tyto počty jsou velmi vážné a jasně dokazují rozšířenost rizikového chování na škole. Školám zákon nařizuje realizaci Minimálních primárně preventivních programů, v kterých jsou zařazeny konkrétní postupy proti šikanování. Jejich realizace je pro každou školu a každé uvedené školské zařízení závazná a podléhá kontrole České školní inspekce (MŠMT, 2013).

12.3. Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit, jestli zavedení konkrétního preventivního programu má statisticky významný efekt při snížení šikany.

Jak jsem již v teoretické části uvedla, nelze podle programové dokumentace efektivně srovnávat preventivní programy navzájem. Nejen že se programy přizpůsobují konkrétním školám, ale každý program je přijímán do různě motivovaného školního prostředí. Dalšími faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost zavedení programu na škole je podmíněnost bezpečného školního klimatu, pedagogický sbor projevující o tuto problematiku zájem, ředitel školy uvědomující si důležitost prevence na škole a další faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost v zavedení preventivního programu na škole.

12.4. Hypotézy

H0.: Zavedení preventivního programu se výskyt šikany nemění.

H1.: Zavedení preventivního programu se výskyt šikany sníží.

12.5. Výzkumný soubor

Reprezentativnost vzorku zajistím tím, že bych do výzkumného vzorku vybrala tři experimentální základní školy, které projdou preventivním programem MIŠ, Odysea a KPPP. Tyto tři základní školy by byly vybrány na území hlavního města Prahy. Na každé ZŠ by se na druhém stupni zavedl preventivní program zaměřený na prevenci šikany. Na první experimentální škole by se zavedl program MIŠ. Na druhé experimentální základní škole by se realizoval program Odysea. Na třetí experimentální základní škole by se realizoval program KPPP. Nežádoucí proměnné bych eliminovala tak, že bych se pokusila vybrat tři základní školy, které by si byly podobné svým zaměřením. Školy by měly přibližně stejný počet žáků. Školy by měly podobné zastoupení žen a mužů v pedagogickém sboru. Porovnávala bych tedy tři experimentální školy, které mají zavedený preventivní program skrz externí organizace MIŠ, Odysea, KPPP.

12.6. Výzkumné metody

Rozhodla jsem se použít anonymní dotazník uveřejněný ve švédském výzkumu, protože dělí rizikové chování do sedmi kategorií. Tento dotazník se mi zdá velmi dobře metodologicky zpracovaný. Mohu po jeho vyhodnocení zjistit, jestli se na škole vyskytuje šikana či nikoli. Schematická kategorizace výsledků dotazníku dokáže blíže specifikovat typ a míru ohroženosti žáků šikanou. V rámci zajištění autonomních odpovědí jsem se rozhodla dotazník administrovat formou rozhovoru. Vybrala bych si pro výzkum ty základní školy, které zaměstnávají školního psychologa a to nejen z důvodu navázání lepší komunikace se školou, ale také z důvodu usnadnění získání informovaného souhlasu od rodičů, kteří již budou na práci psychologa s citlivými daty žáků zvyklí.

12.7. Proces sběru dat

Na třech základních školách zadám formou rozhovoru švédský dotazník. Je důležité, aby byly po prvním měření na školách startovány preventivní programy. Po ukončení každého preventivního programu, opět zadám formou rozhovoru dotazník. Dotazník budu naposledy administrovat půl roku po ukončení preventivního programu.

Dotazník bych za pomoci lektorského týmu administrovala u žáků 5. až 9. tříd druhého stupně ZŠ. Dotazník bych musela přeložit do českého jazyka a jeho přeložení konzultovat s odborníkem na danou tematiku.

Tento dotazník ještě nebyl použit v této formě v České republice. Je proto třeba tento dotazník validizovat.

Ověřující validita pozorovatele – Domnívám se, že dotazník by měl být validizován odborníkem, který by zhodnotil aktuální stav šikany na škole (např. školní psycholog). Dále bychom mohli validizovat pomocí rozhovorů s pedagogickými pracovníky, tedy s učiteli.

Validita prediktivní - Domnívám se, že v tomto případě bychom mohli použít i validitu prediktivní. U vybraných žáků bychom sledovali negativních vzorců chování.

