

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

**Šikana jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami
v kontextu společného vzdělávání**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Veselá

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Vojtech Regec, PhD.

Olomouc, 2021

Prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala sama s použitím uvedené literatury, zdrojů a za odborného dohledu a supervize od vedoucího této práce, doc. PhDr. Vojtecha Regece, PhD.

V Olomouci dne 2. 6. 2021



.....

Bc. Kateřina Veselá

Poděkování

Předně bych chtěla poděkovat zejména panu docentu Regecovi, jehož poznatky a odborná supervize nad touto diplomovou prací byly klíčovými faktory k jejímu vzniku a vypracování vůbec. Chtěla bych nejen vyzdvihnout jeho odborné znalosti, ale především cenné rady, připomínky, nápady a intervenci v krizovém období.

Poděkování též patří panu docentu Kantorovi, na kterého jsem se mohla kdykoliv obrátit s žádostí o radu či o pomoc při řešení vyvstalých problémů v praktické části.

Následující poděkování směřuje Ústavu vědy a výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, kolegům z The Center of Evidence-based Education & Arts Therapies, kteří ke mně vždy byli shovívaví a milí, obzvláště pak paní docentce Janě Marečkové za její upřímnost, vstřícnost a vedení. Děkuji.

Také bych chtěla vyjádřit velké díky za všechnu podporu, které se mi ze strany mého okolí dostává a za trpělivost mých nejbližších přátel a rodiny.

Obsah

Prohlášení.....	1
Poděkování.....	2
Obsah	3
Úvod.....	6
Teoretická část	8
1 Šikana jako fenomén doby.....	8
1.1 Charakteristika šikany	9
1.2 Druhy (formy) a stupně šikany	12
1.1.1 Školní šikana.....	16
1.1.2 Kyberšikana	17
1.3 Účastníci šikany	19
1.4 Prevence a řešení.....	23
1.4.1 Povinnosti školy při výskytu šikany	27
1.4.2 Postup školy při výskytu šikany (dle Metodického dokumentu MŠMT, 2019)	28
1.4.3 Trestně-právní hledisko šikany	29
1.4.4 Sociometrické šetření a orientace ve vztazích skupiny	31
1.5 Dopady šikany na zúčastněné	34
2 Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském systému	36
2.1 Vymezení speciálních vzdělávacích potřeb a společného vzdělávání	36
2.1.1 Současné stanovisko společného vzdělávání (od segregace k inkluzi)	37
2.2 Podpůrná opatření	41
3 Školní a školské poradenské služby.....	42
3.1 Školní poradenské pracoviště.....	43
3.1.1 Školní metodik prevence / metodik prevence.....	44

3.1.2	Výchovný poradce	46
3.1.3	Školní psycholog.....	47
3.1.4	Školní speciální pedagog	48
3.2	Školské poradenské zařízení	49
3.2.1	Pedagogicko-psychologická poradna	50
3.2.2	Speciálně pedagogické centrum.....	51
3.3	Středisko výchovné péče.....	52
	Praktická část	54
4	Sekundární výzkum šikany jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání	54
4.1	Cíle výzkumu	54
4.2	Metodologie výzkumu	54
4.2.1	Problematika Evidence-Based	55
4.2.2	Joanna Briggs Institute (JBI)	57
4.2.3	Protokol systematického review a jeho tvorba	59
4.2.4	Systematické review a jeho tvorba	61
4.2.5	Scoping review	64
4.3	Hlavní cíl a dílčí cíle praktické části	66
4.4	Harmonogram výzkumu.....	66
4.5	Výzkumný vzorek výzkumu	67
4.6	Výsledky výzkumu.....	71
4.6.1	Extrahovaná data z vybraných studií	75
	Diskuse.....	78
	Závěr	79
	Anotace	80
	Bibliografický seznam citací	83

Jiné zdroje	87
Seznam dalších zdrojů pro tvorbu Scoping review	91
Použité databáze	94
Seznam příloh	95
Přílohy.....	96

Úvod

Ve své diplomové práci se zaměřuji zejména na dva fenomény – šikanu a společné vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (dále uváděno pod zkratkou SVP) ve školním prostředí. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou část a praktickou část.

První část, teoretická, se věnuje především šikaně jedinců se SVP v kontextu společného vzdělávání, tedy šikaně školské. Její kapitoly jsou koncipovány obzvláště tak, aby sloužily k pochopení problematiky šikany, k uchopení teoretických východisek prevence, charakteristiky, forem a dopadů šikany na jedince, také k porozumění důležitosti školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení, zvláště pak náplni jejich pracovníků, jmenovitě lze zmínit metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Nelze opomenout také střediska výchovné péče, které však nespádají do kategorie ŠPZ (pouze pedagogicko-psychologická poradna – PPP a speciálně pedagogické centrum – SPC). Vyvstává patrný fakt, že podpora těchto specialistů k vhodnému uchopení řešení šikany a jejích forem, ale i prevence této problematiky, je akurátní. Podstatnou část této diplomové práce také tvoří nástin podpůrných opatření, která jsou nutná k účinné integraci jedinců se SVP do školského prostředí, a tedy docílení efektivního *společného vzdělávání*. K pochopení problematiky je také nezbytné nastínit důležitost sociometrického šetření uvnitř třídy, jeho možnosti a druhy.

Neméně důležitou a podstatnou částí, kterou bych chtěla také zvýraznit a upozornit na ni v mé diplomové práci, je šikana, která se hlavně kvůli nepříznivému pandemickému stavu nastalému nejen ve školském prostředí, ale nikoli výlučně kvůli němu, přesunula do kyberprostoru – online světa – výuky, tedy kyberšikana.

Druhou část, tedy část *praktickou*, jsem uchopila, především díky podpoře od docenta Regece a The Center of Evidence-based Education & Arts Therapies, jako předstupeň systematického review, výstupem je tedy *protokol* systematického review (používáno pod zkratkou SR), které připravuji právě ve spolupráci s Centrem. Tématem připravovaného SR je *Bullying of children with special educational needs by peers in inclusive education: A Scoping Review* (překl. Šikana dětí se SVP v kontextu společného vzdělávání vrstevníky: Scoping review), přičemž pracuji zejména se systémem JBI

SUMARI (použito pro vytvoření protokolu, který slouží jako výstup praktické části), programem ZOTERO, databázemi k vyhledávání relevantních článků (např. ERIC, PsycINFO, WoS, SAGE atd.) a metodickými příručkami JBI. Typ SR byl vybrán jako *Scoping review* a k němu patříčné operátory P-C-C (tedy *population-context-concept*, překl. populace-kontext-koncept.)

Tato část je též rozdělena na podkapitoly obsahující metodologická východiska a teoretické podklady pro práci s vědeckými důkazy. Popisují detailní přístup k datům a postup jejich zpracování, tedy metodologii JBI a Evidence-Based. Je v nich popsán každý krok, jak protokol k připravovanému SR vzniká, se všemi úskalími, na která lze narazit a jejich řešeními. Protokol samotný je pak zahrnut v přílohách a část již extrahovaných dat je uvedena ve *výsledcích* praktické části. V přílohách je pak také doložený seznam zkratk, které při vypracování této diplomové práce byly použity v abecedním pořadí.

Hlavním cílem diplomové práce je především prohloubení současného stavu poznání problematiky šikany, zejména té, která se odehrává v kontextu společného vzdělávání, neméně také předložení a porovnání teoretických východisek a sjednocení poznatků, jež mohou nadále sloužit v praxi. K naplnění stanoveného cíle je vytvořen protokol, na jehož základě bude vypracováno scoping review na danou problematiku.

K problematice tvorby SR a Evidence-Based jsem se dostala díky absolvování kurzu CS RTP (*Comprehensive systematic review training program*, překl. Komprehenzivní program tvorby systematických review) pod JBI vedeného doktorem Klugarem z Českého národního centra Evidence-Based Healthcare a Knowledge Translation spadajícího pod Masarykovu Univerzitu v Brně. Kurz byl pro mě natolik přínosným a zajímavým, že jsem se nejen rozhodla zpracovat praktickou část své diplomové práce právě touto metodikou, ale také se v budoucím studiu věnovat právě již zmíněné problematice Evidence-Based, neboli výzkumu založeného na vědeckých důkazech.

Teoretická část

1 Šikana jako fenomén doby

Šikana se nedá zařadit do jednoho časového období, tudíž se nemůže označovat jako fenomén výlučně této doby. Každý člověk, ať už přímo nebo nepřímo, se se šikanou setkal. Jak uvádí Procházka (2012), šikana je všudypřítomným patologickým jevem, který v současnosti i nadále patří mezi nejdiskutovanější problémy společnosti, především pak v prostředí škol, kde se dennodenně učitelé i žáci potýkají s asociálním a agresivním jednáním, kterým šikana je.

Kolář (2011) uvádí, že pro šikanu jsou typické nevyrovnané vztahy ve společnosti, popř. přímo kolektivu, potažmo skupině, kdy mocnější využívá slabšího a tím mu upírá jeho práva a znevažuje jeho osobu. Šikanu označil za *virus*, jenž útočí na skupinu nehlédě na její velikost, či věk členů skupiny. Zdůrazňuje též nutnost, aby vztahy ve skupině zůstaly rovnocenné a rovnoprávné, jinak řečeno – nutností skupinové rovnovážnosti vztahů je pochopit systém demokracie a respektu, přesněji moje práva končí tam, kde začínají práva druhého (§ 3 odst. 1 občanského zákoníku: „*výkon práv a povinností vyplývajících z občanskoprávních vztahů nesmí bez právního důvodu zasahovat do práv a oprávněných zájmů jiných a nesmí být v rozporu s dobrými mravy.*“) Popisuje fenomén šikany jako všudypřítomný, který nás může doprovázet po celý život. (Kolář, 2011, s. 17)

K problematice *epidemie* šikany se vyjadřuje ve své publikaci Říčan (2010 s. 16), kdy dodává, že za posledních 10–15 let přibyla a vzrostla brutalita mezi školáky, upozorňuje na fakt, že stoupá agresivita již u mladších dětí, pozorovatelná již u dětí v mateřských školách, také na to, že je možná souvislost mezi *moderním světem* a úpadkem kázně a autority, zeslabením smyslu pro dobro a zlo, smyslu pro řád a solidaritu. Dodává, že žijeme ve společnosti, kdy je nutnost *mít ostré lokty*. Připouští, že žijeme v době, kdy se děti zajímají o agresivitu, jelikož jsou ji dennodenně vystavovány ze strany médií a her, a protože jednou z nejpřirozenějších forem učení je v dětském věku nápodoba (Vágnerová, 2012), připadá dětem agresivita jako normální reakce, kterou mají od společnosti naučenou. (Říčan, 2010)

Lze se také zaměřit přímo na část šikany, kterou již zmíněná agrese (podle Říčana, 2010) je. Pojem agrese je velmi komplexní a může mít více významů. Je proto vhodné,

aby se pojem agrese vztažně k šikaně, k pochopení jejího aspektu, vymezil. Agrese je zakořeněná v biologické podstatě člověka (srov. Říčan 2010, Svoboda 2014) a jedná se o souhrn instinktů. Může být však také chováním, jenž si jedinec během svého života osvojil na základě životní zkušenosti, která se mu uložila do paměti, ať už mimovolně (náhodně, bez záměru), či záměrně (za účelem docílení určitého záměru). Tyto faktory jsou spojené s biologickou, psychickou i sociální stránkou člověka, což je považováno za základ rozdílného jednání v rozličných situacích. Pro srovnání, Kelnarová (2010) uvádí, že až ze 40 % je agresivita ovlivněna dědičností, tudíž biologickou stránkou člověka.

1.1 Charakteristika šikany

Dle metodického portálu pro prevenci šikany Policie ČR (2021) je šikana právě takové chování, které se projevuje především v záměru opakovaně ubližovat, ohrožovat či zastrašovat jinou osobu, popřípadě skupinku jedinců. V největším nebezpečí pak PČR vidí především závažnost, dlouhodobé působení, a pak také následky v oblasti duševního a fyzického zdraví.

Dubin (2009, str. 70-71) uvádí, že šikana je charakteristická především rysy, které se objevují ve většině případů šikany, a to *nerovnováha sil* (nejen síla vnitřní, ale řadí se sem například i podpora okolí), *zneužívání slabosti* druhého, *záměr uškodit* slabšímu jedinci, *hrozba opakované agrese*, při čemž zvláštní rizikovou skupinou jsou především jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami (např. lidé s Aspergerovým syndromem, potažmo jedinci poruchou autistického spektra – nadále pod zkratkou PAS).

Šikana je nebezpečná a jejím důsledkem často bývá přímé či nepřímé poškození zdraví jedince. (Kolář, 2011) Upozorňováno je také na možnost, že v kolektivech opakovaně chybí zpětná vazba a mechanismy, kterými by se dalo šikaně předejít, podchytit ji nebo ji zastavit. Připomíná fakt, že šikana je často skrytou hrozbou společnosti a její škody jsou nezúčastněnému jedinci z větší části zatajeny, i přes svou vážnost a rozsáhlost. Zmiňuje drtivé dopady, které průběh šikany má nejen na protagonisty (především oběti šikany), ale i na okolí, přesněji rodiče zúčastněných, pedagogy a vedení školy. Tyto dopady se podepisují zejména v psychice přímo i nepřímo zúčastněných jedinců. Uvádí též smutný fakt, že část poškozených se pokusila o sebevraždu, a naneštěstí někteří uspěli. Známý jsou také případy, kdy se oběť pod tlakem pokusila zastavit svého učitele a nemálo těchto případů skončilo vážným

ublížením na zdraví až usmrcením dané osoby. (Říčan, 2010; srov. Kolář, 2011, str. 40-41)

Ve své publikaci Říčan (2010, str. 21-22) také definoval dvě možnosti dělení šikany na *přímou šikanu*, jež spočívá zejména v násilí všeho druhu, ve slovním napadání a v zotročování, a na *nepřímou šikanu*, která spočívá v izolaci spolužáka.

K pochopení fenoménu šikany je nutno naučit se pochopit rozdíl mezi šikanou a pouhým škádlením, které se samotné liší v zásadních bodech. Rozdíl mezi výše zmíněnými jednáními ilustroval ve své publikaci Kolář (2011, str. 65) následovně (tabulka č. 1):

	Škádlení	Šikana
Definice	Škádlení patří k rovnocenným, kamarádským nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a není v něm vítěz, ani poražený.	Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje nebo to prostě bolí.
1. Záměr	Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada	Ublížit, zranit, ponížit
2. Motiv	Náklonost, sblížení, seznamování, zájem o druhé. Rozpuštění napětí ve třídě a navozování uvolněné atmosféry. Zodolňování, zmužnění.	Základní tandem – moc a krutost. Další motivy: překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého.

3. Postoj	Respekt k druhému a sebeúcta.	Devalvace, znevážení druhého.
4. Citlivost	Vcítění se do druhých.	Tvrdost a nelítostnost.
5. Zranitelnost	Dítě není zvýšeně zranitelné a přecitlivělé.	Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže, či nechce bránit.
6. Hranice	Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce.	Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je ji to nepříjemné, útočníci útočí dál. Někdy sadomasochistická interakce.
7. Práv a svoboda	Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opětovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něj.	Bezpráví. Pokud se dítě brání, nebo dokonce „legraci“ oplátí, je tvrdě ztrestáno.
8. Důstojnost	Zachování důstojnosti, dítě nemá pocit ponížení. Necítí se trapně a uboze.	Ponížení lidské důstojnosti, dítě je zesměšňováno a ponižováno.
9. Emoční stav	Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání, i nepříjemné. Ale není bezmoc.	Bezmoc, strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
10. Dopad	Podpora sebehodnot, pozitivní nálada.	Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

Tabulka č. 1 – Rozdíly mezi šikanováním a škádlením, (Kolář, 2011, str. 65)

1.2 Druhy (formy) a stupně šikany

Forem šikany je nepřeberné množství, protože, jak uvádí Kolář (2011), lidé jsou vynalézaví a vždy si najdou nějaký možný způsob, jak druhým ublížit. K těm nejtypičtějším formám šikany patří především šikana ve školním prostředí a šikana na pracovišti. (srov.: Říčan, 2010) Nutno však uvést, že ať šikana probíhá v jakékoliv formě, tak *totálně paralyzuje* výchovnou funkci skupiny a proměňuje její působení v destruktivní. (Malach, 2010, str. 207)

Dále pak Kolář (2011, str. 78) uvádí, že šikana se dělí na následující formy: *šikana podle typu agrese – prostředku týrání* (fyzická, psychická a smíšená šikana, kyberšikana – jako specifická forma šikany), *šikana podle věku a typu školy* (šikana mezi předškoláky, žáky prvního a druhého stupně, šikana mezi učiteli, mezi gymnazisty), *šikana z genderového hlediska* (chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům, šikana dívek vůči chlapcům), *šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení* (škola s demokratickým vedením, škola s hierarchicko-autoritativním systémem, potažmo výchovný ústav), *šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů* (šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných žáků atp.).

Metodický portál prevence šikany Policie ČR (2021) uvádí fakt, že nejvíce případů šikany mezi dětmi se odehrává právě ve škole, popř. na cestě do/ze školy, či v okolí bydliště. Také zahrnuje, jak šikana vypadá. Jedná se především o fyzický útok v podobě bití, poškozování věcí druhé osobě, ale také slovní útok v podobě vydírání, nadávek, pomluv, popřípadě i vyhrožování či ponižování.

Podle PČR (2021) existují následné druhy šikany, a to (tabulka č. 2):

Druh šikany	Popis šikany
Fyzická agrese	K šikanování oběti je používáno fyzické násilí nebo je šikana doplněna předměty, jenž útok zdůrazní, tedy: baseballová pálka, batoh, pravítko, židle aj.

Slovní agrese a zastrašování	Oběť je zastrašována především slovně, je jí vyhrožováno fyzickým útokem, je jí nadáváno, či se jí agresor přímo vysmívá.
Krádeže, ničení a manipulace s věcmi	Oběti jsou odcizovány a ničeny věci, popř. jsou si její věci zapůjčovány agresorem a vráceny záměrně poničené (tužky, penál, jiné školní pomůcky).
Násilné a manipulativní příkazy	Oběť je agresorem nucena k různým nepříjemným činnostem a úkolům (psát za někoho úkoly, odevzdávat svačinu či kapesné).

Tabulka č. 2 – Druhy šikany, dle PČR (2021)

Metodický portál *Studentům pedagogiky* (jehož provozovatelem je od 1. 12. 2020 Starost, z.s.) v části zabývající se žáky s problémovým chováním z etopedického hlediska nadále kategorizoval již výše zmíněné druhy a rozvinul je v následující výčet forem šikany (tabulka č. 3):

Forma šikany	Popis šikany
Verbální šikana	Oběť je agresorem slovně napadána, verbální vyjadřování agresora je útočné, zastrašující a vůči oběti často nemorální
Nonverbální šikana	Agresor nonverbálně uráží oběť, může se jednat o sprostá gesta, grimasy či jiné záměrné nonverbální chování
Tělesná šikana	Oběť je záměrně a opakovaně fyzicky napadána agresorem (mlácení, štípání, fackování, tahání za vlasy, ...)
Krádeže a ničení věcí	Agresor záměrně oběti odcizuje nebo ničí věci

Vydírání a manipulace	Oběť je agresorem vydírána, nucena do nechtěných aktivit nebo je s ní manipulováno k nechtěnému chování
Pomluvy	Agresor o oběti opakovaně šíří dezinformace se záměrem ji ublížit, může se jednat i o informace pravdivé
Šikana vyloučením	Oběť je agresorem záměrně vylučována ze společných akcí, stavěna na okraj skupiny (např. při obědě, při sportovních událostech, ...)
Telefonická šikana	Agresor oběť neustále prozvání, neodbytně jí telefonuje. Forma šikany nejvíce podobná kybershikaně.

Tabulka č. 3 – Výčet forem šikany, dle Metodického portálu Studentům pedagogiky

Vznik a proces šikany pak lze vyjádřit následujícími fázemi šikany od jejího počátku, kdy je oběť postavena na okraj společnosti a začíná být vytlačována až po dokonalou šikanu, kdy se celá skupina podílí na šikanování oběti, přičemž klíčovou roli v procesu vzniku hraje třetí fáze, dle Koláře (2011) následovně:

1. Zrod ostrakismu: první fáze

Vznik šikany je často mírný, začíná převážně jako psychická forma násilí, kdy se oběť (především tedy jedinec z okraje skupiny) necítí ve skupině dobře, je dávána do ústraní, cítí se odstrkovaná. Skupinou je neoblíbená a není uznávána. Skupinou je jedinec odmítán, nebaví se s ním a verbálně ho uráží v podobě „legrace“. Často se vyskytují také intriky proti jedinci, z čehož se cítí nesvůj a připadá si, že nezapadá. Tato situace se již dá nazvat zárodečnou šikanou, protože se zde vyskytuje vysoké riziko hrozícího nebezpečí a následujícího negativního vývoje.

2. Fyzická agrese a přitvrzování manipulace: druhá fáze

V prostředí, kde se skupina nachází vzniká napětí, často nastavované ze vnější společnosti, jež ve většině případů je škola, vzniká zátěžové prostředí, které vytváří

v jedincích konkurenci. Se stoupajícím napětí uvnitř skupiny vzniká potřeba některých žáků, především silnějších jedinců, ventilovat své potíže, k čemuž již často slouží právě žáci, kteří jsou danou skupinou odsunutí stranou, u nichž proběhla ostrakizace. Manipulace skupinou se prohlubuje, přitvrzují se podmínky pro slabší jedince. Tento stupeň může být také následkem špatně řešené prvotní krize, kdy začalo k ostrakizaci jedinců docházet.

3. Vytvoření jádra: třetí fáze (klíčový moment)

Mezi skupinou, kde vznikla tenze se najde jádro, tedy několik jedinců, kteří si své problémy na slabších, či se nějak odlišujících, jedincích ventilují ve větším množství. Šikana nabývá již systematického záměrně zlého chování na úkor ostrakizovaných jedinců, ve skupině se většinou ví, kdo tito jedinci jsou.

4. Přijetí norem agresorů většinou: čtvrtá fáze

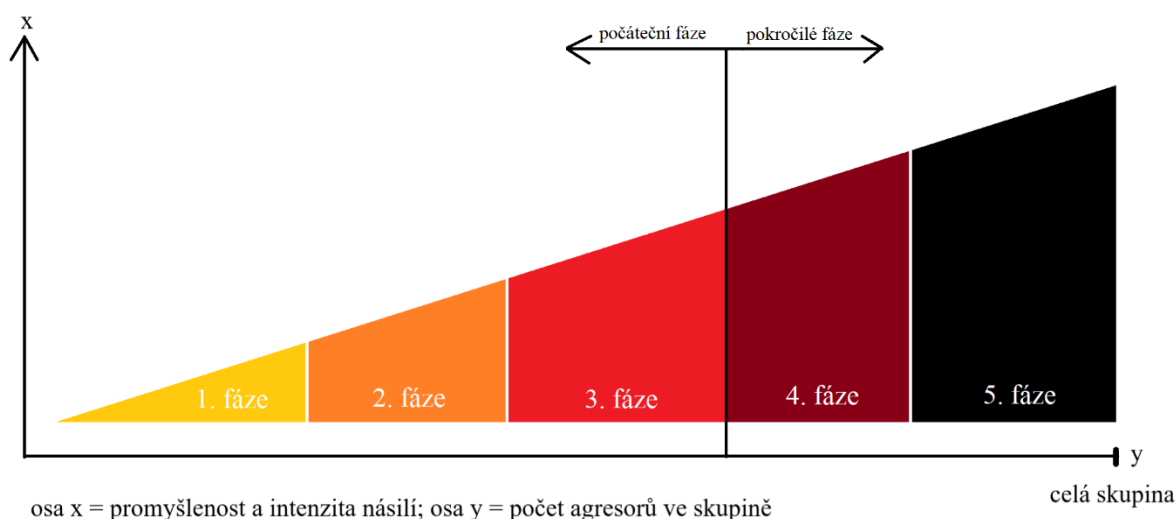
Normy agresorů jsou přijaty skupinou jako nepsaný zákon. Ve skupině zde pak uplatňuje vlnový efekt, kdy se postupně jedinci nabalují na vytvořené jádro. Také ve skupině panuje neformální tlak k jednotnosti a konformitě, tedy „jsi s námi, nebo proti nám“. U těchto jedinců vzniká alternativní identita, kterou agresorům, jenž se stali vůdci skupiny, imponují. Také se zde prokazuje, že i jedinci, kteří jsou mírnými a ukázněnými žáky, se dokážou chovat krutě a chladně a aktivně se podílet na šikanování spolužáků.

5. Totalita nebo dokonalá šikana: pátá fáze

Násilí je přijato všemi členy skupiny, stává se z něj skupinový akt. Skupina je již pevně rozdělena vnitřními normami na vykořisťovatele a vykořisťované, kdy jedněm jsou připisována práva všechny, přičemž druhé skupině jsou všechna práva odebírána.

Jak déle uvádí Kolář (2011), největším reálným rizikem ve čtvrtém a pátém stadiu je především prorůstání šikany do oficiální struktury instituce (řekněme např. školy). Stává se tak pokud hlavní agresor je oblíbeným jedincem a ze sociometrického hlediska je uznáván nejen jedinci z jeho skupiny, ale především také jedinci z vyšších skupin (tedy např. učiteli).

Pro lepší představu lze vznik šikany vyjádřit grafickým znázorněním (tvorba autora podle Koláře 2011, obr. č. 1), kdy se použijí jako proměnné velikost skupiny agresorů vůči oběti a intenzita a promyšlenost násilí, jež samozřejmě nejsou při fázích vzniku šikany jedinými proměnnými. Nutno také podotknout, že každý z daných stupňů má rozdílnou intervenci. Metodický dokument MŠMT (2019) pak uvádí, že první tři fáze zrodu šikany lze označit za počáteční fáze a fázi 4. a 5. jako pokročilé fáze.



Obrázek č. 1 – Grafické znázornění vzniku šikany (tvorba autora)

1.1.1 Školní šikana

Podle metodického dokumentu MŠMT (2016) má každá škola být připravena šikaně předcházet, rozpoznat ji a efektivně na ni reagovat. Škola je také zodpovědná za ochranu žáků, která je ze zákona dána, a má vytvářet a zejména udržovat podnětné a bezpečné prostředí pro každého žáka. Šikana se ve školním prostředí odehrává především na základě kvality vztahů ve třídě a inklinuje k tendenci prohlubování, přičemž je podchycena a vyšetřena školou v ideálním případě v raných stádiích. V pokročilých stádiích šikany je podle MŠMT nutné, aby škola okamžitě zamezila ohrožení oběti, dalšímu rozvoji šikany a aby zajistila bezpečí zúčastněných, v případě povolala i odborné externí pracovníky. Neméně je také každý pedagog školy povinen (podle § 29 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů – dále jen školský zákon) šikanu mezi žáky neprodleně řešit a každému žáku, který se stal obětí šikany, poskytnout okamžitou pomoc.

V své publikaci Kolář (2011) předkládá fakt, že spektrum šikany je ve školním prostředí velmi pestré, těžko zjištělné a široké. Uvádí rozsah šikany na základních

školách 11–40 %, a to právě kvůli rozmanitosti a nejednotnosti výzkumů šikany (pro porovnání: Říčan 1994, Rážová et al. 1999, Havlínová et al. 2001, in Kolář 2011, aj.), ve který je dle něj vždy důležité správně zvolit a nastavit kritéria, např. hranici závažnosti šikany, referenční dobu, za jak dlouhé období se šikana měří, v jakém stádiu se šikana nachází, aj. (Kolář, 2011, s. 22)

Jak uvádí Říčan (2010), šikana je ve školním prostředí velmi rozšířená. Uvádí také důvody, jakými jsou například: nadměrná feminizace učitelského sboru, slabá místa v pedagogickém vzdělání (vedoucí až k mezerám), rozvoj počítačových her s bojovou tematikou a neméně také vliv rodiny na jedince, který postupem času pomalu slábne.