12.8. Realizace výzkumu

K administraci dotazníků na školách bych využila lektorský realizační tým. Lektorský realizační tým by se skládal ze studentů magisterského programu psychologie, kteří by si tímto způsobem splnili předmět Účast na psychologickém výzkumu. Je důležité, aby byla zajištěna objektivita a nezájatost při zodpovídání otázek. Proto by pro jednotlivé rozhovory musely být zajištěny speciální místnosti na školách, kde by byli administrátoři s respondenty sami. V jedné místnosti by mohlo zároveň administrovat více hodnotitelů.

Předpokládám, že administrace jednoho dotazníku potrvá 20 minut. Sebrání dat z jedné třídy v 5 členném realizačním týmu potrvá zhruba pět vyučovacích hodin. Do jedné školy by se tedy muselo zajít minimálně čtyřikrát.

12.9. Zpracování dat

V rámci švédského výzkumu jsem narazila na část týkající se hledání souvislostí mezi jednotlivými akty různě motivovaného negativního chování. Porozumění této problematice pomůže operacionalizovat šikanování a různé typy viktimizace ve třídě. Pro hledání souvislostí mezi jednotlivými akty negativního chování bych použila hierarchickou faktorovou analýzu. Data pro faktorovou analýzu byly získány z binárních proměnných, které byly konstruovány kódováním proměnných ze schématické tabulky. Žáci byli rozděleni do sedmi kategorií. První kategorii tvořili žáci, kteří byli vystaveni žertům. Druhou kategorii tvořili žáci, kteří byli jen zřídka oběťmi viktimizace pro projevený nesouhlas. Do třetí kategorie byli umístěni žáci, kteří byli často oběťmi viktimizace pro projevený nesouhlas. Čtvrtou kategorii tvořili žáci, kteří byli ohrožení další viktimizací. Pátá kategorie byla tvořena žáky, kteří byli oběťmi viktimizace z nejasného důvodu. V šesté kategorii jsou žáci, kteří byli vystaveni rizikovému chování. V sedmé kategorii jsou šikanovaní žáci. Šikanovaní žáci (kategorie 7) a žáci vystaveni ponižujícímu zacházení (kategorie 6) byli klasifikováni hodnotou jedna. Ostatní žáci v kategorii (1-5) byli klasifikováni hodnotou nula. Pro zjištění souvislostí mezi jednotlivými akty negativního chování použiji explorativní faktorovou analýzu.

Výsledky obou zadaných dotazníků na téže experimentální a kontrolní škole před a po zahájení programu, bych vzájemně porovnávala pomocí analýzy kovariance v programu SPSS. Kovariantní faktor by byla jedna ze sedmi hodnot kategorií na začátku měření, před zavedením preventivního programu. Závislá proměnná by pak byla hodnota kategorie šikany na konci školního roku. Fixními faktory by byly: ročník, typ školy, věk. Pro každou experimentální školu a její kontrolní školu bych vypočítala kovariantní faktor zvlášť. Hladinu významnosti si zvolím $\alpha = 0.05$.

12.10. Diskuse

Domnívám se, že po ukončení programu MIŠ a KPPP, může dojít ke krátkodobému falešnému zvýšení výskytu šikany po ukončení školení pedagogů. Proškolení pedagogové mohou být díky nově nabitým znalostem citlivější k výskytu šikany. Šikana pak může být viděna i za škádlením nebo za jinými negativními vzorci chování.

Dále se domnívám, že preventivní programy šikany, které explicitně vysvětlují žákům, co to šikana je a jaké jsou její projevy, nemusí mít žádnou úspěšnost v samotné eliminaci výskytu šikany. Domnívám se, že v případě, že se šikana ve třídě vyskytuje, může dojít k poučení agresorů, kteří pak mohou lépe rizikové chování maskovat a učitelé logicky argumentovat, proč právě jejich chování šikanou není. Což může být umocněno v případě, že jsou agresori zároveň sociálními hvězdami třídy a učitelé s těmito žáky nemají vážnější problémy.

Domnívám se, že by bylo dobré učinit větší výzkum, který by se zabýval úspěšností jednotlivých preventivních programů v českém školním prostředí. Do tohoto výzkumu by byly zahrnuty různé typy preventivních programů. U tohoto výzkumu by mělo dojít k rozdělení, zda-li se program zaměřuje více na práci s pedagogy nebo se žáky. Domnívám se, že úspěšnější v prevenci šikany budou ty programy, které školí pedagogy a motivují je pro změnu postoje vůči důležitosti preventivní činnosti. Domnívám se tak z důvodu, že učitelé přicházejí do každodenního styku se žáky a mohou daleko lépe sledovat změny v chování kolektivu i jednotlivců.