Podle Kadlecové (2010, str. 173) na otázku *Komu se šikanované dítě svěřilo se svým trápením?* odpovědělo téměř 90 % tázaných žáků druhého stupně základních škol z Jižních Čech, z čehož vyplynulo, že skoro 18 % těchto dětí se se svým trápením nikomu nesevěřilo, mezitím se na první příčce mezi důvěrníky ocitli rodiče. Z odpovědí také vyplynulo, že 20 % obětí se nesevěřilo přímo, ale všimla si toho jiná osoba, ve většině případů kamarád oběti, která v této návaznosti o šikaně řekla jiné, důvěryhodné osobě, popř. sama zasáhla či pomohla. Smutnou realitou z výzkumu je také fakt, že u 3 % obětí o šikaně věděli všichni.

1.1.2 Kyberšikana

Dle metodiky PPP Plzeň (2009) je pojmem kyberšikana rozuměno šikana, která se přesunula do kyberprostoru, tedy světa internetu, počítačů a mobilních telefonů. Stejně jako již výše probíraná šikana je kyberšikana úmyslné dlouhodobé jednání agresora na úkor oběti.

Pokorný (2019) podtrhuje také vážné ohrožení psychického zdraví jedince v důsledku kyberšikany a dodává, že pro oběť může mít kyberšikana i fatální následky, Cíle kyberšikany jsou podle něj stejné jako u šikany, a to: ublížit oběti a ponížit ji. Jako největší znesnadňující překážky bránící zasáhnutí uvádí *anonymitu*, kterou agresorovi internet dodává, *technickou zdatnost dětí*, jež je v dnešní době velmi rozšířená, *absenci fyzické konfrontace*, a především *nezávislost na čase a místě*.

Pro srovnání projekt Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci E-bezpečí¹ (2009-2021) uvádí, že kyberšikanou je myšlena forma agrese, uplatňována vůči jedinci či skupině osob za použití informačních a komunikačních technologií, k jejíž opakovatelnosti mohou přispět jak původní agresori, tak i sekundární útočníci (např. sdílením nahrávky, komentováním příspěvků). Problémem je pak uváděno především častá nezáměrnost, tedy, kdy nahrávka vznikne jako vtip, bohužel se však vymkne kontrole a není zabráněno jejímu šíření v on-line prostředí. Podle E-bezpečí (2009-2021) je také často kyberšikana zaměňována za pojem on-line obtěžování, kdy je útok jednorázový a má tedy i pouze dočasné následky na oběť. Navazuje tedy i na nutná kritéria kyberšikany, jimiž jsou: opakovanost, dlouhodobost, ublížení, nemožnost se účinně bránit, mocenská nerovnováha.

Kyberšikana má své způsoby, jakými ji lze být docíleno, těmi jsou především již zmiňované prostředky komunikace: (dle metodiky šikany PPP Plzeň, 2009)

Kyberšikana přes mobilní telefon formou SMS, MMS či videa s nevhodným obsahem, vše je určeno k zastrašení, zesměšnění, urážení, zastrašování oběti. Může mít formu také volání, prozvánění oběti. Velmi častou formou je také natáčení oběti a následné zveřejňování tohoto obsahu (rozesílání dalším lidem, umístění na sociální sítě/kanály, ...) nebo focení oběti bez svolení, následné rozesílání obsahu třetí straně. Přičemž *kyberšikana přes internet* nabývá většinou formu zakládání falešných profilů na sociálních sítích, změna původního účtu či zakládání profilu proti nějaké osobě, rozesílání e-mailů s nevhodným obsahem či krádeže hesel a následné zneužívání účtu oběti, popřípadě také obtěžování oběti přes webkamery, chaty sociálních sítí.

Pokorný (2019) uvádí následující typy kyberšikany (tabulka č. 4)

Typ kyberšikany	Popis určitého druhu kyberšikany
Kyberstalking	Sledování online aktivit oběti, agresorem se stává většinou blízká osoba (partner, ex-partner, kamarád, ...), kdy dochází ke ztrátě soukromí, pocitu bezpečí.

¹ Více informací o projektu E-Bezpečí zde: <https://www.e-bezpeci.cz/>

Kybergrooming	Agresor získává důvěru oběti, následně s ní manipuluje a láká ji na osobní schůzku, kde ji zneužije (krádež, fyzické napadení, sexuální zneužití atd.).
Flaming	Agresivní chování vůči oběti, urážení a nadávání oběti, popř. vyhrožování, jehož cílem je naštvat a ponížit oběť, které probíhá většinou formou přidávání komentářů u statusů či fotek na sociálních sítích.
Sexting	Zneužití zaslaných erotických textových zpráv, popř. fotek a videí ve virtuálním prostředí agresorem, při kterém dochází k vydírání oběti, či jinému poškození a zneužití.
Hoax	Šikana, při které dochází k šíření poplašného a smyšleného obsahu ve virtuálním prostředí, jejichž důsledkem je šíření paniky, strachu či pobouření.

Tabulka č. 4 – typy kyberšikany, dle Pokorného (2019)

Pro porovnání lze srovnat například s formami kyberšikany podle prevenčního portálu Policie ČR (2021), který uvádí následující formy: *publikace záznamu, falšování identity, ukradení identity, ponižování a pomlouvání, provokování a napadání uživatelů v online komunikaci, zveřejňování cizích tajemství s cílem poškodit oběť, vyloučení z virtuální komunity, obtěžování*

Shrnutí kyberšikany se podařilo ve své publikaci Říčanovi (2010), jenž uvedl, že pod pojmem se skrývají pomluvy či možné pravdivé informace, popř. velmi choulostivé informace, zveřejňované jinou osobou – spolužákem – na internetu, který agresorovi umožňuje demonstrovat svou moc a převahu, zveřejňováním obrázkového, zvukového či psaného obsahu.

1.3 Účastníci šikany

V této problematice se většina autorů shodne, že účastníci šikany jsou především dělení do tří kategorií, a to: *agresori, oběti a svědci*. Říčan (2010, str. 53) pak tyto skupiny, k úplnějšímu pochopení šikany, doplňuje a rozšiřuje o následující: *třídní*

publikum, zastánci oběti, pedagogové, rodiče zúčastněných dětí, místní komunita a veřejnost.

Jak uvádí Malach (2010), šikana je problémem tzv. asymetrické agrese, kdy agresor zneužívá vlastního postavení, či osobnostních a osobních dispozic (především pak fyzických) k poškození oběti. K dalším druhům agrese, jimž jsou často oběti vystavovány a které popsala ve své publikaci např. Kelnerová (2010), a jež jsou definovány Moyerovou klasifikací agrese, patří následující: *predátorská agrese* (stoupající s pohybem oběti, např. útekem před agresorem), *agrese mezi pohlavími* (míněno mezi dívkami a chlapci, objevuje se již mezi 4.-5. rokem věku dítěte), *dráždivá agrese* (vzniká, pokud je dítě vystaveno velkému nátlaku, například ze strany školy), *agrese vyvolaná strachem* (pokud se dítě bojí, je stavěno do nepříjemné pozice a častou reakcí na strach bývá právě agrese), *sexuální agrese* (může vzniknout, pokud jedinec popírá svoji sexualitu, popř. pokud je jeho sexualita utlačována), *agrese jako obrana teritoria* (vzniká pokud je narušena některá z jedincových proxemických zón a jedinec si ji brání) možno též zmínit agresi, jíž jsou jedinci často vystavovány, a to *rodičovská agrese* (lze chápat ve vícero smyslech: rodič vůči učiteli, rodič vůči dítěti). Vždy nutno brát v potaz, že osobnost je komplikovaná a komplexní jednotka a nikdy nelze soudit na základě jedné diagnostiky.

Důvod k tomu, proč někoho šikanovat si agresori většinou najdou v každém detailu, jak také vyplývá z výzkumu Kadlecové (2010, str. 174), dětští agresori účastníci se školní šikany se rozdělili na dvě hlavní skupiny, a to: šikana kvůli vlastnostem oběti (50 %) a šikana kvůli vlastní motivaci agresora (50 %). Co z první skupiny vyplývá je především fakt, že jsou šikanovány děti, které svými vlastnostmi nezapadají do třídního kolektivu, či nějak vyčnívají. Překvapujícím faktem, vyplývajícím z průzkumu, je to, že 15 % nezletilých agresorů nemá k šikaně důvod ani motivaci, *prostě se jim šikanovat chtělo*. Dalším významným motivátorem se pro mladé agresory jeví *touha po penězích, popř. jídle – svačině, touha po pomstě* v reakci na nějaký incident, co se stal, nebo *touha po sexuálním zážitku*. (lze srovnat s: Kolář, 2011)

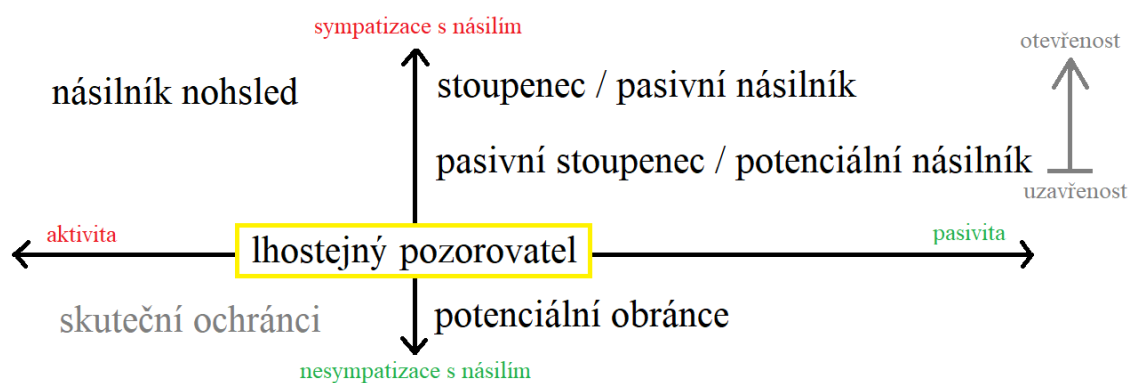
Šikana má vždy minimálně dvě strany, agresor (výše) a oběť, přičemž lze hovořit o společných znacích, které spojují většinu obětí, z nichž je nutno zmínit zejména tyto (Říčan, 2010, str. 59-61): *tělesná slabost, nápadné vnější znaky* (jako jsou brýle, zrzavé vlasy, obezita či zdravotní postižení, které pokud nejsou jedincem přijaty, mohou se stát

jeho psychickým handicapem) a *rasová odlišnost* (barva pleti, odlišný jazyk). Může se však také jednat o děti *neurotické* (plaché, tiché, uzavřené, bojácné), *s poruchou pozornosti a hyperaktivitou* (ADHD), *s opožděním kognitivního vývoje* (často naivnější a sugestibilnější než jejich vrstevníci), *oslabené nemoci*, děti *provokující* (často se na sebe snaží upoutat pozornost i za cenu, že budou spolužáky bití), *sobecké* (nerady se dělí, vytahují se, že mají něco, co vrstevníci nemají), *s pocitý méněcennosti, pesimismem či beznadějí* (děti bývají často smutné, podceňují se, nevěří si), *výrazně submisivní* (výraznou vlastností je plachost, neschopnost prosadit svůj názor), *ze sociálně slabé rodiny* (nejsou schopny konkurovat vrstevníkům ve kvalitě oblečení, pomůcek i například potravin k svačině), *přesměřilí snažící se* (snažící se získat přízeň pedagogů ukázněností, horlivostí a snaženlivostí), *děti s kombinovaným sociálním a psychickým handicapem* (špatné socioekonomické podmínky dítěte) a *děti nově přichozí do již sehraného kolektivu*. (srov.: Kelnarová, 2010, doplňuje do skupiny častých obětí právě *děti handicapované* a děti, jejichž rodičem je učitel dané školy, tzv. *učitelské děti*.)

Co se týče ostatních skupin, jejichž členové jsou účastníky šikany, zmiňuje Říčan (2010) skupinu *zastánců obětí*, jimiž většinou bývají členové třídy dítěte s prosociálním cítěním, které mají smysl pro odpovědnost a ve třídě jsou vlivnými a oblíbenými žáky, uvádí však také, že jich nebývá ve skupině mnoho, a proto jsou většinou raritou. V případě *pedagoga* jako spoluúčastníka šikany je však situace mnohem komplikovanější. Může se stát, že právě člen učitelského sboru se stane iniciátorem šikany již ostrakizovaného žáka, avšak bez jeho vědomí. Je proto velmi důležité zjistit, jakou dynamiku třída má, jak funguje, kdo je jádrem skupiny a kdo stojí na jejím pomyslném okraji, přičemž je nutno sociometrické šetření provést důkladně a odborně (špatně kladenými otázkami může pedagog u žáka docílit momentu uvědomění, že je nějaký žák stavěn na okraj skupiny, což se později může vyvinout v klíčový moment zrodu šikany). Pedagog by se měl také řídit metodikou prevence šikany MŠMT, aby takovýmto situacím porozuměl a účinně jim mohl předcházet.

Dubin (2009) skupinu *nahodilých svědků* popisuje jako velice důležitou a často velmi přehlíženou součást šikany. Uvádí také, že podíl šikany ze strany svědků je vysoký, ačkoliv ne vždy záměrný. Popisuje bezohlednost a přehlížení, ke kterým často dochází právě z okolí protagonistů šikany, které by mohlo okolí účinně zabránit, pokud by odsunulo stranou již výše zmíněnou bezohlednost, popřípadě strach, který v něm sám akt

šikany vyvolává. Agresor tedy nepřímo spoléhá na svědky, aby podporou umocnili jeho převahu sil nad obětí. Skupina svědků je dělena zejména podle obliby šikany (potažmo agrese, násilí) a aktivity při jejím aktu následovně (Colorosa in Dubin, 2009, str. 73): *násilník nohsled* (tedy ten jedinec, který šikanu přímo nevyvolá, ale sám se jí aktivně účastní), *stoupenec / pasivní násilník* (zejména ten, jenž šikanu podporuje, ale sám se jí aktivně neúčastní), *pasivní stoupenec / potenciální násilník* (v šikaně našel zálibu, ale veřejně se k ní nevyjadřuje), *lhostejný pozorovatel* (nestojí ani na jedné straně, šikana je mu zcela lhostejná), *potenciální obránce* (šikanu nemá v oblibě, nemá rád násilí, zastává fakt, že by se oběti mělo pomoci, ale nepodnikne žádný krok k jejímu zabránění) a *skuteční ochránci*, kteří, jak sám uvádí, jsou spíše výjimkou mezi populací žáků. (schéma demonstrováno v obr. č. 2 – tvorba autora)



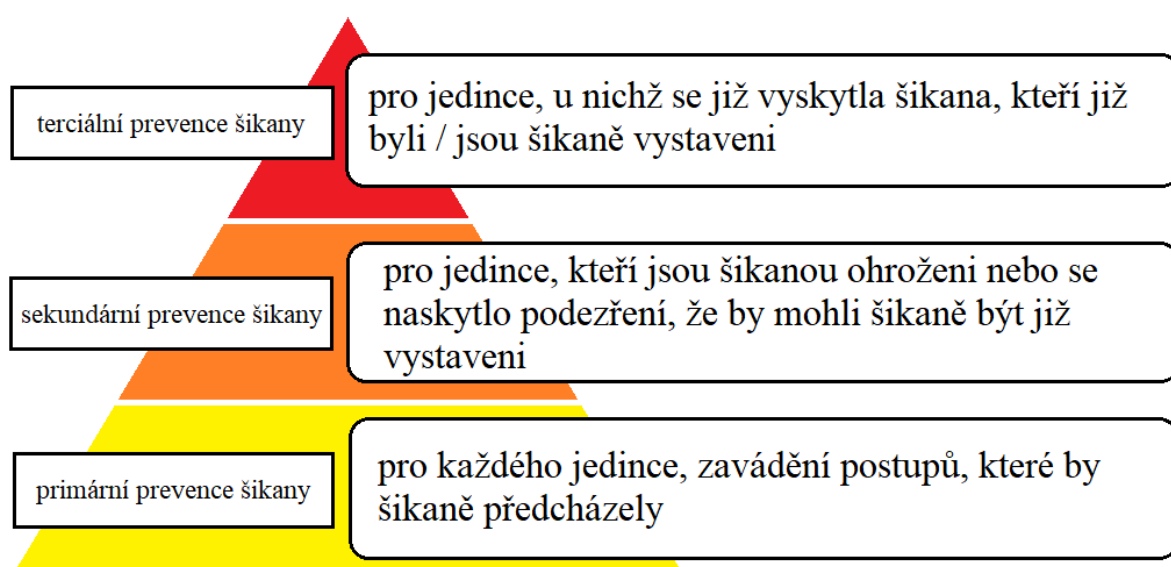
Obrázek č. 2 – Schéma rozdělení svědků šikany, dle Dubina (2009), tvorba autora

Zajímavým se ukázal fakt, že nejpočetnější skupinou mezi dětmi (Grey in Dubin, 2009) je právě skupina potencionálních obránců, tedy těch, jež násilí mají v nevoli a oběť by si podle jejich názoru zasloužila pomoci / nezaslouží si takovéto jednání, ale zůstávají v pasivitě. Důvody pro pasivitu v reakci na akt šikany jsou většinou motivovány hierarchií skupiny, v níž děti tráví čas (např. školní třída), např. fakt, že agresor je ve vysokém postavení skupiny, oběť jedince nezajímá, jedinec je rád v ústraní a brání se pozornosti. Tyto data naznačují důležitost hierarchie skupiny, potažmo tedy třídy, v souvislosti se šikanou a navazují na vrstevnický / společenský tlak, jenž je na členy skupiny často právě hierarchií uplatňován, což potencionálního obránce obrací nevědomky na stranu agresora namísto oběti. Často však dětem chybí informovanost o problematice šikany, která se váže na prevenci šikany ve školách a možnostem jejího řešení. Heinrichs (in Dubin, 2009) pokládá za povinnost školy položit základy prevence šikany a informovat děti o důsledcích jejich chování, kterým může být také pasivita při

přihlížení šikany jedinců. Lhostejnost je v tomto vztahu považována za nepřímě vyjádřený souhlas svědka s aktem šikany, jedná se tedy o pasivní podporu agresora, potažmo jeho násilí vůči oběti (obětem).

1.4 Prevence a řešení

Prevence má tři hlavní stupně, ve kterých je jedincům nabízena. Jedná se o *prevenci primární, sekundární a terciální*. Liší se především v rozsahu skupin, pro které se určitý stupeň prevence vztahuje. (*demonstrováno v obr. č. 3 – schéma skupin prevence šikany, tvorba autora*)



Obrázek č. 3 – Schéma skupin prevence šikany (tvorba autora)

Jak uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018) primární princip prevence u šikany je zejména dán výchovou k předcházení, a především minimalizaci rizikových projevů chování žáka, vedení ke zdravému životnímu stylu a rozvoji prosociálního chování, rozvoji psychosociálních dovedností a neméně také vedení ke zvládnutí zátěžových situací v životě žáka. Pro školy je též stěžejní (MŠMT, 2016), aby byly připraveny na možnost projevení šikany zpracováním tzv. krizového plánu, jenž se stane součástí Preventivního programu školy, přičemž postupy jsou závazné pro všechny pracovníky školy. Tento intervenční přístup také jasně udává, kdo na dané škole bude šikanu řešit a jakými vlastnostmi, potažmo vzděláním, musí disponovat, aby mohl být školním preventistou.

Kolář (2011, str. 29) uvádí, že pro toho, kdo by chtěl pomoci a neprohlubovat trauma jedince je důležité řídit se třemi hlavními principy, a to: *porozumět trojrozměrnému modelu šikanování, nutnost znát základní i neobvyklé formy šikany a nutnost porozumět funkci zakrývajícím systému v základní i rozšířené variantě*. Následně dodává, že bez pochopení těchto základních principů, indikací a kontraindikací takového chování se pomoc stává rizikovou a považuje se za chybnou.

Říčan (2010) ve své publikaci, krom jiného, zpracoval také zásady a postupy, které by měly být dodržovány v průběhu prevence šikany. Podotýká, že se rozdělují na *specifické a nespecifické*, dělí se podle vázanosti a vztažnosti k šikaně. Jejichž dodržováním lze docílit zlepšení vztahů mezi dětmi ve školní skupině. Dále také rozděluje primární prevenci na možnosti pro školy a pro rodiče, demonstrováno v tabulce č. 5.

Pro školy je doporučováno:	Pro rodiče je doporučováno:
Rozvíjení průřezových témat osobnostní a sociální výchovy	Nastavení správné hodnotové orientace
Věnování individuální pozornosti dětem s rozlišnými sociálními, osobnostními, zdravotními a vztahovými problémy	Porozumění vlastním dětem a udržení jejich důvěry
Zlepšování vzájemných vztahů důvěry mezi školou a rodiči	Pozorné sledování příznaků možné šikany v chování dítěte
Zaujmutí realistického a otevřeného postoje k šikaně	Výchova dětí k vybudování sociální sítě vzájemných přátelství, díky které jsou odolné vůči šikaně
Uspořádání pohybu žáků ve školní budově a nastavení pedagogického dozoru	Spolupráce se školou a podpora jejich autority

Seznámení se s Metodickým pokynem MŠMT z roku 2009 ² věnovaného speciálně šikaně	Pěstování vzájemnosti s rodiči ostatních žáků
Formulování školního řádu k podpoře prevence šikany, jejího postihu a nápravy	Poskytnutí a pomoc pro již šikanované dítě
Zpřístupnění základní literatury o šikaně k prostudování všem pedagogům	
Absolvování kurzu prevence a řešení šikany akreditovaného MŠMT alespoň jedním pedagogem působícím na škole	
Sledování a řešení i méně nápadných projevů šikany a jiného agresivního chování	
Zajištění řádného prošetření, sankcí a uplatnění výchovných postupů při podezření na šikanu nebo při jejím projevení	

Tabulka č. 5 – Zásady a postupy k prevenci šikany, dle Říčana (2010)

Dubin (2009) upozorňuje na důležité úlohy pedagogů ve třídě, na to, jaké prostředí je z jeho strany žákům představeno, poukazuje na nutnost zachování rovnosti všech žáků ve třídě, nestavění potřeby jednoho žáka nad potřeby jiného, navození atmosféry, která nespívá k soutěžení v popularitě žáků, netolerování protekcionářství a sám se mu vyvarovat, a především na potřebu nastavit jasně daná pravidla chodu třídy, nedělat

² Podle aktualizované přílohy č. 6 – Školní šikana: Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016) je aktuální rok 2016

výjimky a držet se kurikula školy a metodických rad v problematických oblastech vzdělávání.

Další stupeň pak tvoří sekundární prevence pro žáky, u nichž se vyskytne podezření na již probíhající šikanu, popřípadě také žáky, kteří jsou šikanou ohroženi, tedy například metodika sekundární prevence Policie České republiky (2021), jež se zabývá zejména možnostmi rodičů možné oběti šikany a předává jim rady, jak se při podezření na šikanu zachovat a zajistit přetrvání důvěry a pocitu bezpečí možné oběti vůči jejich osobě. K čemuž radí varovné signály, jimž by měla být věnována speciální pozornost, pro rodiče, jejichž dítě může zažívat šikanu ze strany spolužáků, radí: *absence kamarádů a přátel, kteří za dítětem nedochází domů, neochota dítěte mluvit o průběhu školního dne, narušení spánku a špatné sny, zhoršení školního prospěchu, nesoustředěnost, časté stěžování si na zdraví, zvýšení absence ve škole, neochota chodit do školy, častá ztráta kapesného či jeho nedostatečnost, nevole vysvětlit svá zranění, těžko vysvětlitelné ranky, škrábance či odřeniny, osamocenosť a smutná nálada či uzavřenost, možný vývoj deprese a poruchy soustředění* a také se mohou objevit *sebevražedné sklony*.

Za ideální stav se považuje situace, kdy je důvěra dítěte v rodiče natolik rozvinutá, že pokud se vyskytne ve školním (či jakémkoliv jiném) prostředí agresor, který dítěti ubližuje, dítě (tedy oběť možné šikany) za rodičem přijde a svěří se s tímto problémem. Rodičům je v tomto případě doporučováno, aby dítě ujistili, že v něm má dítě oporu a ubezpečili jej, že budou stát po jeho boku, pomohou mu a zajistí mu ochranu. Často se totiž stává, že se dítě nechce pro oporu a pomoc hlásit, protože se obává, že tzv. žaluje. V tomto případě je vždy zapotřebí vyzvednout odvalu a sílu, jež dítě má, jež projevuje tím, že se svěří dospělému. V prevenci je také důležité, aby rodič rozlišil, zda se opravdu jedná o šikanu. Je proto velmi důležité, aby rodič dopodrobna zjistil všechny informace, které se případné šikany mohou týkat, aby rodič navodil stav důvěry a ten nadále udržoval, aby s dítětem rozvinul komunikaci a poskytnul mu dostatek péče. Pro rodiče je též důležité na situaci nahlížet a hodnotit ji zcela kriticky, nenechat se ovládat emocemi, které v něm zajisté šikana jeho potomka vyvolá, je důležité, aby neobviňoval pouze školu, nebo naopak jen sebe a oběť. Rodič musí pochopit, že šikana je multifaktoriální a velmi složitý jev. Dále je také více než žádáno, aby rodič vyhledal příslušného odborníka, jenž zajistí rozvinutější a systematictější pomoc dítěti. (Ize porovnat: Kolář 2011, Říčan 2010, Kadlecová 2010)

1.4.1 Povinnosti školy při výskytu šikany

Právní odpovědnost za žáky v době pobytu ve škole není jediným legislativním předpisem, kterého se šikana dotýká. Právní odpovědnost za bezpečí zaměstnanců školy vzniká také řediteli školy daná zákonem 262/2006 Sb., zákoníku práce ve znění pozdějších předpisů, podle § 101 a § 102.

Co se týče ohlašovací povinnosti školy při výskytu šikany, vyjadřuje se k tomu MŠMT (2016) následovně:

Pokud dojde k šikaně v průběhu vyučování, s ním související činnosti nebo při poskytování školských služeb, škola je povinna oznámit zákonnému zástupci oběti i agresora tuto skutečnost. Povinnost vyplývá z § 21 odst. 2 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon).