13. Závěr

V bakalářské práci jsem analyzovala naši i zahraniční pedagogicko-psychologickou literaturu ve vztahu k obsahu a tvorbě preventivních programů šikany a kyberšikany. Orientovala jsem se na využití tuzemských i zahraničních poznatků z výzkumu a vybrala jsem jako příklad švédský výzkum. Poukázala jsem na jeho výsledky a v některých směrech jsem doporučila jeho aplikaci na české podmínky. Zvolená strategie bakalářské práce směřovala k využití standartních výzkumných metod při porovnání teoretických a praktických výsledků a zároveň zkušeností vypracovat plán preventivních opatření, který bude respektovat komplexnost při zavádění preventivních programů zaměřujících se na rizikové chování např. šikanu.

Jádrem bakalářské práce propracovaný výzkumný projekt z vyústěním doporučení, jak mají pedagogové, rodiče, psychologové a nejširší veřejnost školy spolupracovat při prevenci šikany.

Má bakalářské práce nepřináší nové poznatky v tématu prevence šikany, pouze dokumentuje současný stav tvorby primárních programů na školách a školských zařízeních. Dále se snaží zdokumentovat složitou situaci v oblasti tvorby efektivních preventivních programů.

V tomto smyslu bych chtěla ocenit dobrou úroveň stěžejních metodických pokynů v prevenci rizikového chování, které vydává MŠMT. Vzhledem k různým variantám prevence šikany vnímám složitost v aplikaci vhodného preventivního programu v podmínkách odlišných typů škol a školských zařízení. Důležitým poznatkem v mé bakalářské práci je zpracování literatury a vyjmenování konkrétních opatření, která při jejich dodržení poskytují efektivní nástroj k vedení úspěšné prevence.

Vyústěním bakalářské práce je zpracování výzkumného projektu, jehož realizace by mohla přinést nové poznatky v českém školním prostředí a poukázat na efektivní opatření v programech, které by měly být aplikovány ve všech preventivních programech na školách a školských zařízeních.

14. Seznam použité literatury

Aisis. (Eds.) (2008). *Minimalizace šikany: shrnutí pilotního projektu 2005 - 2007*. Liberec: O2

Antier, E. (2011). *Agresivita dětí*. Praha: Portál.

Ahlström, B., Höög, M., Sverige, M., Student participation and school success : a study about participation, G., & Ahlström, B. (2009). *Bullying and social objectives: a study of prerequisites for success in Swedish schools*. Department of Sociology, Umeå University.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, vol. 30(3-4), pp. 177-188.

Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství.

Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Evertson, C., Emmer, E., & Worsham, M. (2006). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Field, E. (2007). *Bully blocking: six secrets to help children deal with teasing and bullying*. Philadelphia: Jessica Kingsley.

Flygare, E., Frånberg, Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). *Evaluation of anti-bullying methods*. Stockholm: Skolverket.

Flygare, E., Frånberg, G., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å., Methodology appendix and attachments to report 353, & Flygare, E. (2011). *Evaluation of anti-bullying methods*. Stockholm: Skolverket.

Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Harassment and bullying (2013). *Harassment website*. (SSiD) [Online] . [Cit. 2013-07-21]. Dostupné z: <http://www.shef.ac.uk/ssid/sos/harassment>

Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.

Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.

Krejčová, L. (2012). *Rozvíjení sociálních dovedností žáků ve škole*. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Landahl, A. (2006). *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. [Online]. [Cit.2013_07_21]. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

MŠMT, (2013). *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikánování ve školách a školských zařízeních*. Věstník, LXIX, 40. Dostupnost z : <http://www.msmt.cz/file/31796/>

Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.

Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.

Smetáčková, I., & Braun, R. (2009). *Homofobie v žákovských kolektivech: homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách - jak se projevuje a jak se proti ní bránit : doplňkový výukový materiál pro ZŠ a SŠ včetně didaktické aplikace tématu*. Praha: Úřad vlády České republiky.

Švec, J., Jeřábková, S., & Kolář, M. (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Občanské sdružení Projekt Odyssea.

Vágnerová, K. (2011). *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál.

Wolfe, D., Jaffe, P., & Crooks, C. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. New Haven: Yale University Press.

Výrost, J. & Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.