*Pokud se jedná o šikanu, kterou škola musí oznámit policejnímu orgánu nebo státnímu zástupci nebo pokud případ oznámen nebyl, ačkoliv byl závažný, ale nevznikla u něj zákonná povinnost, je škola povinna ohlásit případ také Orgánu sociálně-právní ochrany dítěte. Stane se tak, pokud skutečnosti, jež se týkají případu, naznačují, že je žák v ohrožení, ať už se jedná o případ ohrožení někým jiným nebo ohrožení sám sebou. Povinnost vyplývá z § 6, 7 a 10 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí ve znění pozdějších předpisů. Pokud se skutečnost výskytu šikany ohlásí Orgánu sociálně-právní ochrany dítěte (nadále pod zkratkou OSPOD), může OSPOD zareagovat na situaci realizací *případové konference*, pro niž platí následující (§ 10 odst. 3, písm. e) zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí): *Obecní úřad obce s rozšířenou působností je povinen pořádat případové konference pro řešení konkrétních situací ohrožených dětí a jejich rodin, a to ve spolupráci s rodiči a jinou osobou odpovědnou za výchovu dítěte, dalšími prizvanými osobami, zejména zástupci škol, školských zařízení, zařízení poskytovatelů zdravotních služeb, orgánů činných v sociální oblasti, orgánů policie, státních zástupců, odborných pracovníků v oblasti náhradní rodinné péče, poskytovatelů sociálních služeb a pověřených osob. Přičemž seznam prizvaných osob má v kompetenci daný sociální pracovník a zástupce školy na ní může a nemusí být prizván, pokud se však konference účastní, je vázán mlčenlivostí, a to platí i vůči škole. Jedná se proto o opatření, kdy někteří účastníci konference mohou být na její určité části vyloučeni.**

Pokud šikana nebo jednání jejích účastníků naplňuje znaky přestupku, či trestného činu, je škola, potažmo ředitel školy, povinna tuto skutečnost oznámit v jakékoliv formě – písemně, telefonicky, osobně – Policii ČR, popřípadě se obrátit přímo na státní zastupitelství. Osoba, jež skutečnost oznámila, se nadále považuje za oznamovatele a vzniká ji nárok na vyrozumění do jednoho měsíce po podání oznámení. Oznamovatelem se může také stát jiná pověřená osoba školy nebo zákonný zástupce žáka.

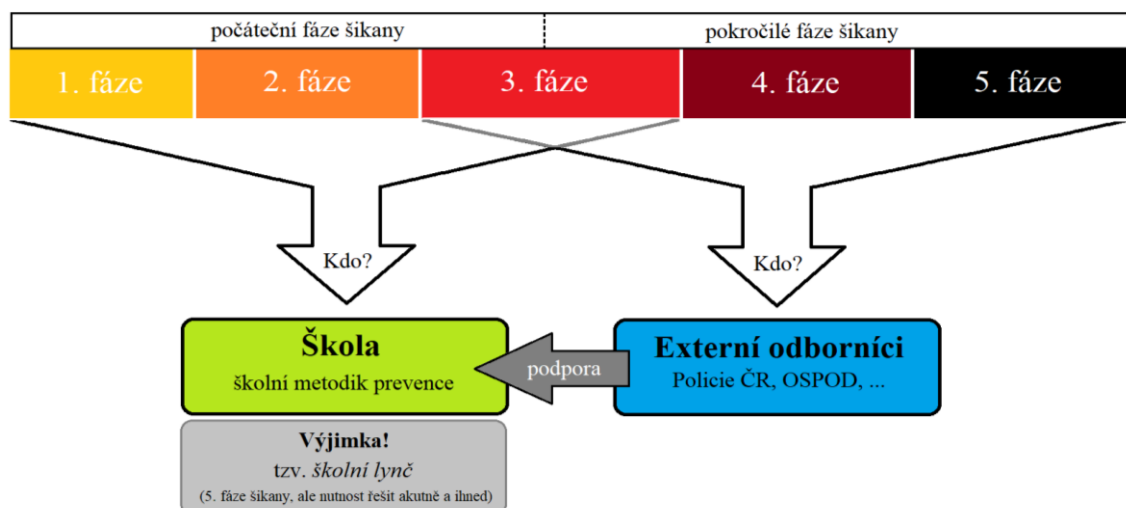
1.4.2 Postup školy při výskytu šikany (dle Metodického dokumentu MŠMT, 2019)

Škola má povinnost postupovat podle daných předpisů (*při podezření na přestupek či trestní čin viz kapitola 1.4.1.3 Trestně-právní hledisko šikany*). Primárním krokem prevence k dosažení minimalizace rizika výskytu šikany je vypracování postupů v tzv. *krizovém plánu* školy, který se zabývá problémovými situacemi a jejich odezvou a jež je součástí *Preventivního programu školy*. Tyto postupy jsou vždy jasně dané a vždy závazné pro všechny pedagogy dané školy a je též doporučováno, aby na každé škole pracovali pedagogi, jež si své dosavadní vzdělání rozšíří o kompetence k vedení rozhovorů a fungování skupinové dynamiky.

Škole však jsou také doporučovány postupy při práci se zúčastněnými žáky šikany vedoucí k vyřešení situace. Toto řešení by mělo být přínosné pro všechny a důsledky samotného aktu šikany by neměly znevýhodnit oběť a zároveň by se škola měla přesvědčit, aby udělala vše, díky čemuž žák bude opět cítit bezpečí ze strany školy a kolektivu. Škola má také povinnost mlčenlivosti, přičemž zajišťuje ochranu informací, které se šikany týkají, a jejích informátorů, neméně pak musí vyjádřit jasně daný (negativní) postoj vůči násilí s důrazem na vážnost celé situace. Škole je nadále MŠMT doporučována následná práce se skupinou, jež (i nečinně) přihlížela šikaně, pomocí tzv. *ozdravných mechanismů* skupiny. Neméně důležitým prvkem je pak práce s agresorem (doporučena práce k nahlédnutí na své vlastní chování, na motiv šikany aj.), jehož zákonným zástupcům může být školou dle nutnosti doporučena návštěva u odborníků (pracovníků PPP, střediska výchovné péče, psychologa, psychoterapeuta, popř. i psychiatra) nebo i přestup do jiné školní skupiny (třídy).

Po zjištění šikany je prvním krokem školy *posoudit a odhadnout závažnost situace*, protože v intervenci pro počáteční a pokročilá stadia šikany existují odlišné postupy, které mohou aplikovat rozdílní odborníci. Druhým krokem školy je pak *rozlišit*,

jaké chování je již aktem šikany a jaké není (může se jednat o jiný typ problémového chování), proto nesmí škola jednat ukvapeně a musí zajistit více informačních zdrojů. Postupům doporučeným počátečním fázím šikany ve škole se věnuje pedagogický personál školy, především pak školou vybraný a pověřený jedinec, který si své vzdělání rozšířil v kvalifikaci pro prevenci a řešení šikany (tedy např. školní metodik prevence), jenž se zabývá první, druhou a (většinou i) třetí fází šikany. Vždy se však může obrátit pro pomoc k externím odborníkům, je-li potřeba. Již zmínění externí odborníci se zabývají pokročilými fázemi (někdy už i třetí fází) šikany. Výjimkou se stává tzv. *školní lynč*, přesněji pokročilá fáze šikany, která akutně ohrožuje žákovo zdraví, je také považována za výbuch násilí ve skupině, při jehož zjištění musí škola jednat rychle a okamžitě, protože při otálení může dojít k vážnému poškození zdraví jedince. (schéma demonstrováno obr. č. 4, tvorba autora)



Obrázek č. 4 – Kdo poskytuje intervenci při výskytu šikany? (tvorba autora)

1.4.3 Trestně-právní hledisko šikany

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů, nedefinuje šikanu jako trestní čin nebo přestupek, avšak charakterově můžou její znaky naplňovat skutkovou podstatu některého z trestných činů nebo přestupků. Šikana, potažmo prvky protiprávního jednání, může být klasifikována dle zákona č. 250/2016 Sb., o odpovědnosti za přestupky a řízení o nich, ve znění pozdějších předpisů, respektive zákona č. 251/2016 Sb., o některých přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. Nejčastějšími prvky šikany, jež jsou obsáhlé ve výše zmíněných zákonech, jsou především ublížení na cti a vyhrožování újmou na zdraví, jež jsou klasifikovány jako

přestupky proti občanskému soužití. Nutno podotknout, že podle výše uvedených zákonů se odpovědným za přešupek stává jedinec dosáhnutím 15 roku života.

Pokud se jedná o závažnější formu šikany, mohou její prvky naplňovat skutkové podstaty trestných činů, a to především těchto (podle zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník): *trestné činy proti zdraví* (§ 145 *Těžké ublížení na zdraví*, § 146 *Ublížení na zdraví*), *trestné činy proti svobodě a právům na ochranu osobnosti, soukromí a listovního tajemství* (§ 171 *Omezení osobní svobody*, § 173 *Loupež*, § 175 *Vydírání*, § 177 *Útisk*), *trestné činy proti lidské důstojnosti v sexuální oblasti* (§ 185 *Znásilnění*, § 186 *Sexuální nátlak*, § 187 *Pohlavní zneužití*, § 191 *Šíření pornografie*, § 192 *Výroba a jiné nakládání s dětskou pornografií*), *trestné činy proti majetku* (§ 205 *Krádež*, § 228 *Poškození cizí věci*) a *trestné činy narušující soužití lidí* (§ 353 *Nebezpečné vyhrožování*, § 354 *Nebezpečné pronásledování*).

Trestní odpovědnosti mladistvých se zabývá zákon č. 218/2003 Sb., odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů. Podle něj se osoba stává trestně odpovědnou po dosáhnutí 15 roku života, musí být však dostatečně rozumově a mravně vyspělá. Trestný čin je v tomto případě označen za provinění. Trestní čin, spáchaný jedincem, který je mladší 15 let nebo je ve věkovém rozpětí 15 až 18 let, ale nedosáhl své mravní a rozumové vyspělosti, dle právních předpisů České republiky je označován za tzv. *čin jinak trestný*, a jedinec za tento čin není trestně odpovědný, avšak mu mohou být soudem pro mládež dle výše zmíněného zákona uložena opatření, jež jsou potřebná a měla by vést k jeho nápravě.

Co se týká šikany, která je motivována především z důvodů zdravotního postižení, etnicity, náboženství, rasy, sexuální orientace apod., a pokud zároveň splňuje znaky výše uvedených prvků, může se zároveň jednat také o *trestný čin hanobení národy, rasy etnické nebo jiné skupiny, popřípadě i podněcování nenávisti vůči skupině osob nebo k omezování jejich práv a svobod* (§ 355, § 356). Tresty s výše zmíněnými motivy pak mohou být podmíněny vyšším trestem, popřípadě také přísnější klasifikací.

V případě kyberšikany, která stejně jako školní šikana není sama o sobě trestným činem či přestupkem, se jedná podobně jako u šikany o prvky, které mohou naplňovat podstatu přestupků či trestných činů. Výčtově se jedná především o tyto trestné činy:

§ 354 nebezpečné pronásledování, § 144 účast na sebevraždě (např. zasílání zpráv s motivem k sebevraždě, na jejichž popud se oběť pokusí o sebevraždu), § 183 porušení tajemství listin a jiných dokumentů uchovávaných v soukromí (např. zveřejňování fotografií či videí oběti) nebo § 191 šíření pornografie (např. zasílání erotických fotek či videí, popřípadě jejich zveřejňování).

1.4.4 Sociometrické šetření a orientace ve vztazích skupiny

Klima a hierarchie skupiny jsou velmi důležitou součástí vedoucí k pochopení vztahů ve třídě. K docílení vytyčeného cíle, tedy zjištění vztahů skupiny, slouží sociometrie, obor, který se zabývá měřením společenských jevů, zejména pak poskytuje nástroje, především metodické dokumenty a testové baterie, určené k analýze vztahů v malých skupinách, přičemž je velmi důležité, aby výzkum byl prováděn osobou, která není součástí skupiny (tedy např. pedagog ve škole) a jenž poskytne členům skupiny (třídy) jistotu s důvěrným nakládáním s výsledky. (Kašparová, 2012, str. 47)

Kolář (2011) uvádí, že existují především dvě hlavní možnosti skupinové diagnostiky, jak proniknout do vztahů ve skupině a přiblížit se tak k pochopení organizace třídy, jedná se o *dynamickou diagnostiku* a *testovou diagnostiku*, připojuje však také názor, že tyto prostředky jsou pouze dílčí pomocníci diagnostiky ke vhledu do skupiny, protože nejspolehlivějším a nejjistějším prostředkem k uchopení vztahů mezi členy skupiny je vytvoření *komplexního scénáře vyšetřování šikany* (potažmo komplexní scénáře vyšetřování pro různé typy první pomoci, str. 237), bez něž nelze provést léčbu (nápravu) skupiny zasažené šikanou.

Dynamická diagnostika kolektivu (dle Koláře, 2011) je prováděna pomocí rozprav se členy skupiny, pozorováním a vytvářením modelových situací, a díky ní se lze v kolektivu zorientovat, přesněji pochopit jaké postoje ve skupině převládají, jaké mají členové skupiny hodnoty a jakou morálku. Odehrává se v přirozeném prostředí kolektivu, za běžného chodu školy a existuje několik technik, jež jsou běžně pedagogy používány a které mohou sloužit jako prostředek zmapování kolektivu, vztahů mezi členy a již výše zmíněných morálních hodnot skupiny (techniky mapování pomocí dynamické diagnostiky kolektivu jsou demonstrovány v tabulce č. 6, tvorba autora dle Koláře, 2011, str. 237-238).

Technika	Prostředník	Příklady technik
Pohybové sociogramy a malé sociometrie	Kinezie, posturologie, pozice apod.	Vláčky, květina, klubičko, ruka pozitivních a negativních vlastností, sousoší třídy, aj.
Práce s osobním teritoriem	Vytyčení hranic mezi členy skupiny	Kruh bezpečí (regulace vzdálenosti na zachování pocitu bezpečí), aj.
Arteterapie zaměřená na orientaci ve vztazích ve skupině	Umění, interakce	Společná kresba domu, interakční kreslení
Pohybové „testy“ osobnosti, sociologické sondy ve třídě	Vzdálenost, krokování	Mapa osobnosti, pohybový test postojů k menšinám a násilí, rozložení vybraných charakteristik ve skupině
Řešení morálních dilemat, modelových a zátěžových situací	Scénáře, modelové situace, hry s morálním nábojem	Sedm handicapů, transplantační komice, Abighail, Humanus, záchrana před žraloky, architekti apod.
Pozorování prvního vytváření kruhu ve třídě	Zaměření na nonverbální projevy kolektivu	Vytvoření kruhu v prostoru pomocí židliček

Tabulka č. 6 - Techniky mapování pomocí dynamické diagnostiky kolektivu, dle Koláře, 2011, str. 237-238

Z diagnostických sociometrických metod nelze opomenout přiblížení i testové diagnostiky (Kolář, 2011, str. 239-244), jež se používá při odhalování šikany mezi členy skupiny. Uváděny jsou především dotazníkové baterie, jako například *Dotazník o šikaně* (Kolář, 2001, 2005), pro podmínky českých škol upravený dotazník *Olweus* (Říčan, 1994; Říčan, Janošová, 2009), *Dotazník specifických sociálních rolí* (Kolář, 1989, 2007) a *Peer-nomination* (Říčan, 1994; Říčan, Janošová, 2006; I. Čermák 2004, a modifikovaná verze G. V. Caprarioho pro potřeby PPP Vyškov). Je však také připomínán fakt, že testy, které nejsou určeny k identifikaci šikany nemohou odhalit přesně výskyt šikany, mohou však ukázat, v jaké skupině jsou narušené vztahy, se kterými by se mělo pracovat. Pro diagnostikování šikany je proto nutné pracovat s metodami, jež zahrnují ve svých kritériích i možnost výskytu šikany a rozpracovávají její problematiku. Uváděny jsou pak tyto testové metody: *D₁ dotazník* (Martincová, Braun, Doležal, 2002) a dotazníky *B₃* (Braun, 1997) a *B₄* (Braun 1998). Mezi užívané metody českými pedagogy patří například i *Krkovičkův test agresivity*, *Ostrov naší třídy*, *Sčepichův test barevného schématického diferenciálu* a *Test barevných čtverců* aj.

Důležitými sociometrickými nástroji (dle Koláře, 2011) vztahujících se k problematice šikany jsou pak především *Hrabalův sociometrický test (SO-RA-D)* a *Dotazník specifických sociálních rolí ve škole (DSSR)*. První z výše zmíněných metod diagnostikování (*SO-RA-D*) je standardizovaným testem užívaným především z prostředí PPP odborníků, jehož cílem je zjištění struktury mezi členy skupiny, meziosobních vztahů, především pak zjištění pozic ve skupině z hlediska vlivu a oblíbenosti (Hrabal 1976, in Kolář 2011), přičemž jeho výsledkem je sociální index a jehož výhodou je především to, že se jedná o nepřímou metodu zjištění šikany a že je použitelný pro všechny věkové kategorie. Druhá výše zmíněná metoda diagnostikování (*DSSR*, Kolář, 1989, 2007) je především založena na technice *Hádej kdo?* (*Guess who*, Hartshorne et al.), jež měří mezi spolužáky reputaci u ostatních členů skupiny. Zaměřuje se na specifické role ve společnosti, postoje a vlastnosti, přičemž dotazník se vždy skládá podle potřeb výzkumníka (co sledujeme, na co se zaměřujeme, jaký konkrétní problém řešíme) a je určen pro děti od 10 let výše. První a druhá metoda se často používají v kombinaci, aby došlo ke komplexnímu diagnostikování souvislostí vzniku šikany v kolektivu skupiny (kdo je obětí, kdo je agresorem, jaké funkce ve skupině zastávají spolužáci, jaké osobnosti se ve třídě vyskytují, jaké normy převažují atd.). Jak však také Kolář (2011) popisuje, v pokročilých fázích šikany může dojít ke zkreslení výsledků, jelikož normy agresora

uplatňuje většina, ne-li celá skupina, a je proto velmi důležité, aby s těmito metodami pracoval vyškolený jedinec, jenž je veden supervizí, a je nutno, aby metody SO-RA-D a DSSR byly *vždy* při podezření na pokročilé fáze šikany kombinovány.

Pro doplnění výše zmíněného doplňuje Novotná (2010) také *Bolseovu analýzu sociální skupiny*, která měří postoje členů skupiny k řešenému problému, *Bogardovu škálu sociální vzdálenosti*, zaměřenou na postoje skupiny k členům odlišné rasy či etnicity a *Likertovu škálu*, kdy proband udává intenzitu souhlasu a nesouhlasu s výrokem. Také udává, že existuje větší množství postojových škál a výzkumů, ve kterých jsou přiřazovány dimenze, jež jsou založeny na sémantickém diferenciatu, *např. chytrý – hloupý* (str. 94).

1.5 Dopady šikany na zúčastněné

Metodický dokument MŠMT (2019) uvádí, že šikana na každého jedince působí jinak a že jejími následky trpí všichni zúčastnění aktu šikany, tedy nejen oběť, ale i svědci a agresor. Z hlavních následků šikany na oběť uvádí především větší riziko možného rozvoje psychických problémů a duševních poruch v jedincově dospělosti, problémy v sociálních sférách a fungování ve společnosti, neméně pak vznik úzkosti při kontaktu s lidmi (např. rozvoj depresivních poruch, či sebevražedných myšlenek, poruch příjmu potravy, poruch osobnosti či psychotických poruch). U výskytu sebevražedných myšlenek je uváděno, že pravděpodobnost jejich výskytu je u šikanovaného jedince až dvojnásobná při srovnání s jedincem, který šikanovaný nebyl.

Vztažně k výzkumu Kadlecové (2010, str. 176) se dá také mluvit o následcích školní šikany, kdy se 95 % obětí vyjádřilo k tomu, jak celý incident se šikanou dopadl. Přes polovinu případů dopadlo dobře, oběť je zpět ve škole a vše je v pořádku. Nelze však pominout výsledky, které pro oběť nedopadly pozitivně. Až desetina případů zatím nemá konce a šikana pokračuje, v 8 % případů musela oběť změnit školu nebo se přestěhovat, až dvacetina případů obětí šikany se v jejím důsledku pokusilo úspěšně i neúspěšně o sebevraždu a neméně velká část obětí popsala problematiku začarovaného kruhu, kdy sama oběť šikany začala dále šikanovat. Dalšími následky, které je nutno zmínit jsou: oběť skončila v nemocnici a poté se přestěhovala, oběť začala brát drogy, oběť zůstala ve škole, ale má i nadále problémy, šikanující se přestěhoval a také bohužel oběť zemřela v následku šikany.

O následcích šikany se zmiňuje např. i Kolář (2011), jenž uvádí příklady šikany a jejích dopadů. Zmiňuje zde jak příklady fyzických následků (oslepnutí, narušení pohlavních orgánů), tak psychických (traumata) a zvláště upozorňuje na fakt, že u většiny obětí šikany, probudí jednání agresora bezmoc, nevoli, pocit viny či sebeobviňování, jež mohou eskalovat až do stádia identifikace s agresorem, která je často zaměňována za silné sympatie až lásku, jinak také nazýváno *pseudostockholmským syndromem*, kdy oběť svého agresora považuje za přítele a obdivuje jej. Tento pomyslný vztah oběti se může přenést i na celé jádro skupiny, případně i k celé skupině, jež oběti pohrdá, odmítá ji přijmout do kolektivu, záměrně ji zraňuje a izoluje, lze tak hovořit o *odporu oběti k záchraně a podpoře své vlastní destrukce*.

Dopady do života agresora přináší šikana podle Metodického dokumentu MŠMT (2019) především v postupném rozvoji antisociálního chování až po antisociální poruchu osobnosti, přičemž je právě účasti na šikaně připisována klíčová role při jejím vzniku. Sandoval et al. (2014 in Metodický dokument MŠMT, 2019) podtrhává fakt, že antisociální poruchy osobnosti ve spojení se šikanou jsou velice často spojeny s problémy rodinnými či sociálními. Sobotková et al. (2012, in Metodický dokument MŠMT, 2019) upozorňuje však, že agresor s prvky antisociálního chování bývá velice často sám obětí šikany někoho jiného, mluví se pak tedy o tzv. agresivní oběti šikany, která svou vlastní bezmocnost mění v agresi, jež si vybíjí na slabších jedincích.

Následky šikany se objevují (viz výše) napříč celou skupinu, protože šikana je problémem celého kolektivu, a jsou velice spektrálními. Sandoval et al. (2014, in Metodický dokument MŠMT, 2019) uvádí, že mechanismy, jež mají na tělesné a psychické zdraví jedince vliv, jsou odborné veřejnosti stále nejasné, připomíná však, že ve většině případů (doložených odbornými pracemi) psychopatologické jevy projevující se u jedince se vyskytují většinou až důsledkem šikany a málokdy bývají její příčinou.

2 Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském systému

V České republice platí školský zákon (561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů), který je podle § 2 odst. 1 založen na zásadách: *rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské Unie (nadále pod zkratkou EU) ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního postižení nebo jiného postavení občana a zohledňování vzdělávacích potřeb jedince* aj., přičemž samotným vzděláváním jedinců se SVP, vzděláváním jedinců nadaných se zabývají § 16 – 19.

2.1 Vymezení speciálních vzdělávacích potřeb a společného vzdělávání

Vzdělávání a definování, co znamenají speciální vzdělávací potřeby u (pro znění školský systém) dětí, žáků a studentů se věnuje § 16 školského zákona a nadále pak také vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se v kontextu školského zákona (§ 16, odst. 1) pak stává *osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv v rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, jimiž se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka či studenta, a která jsou bezplatně poskytována školou nebo školským zařízením. Zároveň jsou školy a školská zařízení povinny vytvářet podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů (§ 17) za pomoci rozšířené výuky některých předmětů, popř. odlišné úpravy organizace vzdělávání ředitelem školy.*

Školský zákon také uvádí výjimky (§ 16 odst. 9), kdy může být *zřízena třída, oddělení a studijní skupina, pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem* a zařadit jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do takto speciálně zřízené třídy, oddělení nebo studijní skupiny či školy lze, pouze pokud to

školské poradenské zařízení shledá za vhodné, vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb jedince nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření a pokud by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplnění vzdělávacích možností jedince a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Jedinec může být do takto zřízené třídy, oddělení, studijní skupiny nebo školy být zařazen pouze na základě písemné žádosti zákonného zástupce nebo zletilého žáka či studenta, doporučení ŠPZ a pouze v souladu se zájmem jedince.

Ze zákona je tedy dána povinnost vzdělávat jedince nehledě na jeho speciální vzdělávací potřeby, za dosažení rovných podmínek vzdělávání, za poskytnutí podpůrných opatření k dosažení vytyčeného cíle v běžných školách stejně jako jedince intaktní (bez zdravotního postižení), tzv. *společné vzdělávání* (vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP v hlavním vzdělávacím proudu) je od 1. 9. 2016, kdy vešla v platnost podpůrná opatření, jednou z hlavních priorit MŠMT. (Národní ústav pro vzdělávání³ - nadále pod zkratkou NÚV, 2021)

K průběžnému vzdělávání v problematice společného vzdělávání nabízí Národní pedagogický institut České republiky⁴ (nadále pod zkratkou NPI ČR; 2019), potažmo Národním institut dalšího vzdělávání (nadále pod zkratkou NIDV), další možné vzdělávání pedagogických pracovníků všech typů škol a školských zařízení, které si klade za cíl rozšířit odborné znalosti a dovednosti v oblasti vzdělávání jedinců se SVP, zvýšení jejich dosavadních kompetencí v oblastech: *adaptace studijních / učebních materiálů, práce s klimatem skupiny a postupy v práci s podpůrnými opatřeními.*

2.1.1 Současné stanovisko společného vzdělávání (od segregace k inkluzi)

Nutno přihlédnout k tomu, že ne vždy se o jedince se zdravotním postižením (potažmo speciálními vzdělávacími potřebami – v kontextu MŠMT) pečovalo stejně jako nyní, a ne vždy v historii měli jedinci s postižením stejné možnosti a práva jako dnes.

V souvislosti s tímto faktem uvádí Slowík (2016), že k této změně došlo spolu se změnou paradigmatu speciální pedagogiky v celosvětovém měřítku a již v minulosti se tyto změny ve většinové společnosti udály velmi dynamicky. Potvrzení tohoto dogmatu se nachází také v historických etapách péče o jedince se znevýhodněním, které se

³ Dostupné na webové adrese: <http://www.nuv.cz/t/in>

⁴ Dostupné na webové adrese: <http://www.nidv.cz/spolecne-vzdelavani>

společně s potřebou a snahou léčit a pomáhat rozvíjeli až do nynějšího přístupu ke *společnému vzdělávání*. Tyto snahy o pomoc a nápravu vad či poruch by se daly také periodizovat na určité časové úseky (Lechta, 2010, in Slowík, 2016) podle převládajících tendencí ve společnosti v daném období, nikoliv však jak je často mylně chápáno – dle historických období, tedy například Sovákova periodizace. (demonstrováno v tabulce č. 7 – Periodizace přístupů společnosti k handicapovaným osobám, tvorba autora dle Slowíka, 2016 str. 12-15)

Název periodického období	Charakteristika daného období
1. Represivní období	Období starověku, potlačování nemocných (zabíjení slabých dětí, např. Sparta), tvrdá represivní opatření, nedostupná lékařská a výchovná péče, ale v některých zemích (např. Mezopotámie, Babylon aj.) se dochovaly právní dokumenty, které jedinci s postižením zaručovaly ochranu a péči od rodiny, popř. obce či státu
2. Charitativní období	Proměna společenských paradigmat, vývoj myšlenkových proudů, jedinec s postižením se stal objektem milosrdenství, církev zaujímá postoj ochrany a pomoci pro jedince s postižením (řeholní řády pro péči o potřebné jedince), klášterní hospice a špitály, úroveň péče byla různá (vysoká škála projevů vůči handicapovaným)
3. Humanistický přístup	Doba Novověku (+ renesance a osvícenství), zkoumání tělesné struktury a funkce, rozvoj vědeckého poznání a rozvoj medicíny, programová péče o handicapované osoby, socializace v přístupu k jedinci s postižením, náhled na osobu jako komplexní jednotku (fyzická, psychická, duchovní)

	a sociální stránka), zakládání institucí pro pomoc a péči o jedince s postižením (školy, ústavy aj.)
4. Rehabilitační přístup	Přelom 19. a 20. století, spojováno s léčbou a výchovnou či vzdělávací funkcí, počátky snahy o rehabilitaci jedince s postižením v běžné společnosti, jedinci neschopní rehabilitace končili v institucionální péči, výrazná záměrná segregace lidí s postižením (ústavní péče pro jedince s postižením)
5. Preventivně-integrační přístup	Období po 2. světové válce (ČR až 90. léta 20. století), výrazněji cíleně zaměřeno na prevenci vzniku postižení, snaha předcházet rizikům narození dětí s vadou či poruchou, snahy o možnou integraci do většinové společnosti, problematika složitých otázek (genetické inženýrství, interrupce, nepřipravenost většinové společnosti, nevstřícné postoje k jedincům s postižením)
7. Inkluzivní přístup	Současnost (v ČR především po vstupu do EU), naprosté začlenění jedinců s postižením do běžné společnosti (výchova, vzdělání, pracovní a společenské), snahy zamezit ústavní péči, globální trend (mezinárodní spolupráce), akceptování individuality jedince

Tabulka č. 7 - Periodizace přístupů společnosti k handicapovaným osobám dle Slowíka, 2016 str. 12-15

Z tabulky č. 7 jde mimo jiné také vyčíst, že v současné době se pokouší Česká republika o trend inkluzivního vzdělávání, tedy naprostého začlenění do společnosti a kolektivu (ve školním prostředí se pod záštitou MŠMT jedná o tzv. společné vzdělávání, lze srovnat s Auditem (2019), který uvádí že společným vzděláváním je označován

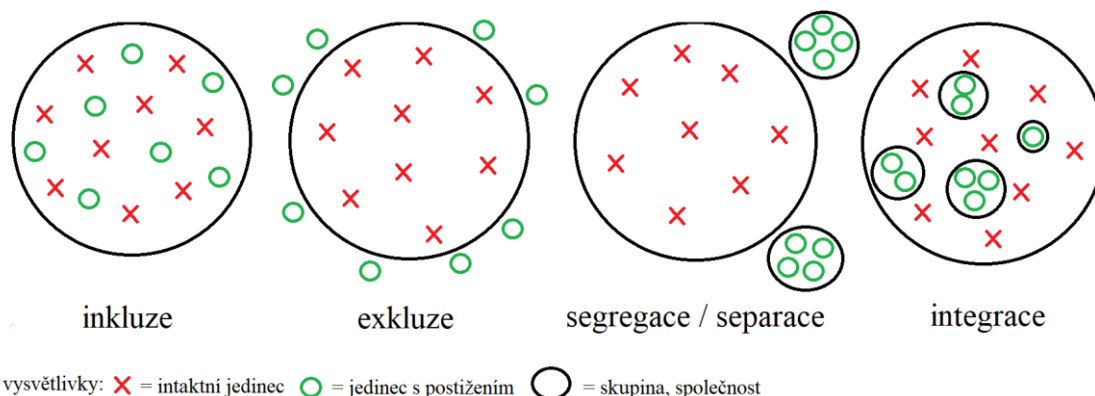
způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika). Speciální pedagogika (vědní disciplína zabývající se výchovou, vzděláváním a celkovým osobnostním rozvojem jedince se speciálními vzdělávacími potřebami se záměrem dosažení nejvyšší možné míry začlenění jedince do společnosti, počítaje se pracovními a společenskými možnostmi a uplatněním, Slowík, 2016) rozpěla věkové rozhraní zájmu a i nadále pokračuje v zaměření na člověka, nikoli na jeho vady a postižení či handicap, který k naplnění svých možností a osobnostního potenciálu potřebuje zásah odborné intervence a vhodné prostředky podpory. Jejím cílem je tedy maximální rozvoj osobnosti jedince s postižením a dosažení maximální úrovně jeho socializace (Pipeková, 2006, in Slowík, 2016)

Nástrojem, kterým se v ČR dosahuje naplnění podstaty společného vzdělávání je pak podle Auditů vzdělávacího systému 2019⁵ (2019) pak především změna legislativy a zavedení nového systému podpůrných opatření, popisuje však také různá úskalí nového legislativního systému, jež lpí především v administrativně náročné práci a zátěži pedagogických pracovníků škol. Uváděna jsou ale také možná řešení, která by mohla nápomoci k lepší implementaci společného vzdělávání, jako jsou například *posílení individualizace výuky, vyšší využití didaktických postupů umožňující vzdělávání se heterogenním kolektivům, posílení pedagogické diagnostiky a uplatňování podpůrných opatření ve spolupráci s asistenty pedagoga* aj. Dochází stále i nadále k značnému navýšení žáků se SVP na běžných školách a zvýšení podpory žáků, kteří se již na škole vzdělávali fyzicky před zavedením legislativních změn. Problémem společného vzdělávání však i nadále zůstává nedostačující infrastruktura školských poradenských zařízení a jiných služeb v rozhraní krajů.

Vitásková (2016) představila 4 modely vázané k postavení lidí s postižením ve společnosti. Jsou to *inkluzie – exkluzie – segregace – integrace*, přičemž uvádí, že inkluze znamená začlenění do společnosti a rovné příležitosti pro každého, exkluzie je postavení na okraj společnosti, segregaci lze chápat jako uskupování jedinců na okraji společnosti (např. v období institucionalizace) a integrace z jejího pohledu znamená začlenění jedinců do společnosti bez rovných příležitostí (např. integrované skupiny jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami – třídy v běžném proudu vzdělávání nebo

⁵ Dostupného na: <https://audit.eduin.cz/2019/audit/temata-pro-rok-2020/spolecne-vzdelavani-skolske-a-komplexni-skolni-poradenstvi-skolska-socialni-prace/>

individuální integrace jedince se SVP). (graficky znázorněno v obr. č. 5 – Postavení jedinců s postižením ve společnosti, 4 modely dle Vitáskové, 2016 – tvorba autora)



Obrázek č. 5 – Postavení jedinců s postižením ve společnosti, 4 modely dle Vitáskové, 2016

2.2 Podpůrná opatření

Co se týče právního zakotvení podpůrných opatření pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání, jedná se především o školský zákon a k němu přidruženou vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále používáno pouze jako vyhláška č. 27/2016 Sb.). Dle webového portálu MŠMT⁶ (2013-2021) jsou podpůrná opatření oporou pedagogického personálu při práci se žákem, přičemž žákovo vzdělávání vyžaduje, a to v různé míře, upravení průběhu výuky. Cíl těchto úprav především kulminuje v oblasti vyrovnávání podmínek vzdělávání, jež mohou být v různé míře ovlivněny zdravotním znevýhodněním, odlišným kulturním prostředím či odlišnými životními podmínkami, popř. však i aktuálním zdravotním stavem jedince.

Podpůrná opatření, podle školského zákona, potažmo přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. (lze porovnat s webovým portálem MŠMT, 2013-2021), se dělí podle rozsahu a obsahu podpory do pěti stupňů (I. – V. stupeň), přičemž pro první stupeň (I. st. PO) je důležitým prvkem při nastavování škola, jelikož je sama navrhuje a následně jedinci se SVP poskytuje, a jehož obsahem většinou bývá zindividualizování postupů, které mohou být součástí Plánu pedagogické podpory (v případě, že se na individualizaci podílí více pedagogů pro více školních předmětů; obsahuje stručný popis obtíží jedince a jak se změní přístup ve výuce). Pro druhý až pátý stupeň (II. – V. st. PO) platí, že

⁶ Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

zákonný zástupce žáka požádá o vyšetření v školském poradenském zařízení (PPP a SPC) za doporučení školy, přičemž se pak školské poradenské zařízení stává zodpovědným za metodické provázení a naplňování podpůrných opatření vydáním Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a Zprávy školského poradenského zařízení (přílohy č. 4 a 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb.). Obsahem doporučení jsou závěry vyšetření speciálních potřeb jedince a doporučovaná podpůrná opatření (např. úprava metod a forem vzdělávání, podpora školním poradenským pracovištěm, úprava obsahu vzdělávání, popř. úprava očekávaných výstupů, organizace vyučování, personální podpora pedagoga, podpora pro žáka ve formě tlumočnicka českého znakového jazyka či přepisovatele pro jedince se sluchovým postižením), samozřejmostí je také poskytnutá metodická podpora školského poradenského zařízení pro školu, jež jedince vzdělává.⁷

Podpůrná opatření jsou poskytována jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami bezplatně, mají však různou normovanou finanční náročnost, především pak co se kompenzačních pomůcek týče (seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, pro každý druh postižení, a jejich normovaná finanční náročnost jsou pak uvedeny v části B přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

3 Školní a školské poradenské služby

Legislativní oporou pro poradenskou činnost ve školství je v první řadě školský zákon (zakotvení poradenství především v § 116), kde jsou zakotvena školská poradenská zařízení (PPP a SPC) a školní poradenská pracoviště, potažmo *vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* (dále pouze jako vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Dalším legislativním předpisem, kterým se řídí především Střediska výchovné péče, jež nemají sice status školského poradenského zařízení, nýbrž status zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, ale poradenskou činnost i přesto vykonávají, je pak *zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů* (dále pouze jako zákon č. 109/2002 Sb.).

⁷ více informací o podpůrných opatřeních lze dohledat ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., potažmo v její příloze č. 1, popř. v Katalozích podpůrných opatření, jež prošly v roce 2020 revizí

Podpora je podle § 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. bezplatně poskytována dětem, žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, formou komplexní nebo zaměřené psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, psychologické a speciálně pedagogické intervence, informační a metodické činnosti a přípravy podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace.

3.1 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (dle NÚV ČR, 2021⁸), jak už vypovídá název, je zřízené poradenské pracoviště uvnitř školy, které slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky školy, jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky dané školy, jejíž ředitel (nebo zástupce ředitele) je zodpovědný za poskytování poradenských služeb. Vzniká také tzv. *Program školního poradenského pracoviště*, za nějž je též zodpovědné vedení školy ve spolupráci s ostatními pedagogy a v němž je kladen důraz na zabezpečování poradenství ve škole, na informovanost a spolupráci, především jsou v něm zdůrazňovány zásady dle *etického kodexu školních poradenských pracovníků*. Pracovníkům školního poradenského pracoviště je poskytována metodická a odborná podpora školskými poradenskými zařízeními, popřípadě také Asociací školních psychologů či středisky výchovné péče. Služby jsou zde zabezpečovány výchovným (kariérním) poradcem, školním metodikem prevence a doplňkově i školním psychologem či školním speciálním pedagogem. Na škole také vzniká tzv. *Program zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství*, který spolu s odbornými pracovníky, třídními učiteli a vedením školy, sepíší pracovníci školního poradenského pracoviště, a jenž obsahuje komplexní informace o škole (tzn. i o regionu, kde se škola nachází), o spolupráci školního poradenského pracoviště s ostatními instituty a koordinuje služby, jež jsou škole poskytovány jinými resorty či nestátními subjekty.

NÚV (2021) také uvádí následující cíle školního poradenského pracoviště, a to: *zkvalitnění sociálního klima školy, pracovat se všemi členy školy (žáky, pedagogy, nepedagogickým personálem aj.), posílení průběžné i dlouhodobé péče o děti se špatným prospěchem a vytvoření podkladů k jeho zlepšení, umožnění neodkladného řešení problémů spojených se školní docházkou, sledování účinnosti preventivních programů a nastavení metodického zázemí pro jejich vytváření, poskytování metodické podpory pro*

⁸ Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

aplikování psychologických a speciálněpedagogických náhledů při vytváření RVP, přípravě podmínek a rozšíření možností integrace žáků se znevýhodněním (zdravotním postižením), zlepšení dostupnosti služeb, koordinace ostatních služeb aj. (lze porovnat s přílohami vyhlášky č. 72/2005 Sb.)

3.1.1 Školní metodik prevence / metodik prevence

Dle NÚV⁹ (2021) je náplní práce školního metodika prevence zajišťovat prevenci v oblasti sociálně patologických jevů, především pak v oblasti metodické, koordinační a poradenské podpory při prevenci rizikového chování, kam patří mj. i *šikana a agresivita* (dále např. záškoláctví, užívání návykových a psychotropních látek a rizikové sexuální chování). Posláním školního metodika prevence je pak také zvýšení všeobecné informovanosti o rizikovém chování a patologických jevech mezi školou a okolím (tj. rodiči, učiteli a žáky) s cílem zajištění primární prevence. Důležitá je pak také spolupráce mezi ním a pedagogickými pracovníky školy vedoucí k podpoře zdravého a bezpečného klimatu tříd, potažmo celé školy. Školní metodik prevence má také za úkol detekování projevů v chování, jež mohou být vyhodnoceny jako rizikové. Je též součástí týmu, který spolupracuje na *Minimálním preventivním programu školy*, především pak na jeho naplňování. Neméně důležitou činností, kterou školní metodik prevence vykonává je organizace přednášek a besed na témata, jež svou podstatou spadají k sociálně patologickým jevům a rizikovému chování.

Metodik prevence získává dle zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů* (dále pouze jako zákon o pedagogických pracovnících), odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu. Dále je pak vzdělání metodika prevence dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů* (dále jen vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků) klasifikováno jako *studium k výkonu specializovaných činností*, kterým absolvent získá kvalifikační předpoklady pro výkon specializovaných činností, a to v dle § 9 odst. 1 písm. c – *prevenci sociálně patologických jevů*. Přičemž studium musí být dle odst. 2 téhož paragrafu v rozsahu minimálně 250 vyučovacích hodin

⁹ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence>

a ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Výstupem vzdělávání je pak *osvědčení*.

Vzdělávání dle výše zmíněných legislativních předpisů může jedinec získat absolvováním kurzů vedených organizacemi, které se zabývají dalším vzděláváním (např. Jules a Jim, z.ú.¹⁰), popř. v centrech celoživotního vzdělávání (např. CCV UPOL¹¹). V rámci studia pak uchazeč nabývá zkušeností a znalostí ohledně *poradenských systémů, legislativního rámce, primární prevence v podmínkách školy, specifík role školního metodika prevence, systému primární prevence ve školství, sociálně nežádoucích jevů, rodiny a komunikace s rodiči žáků* aj.

Podle *Katalogu podpůrných opatření*¹² (2015-2021) je součástí náplně práce metodika prevence také připravit podmínky pro školní integraci žáka se specifickými poruchami chování (nadále jako SPCH) a také koordinovat dostupné poradenské a preventivní služby pro tohoto žáka poskytované školou či jiným školským zařízením. Upřesněn je pak také fakt, že na pozici metodika prevence musí pedagog být plně kompetentní, to znamená, že především musí mít *nabyté odborné kompetence a dobré osobnostní kvality pro výkon povolání*, avšak důležité jsou též pravomoci, jenž dostane od vedení školy. Činnost školního metodika prevence je pak velmi důležitým a klíčovým faktorem na školách, kde jsou vzdělávání žáci, jejichž SVP plynou ze sociálního znevýhodnění.

Dle § 7 vyhlášky č 72/2005 Sb., ředitel školy zajišťuje poskytování poradenských služeb na dané škole (tedy na školním poradenském pracovišti), kde především působí *metodik prevence* a výchovný poradce, přičemž ke správnému chodu je důležitá spolupráce s třídními učiteli, učiteli výchov (výchova ke zdraví, občanská výchova aj. – *pozn. autora*) a jinými pedagogickými pracovníky školy.

Činnosti školního metodika prevence jsou legislativně podloženy a popsány v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., v části *II. Standardní činnosti školního metodika prevence*, přičemž k základním z nich patří metodické a koordinační činnosti (*např. III.1.4 koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování*,

¹⁰ Dostupné na: <https://metodikprevence.cz/>

¹¹ Dostupné na: <https://ccv.upol.cz/studijni-programy-czv-detail/43/metodik-prevence-sociln-patologickch-jev>

¹² Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-8-metodik-prevence/>

aj.), informační činnosti (např. **II.II.2** prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností aj.) a poradenské činnosti (např. **II.III.1** vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli aj.)¹³.

V případě metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně, dle přílohy č. 4 vyhlášky č. 72/2005 Sb., zajišťuje pracovník s odbornými požadavky na dané povolání především: (a.) specifickou prevenci rizikového chování a realizaci preventivních opatření v oblasti územní působnosti vymezené krajským úřadem, (b.) koordinaci a metodickou podporu školních metodiků prevence, organizuje pro ně pravidelné pracovní porady a semináře a poskytuje jim individuální odborné konzultace, (c.) na žádost školy a školského zařízení pomáhá ve spolupráci se školním metodikem prevence a dalšími pedagogickými pracovníky řešit aktuální problémy s výskytem rizikového chování, (d.) udržuje pravidelná kontakty se všemi institucemi, organizacemi a subjekty, které se v kraji v prevenci rizikového chování angažují, aktualizuje síť odborných zařízení, (e.) spolupracuje s krajským školním koordinátorem prevence zejména při vypracování podkladů pro výroční zprávy či jiná hodnocení a při stanovování priorit v koncepci preventivní práce ve školství na úrovni kraje a neméně pak také (f.) pečuje o svůj odborný rozvoj formou dalšího vzdělávání v problematice specifické prevence.

3.1.2 Výchovný poradce

Dle NÚV (2021)¹⁴ je pro výchovného poradce zásadní především činnost kariérového poradenství, přičemž je žákům zajišťována předprofesní a profesní příprava (tj. organizace exkurzí na školy, popř. do firem). Nemałym úkolem pro výchovného poradce je také pravidelná evidence dokumentace žáků s problémovým chováním a neomluvených absencí, přičemž výchovný poradce je právě ten, kdo svolává a řídí výchovné komise a řídí spolupráci (s rodiči, OSPOD, soudy, mediační a probační službou a popř. i lékaři).

¹³ Pro doplnění viz část II. Standardní činnosti školního metodika prevence, přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

¹⁴ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/vychovny-poradce>

Legislativně je výchovný poradce ukotven, potažmo poradenská služba vedená výchovným poradcem, ve školském zákoně, v zákoně o pedagogických pracovnících, ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. a jeho činnosti jsou vymezeny přílohou č. 3 dané vyhlášky (přesněji pak v části **I.**, kde jsou uvedeny **I.I. poradenské činnosti** a **I.II. metodické a informační činnosti**)¹⁵.

Výchovný poradce získává dle Michalíka et al. (2015-2021) svou kvalifikaci v rámci programů celoživotního vzdělávání v rozsahu 250 hodin, přičemž podmínky vzdělávání jsou popsány ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., a pro další vzdělávání (zejména pak ke zvýšení kompetencí pro poradenství pro žáky se SVP) jsou pořádány pracovišti NIDV vzdělávací programy, většinou na úrovni krajů, v rozsahu 63 hodin.

Dále je podle *Katalogu podpůrných opatření* (2015-2021)¹⁶ za výchovného poradce odpovědný ředitel dané školy. Ohledně vzdělávání žáků se SVP je výchovný poradce zpravidla tím, kdo má žáky s potřebou PO na starosti, zejména pak platí, že výchovný poradce má na starost právě koordinaci činností, které se vzděláváním žáků se SVP přímo souvisejí (tj. mj. koordinace a konečná podoba dokumentů – např. *individuální vzdělávací plán*, nadále pouze jako IVP – domluva mezi učiteli vyučovaných předmětů aj., kontrola zapracování PO do IVP, dohled nad realizací PO a také koordinace spolupráce školy a školského zařízení či jiných institucí, jež se na vzdělávání žáka podílejí).

3.1.3 Školní psycholog

Pozice školního psychologa není dostupná na každé škole, a tudíž školní psycholog není součástí každého pedagogického sboru (dle Michalíka et al., 2015-2021), nelze však zpochybnit, že pro zajištění zdravého a bezpečného klimatu školy je výkon této pozice velmi přínosným.

Podle NÚV¹⁷ (2021) je role školního psychologa důležitá při zjišťování výchovných či výukových obtíží při individuálních pohovorech se žáky a za použití diagnostických metod, přičemž nabízí poskytování terapeutické a poradenské péče žákům

¹⁵ Pro doplnění viz část *I. Standardní činnosti výchovného poradce*, přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

¹⁶ Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-7-vychovny-poradce/>

¹⁷ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-psycholog>

a neméně důležitým je též v průběhu reedukace studijních dovedností. Také je důležitým komunikátorem s rodiči (či zákonnými zástupci) žáka při poskytování krizové intervence.

Pozice školního psychologa je dle *Katalogu podpůrných opatření (2015-2021)* řazena do *Organizačních a personálních zabezpečení implementace podpůrných opatření* a dle Baslerové¹⁸ (2015-2021) reaguje pozice školního psychologa v podobě PO především na to, když *žák potřebuje individuální podporu* (v osobnostním rozvoji, v eliminaci nežádoucích projevů chování), je potřeba ve třídě *realizovat aktivity podporující zdravé klima třídy* nebo *učitel vyžaduje metodickou podporu při vzdělávání žáka se SVP*. Pozice školního psychologa je pak spolu s pozicí *školního speciálního pedagoga* klíčová ke včasné identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb, potažmo potřeby PO, u žáků dané školy a zároveň vytváří strategie a postupy, které následně směřují k eliminaci či zmírnění žakových problémů při výuce. Jednou z činností školního psychologa je také poskytování krizové intervence a také prevence při ostrakizaci žáků se zdravotním či sociálním problémem.

Legislativní vymezení pak poskytuje školnímu psychologovi především zákon o pedagogických pracovnících, školský zákon a vyhláška č. 72/2005 Sb., v jejíž příloze č. 3, části **III.** jsou popsány jeho činnosti, mezi něž patří **III.I. diagnostika a depistáž**, **III.II. konzultační, poradenské a intervenční práce** a **III.III. metodická práce a vzdělávací činnost**¹⁹. Dále dle zákona o pedagogických pracovnících získává školní psycholog své vzdělání vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu *Psychologie*.

3.1.4 Školní speciální pedagog

Stejně jako pozice školního psychologa (viz výše) není ani pozice školního asistenta pedagoga ustálená v každém pedagogickém sboru (dle Michalíka et al. 2015-2021). A jak dále uvádí Baslerová (2015-2021), jejich pozice je stále považována za *nadstavbu* personálu školního poradenského pracoviště.

Jako u předchozího kritéria, tak i zde platí podobnost mezi pozicemi *školního speciálního pedagoga* a školního psychologa, a to v projevech žáka na které tato forma *Organizačního a personálního zabezpečení implementace podpůrných opatření* (12.2.3

¹⁸ Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-4-skolni-psycholog/>

¹⁹ Pro doplnění viz část *III. Standardní činnosti školního psychologa*, přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

Školní speciální pedagog) reaguje, přičemž platí, že *žák potřebuje individuální podporu* (v plnění výukových plánů, v eliminaci nežádoucích projevů chování), *ve třídě je potřeba realizovat aktivity, které podporují zdravé klima třídy a učitel vyžaduje metodickou podporu při vzdělávání žáka se SVP.* (Baslerová, 2015-2021)

Dle NÚV²⁰ (2021) je role školního speciálního pedagoga postavena především na spolupráci s rodiči žáků se SVP, zejména pak přímé práci s žáky se SVP. Pro ostatní pedagogické pracovníky je školní speciální pedagog důležitou součástí při řešení akutních aktuálních krizových intervencí pro žáky, kterým je jím nadále poskytována individuální péče při nápravě jejich chování či při vylepšení školního prospěchu.

Legislativně je školní speciální pedagog zakotven ve školském zákoně, zákoně o pedagogických pracovnících a ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., přičemž činnosti spojené s tímto povoláním jsou ukotveny v příloze č. 3 dané vyhlášky v části **IV. Standardní činnosti školního speciálního pedagoga**, do nichž spadají **IV.I. Diagnostika a depistáž**, **IV.II. konzultační, poradenské a intervenční práce** a **IV.III. Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti**²¹.

Baslerová²² (2015-2021) pak nadále doplňuje, že role školního speciálního pedagoga je pro školu klíčová v případě poskytování 1. stupně PO, přičemž tato PO navrhuje a dohlíží na jejich realizaci, přičemž sehrává základní roli též v identifikaci výukových / výchovných problémů. Ve vyšších stupních podpory zastává roli prostředníka mezi školským poradenským zařízením a školou samotnou.

3.2 Školské poradenské zařízení

Legislativně jsou školská poradenská zařízení (nadále pod zkratkou ŠPZ) zakotvená ve školském zákoně a pak především ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., přesněji v § 3, kde je uváděno, že jsou dva typy, *pedagogicko-psychologická poradna* a *speciálně pedagogické centrum*, nadále také pak v odst. 2 stejného paragrafu: *ŠPZ poskytují poradenské služby prostřednictvím pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků, jejichž činnost je stanovena v příloze č. 4 k této vyhlášce. Ředitel školského poradenského*

²⁰ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-specialni-pedagog>

²¹ Pro doplnění viz část IV. *Standardní činnosti školního speciálního pedagoga*, přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

²² Dostupné na: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>

zařízení zajistí průběžné metodické vedení těchto pracovníků. Na což navazuje dále odst. 3, v kterém je uvedeno, že pracovníkům, jež vykonávají pedagogicko-psychologickou činnost, ve školách a ŠPZ je poskytována odborná podpora právnickou osobou z resortu Ministerstva školství s cílem zvýšení kvality poradenských služeb, přičemž dle odst. 4 spolupracují tyto zařízení, s cílem naplnění vzdělávacích potřeb žáka, s příslušnými odborníky, a to především při poskytování poradenských služeb.

3.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Dle NÚV²³ (2021) jsou pedagogicko-psychologické poradny (používáno též pod zkratkou PPP) orientovány na přímou práci s dětmi, žáky a studenty (od 3 let do ukončení středoškolského vzdělání, respektive vyššího odborného vzdělání) a jejich rodiči. Pracovníci PPP poskytují především individuální péči, avšak mohou nastat případy, že je péče poskytována skupinově.

Legislativně jsou činnosti PPP zakotveny v § 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., kde je v odst. 1 uvedeno následující, tedy: *Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.* V odst. 2 je pak specifikováno, že péče probíhá *ambulantně na pracovišti poradny*, zaměstnanci PPP jsou však oprávněni v rozsahu výkonu činností navštěvovat školy a jiná školská poradenská zařízení. Odst. 3 navazuje pak na přímé činnosti, jež PPP vykonává, a to např.: *a) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení, b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka nebo h) poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami či také k) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka atd.* V příloze č. 1 *Standardní činnosti poraden* jsou pak specifikované činnosti, které jsou rozděleny do tří kategorií (**I. Komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, II. Psychologická a speciálně pedagogická intervence a III. Informační a metodická činnost a příprava podkladů pro vzdělávací opatření**)²⁴.

²³ Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

²⁴ Pro doplnění viz část *Standardní činnosti poraden* v příloze č. 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

NÚV²⁵ (2021) uvádí, že pracovníky v PPP jsou především psychologové a speciální pedagogové, přičemž ke spolupráci mohou být přizváni i odborníci, např. sociální pracovníci. Náplní práce pracovníků PPP je také práce s dokumentací, přičemž základním dokumentem, s nímž zaměstnanec pracuje, je *informovaný souhlas jako podmínka poskytnutí služby*. (Ize srovnat s *Katalogem podpůrných opatření, 2015-2021*)

3.2.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra (také pod zkratkou SPC) jsou legislativně zakotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., přesněji pod § 6 a také v příloze č. 2 *Standardní činnosti center*. Dle odst. 1 § 6 je pak uváděno následující: *Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění*. Odst. 2 pak navazuje na odstavec první, přičemž zmiňuje, že *žákům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostické péče. Centrum poskytuje žákům podle věty první přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence, nemůže-li tyto služby zajistit škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen*. Následující odstavec (tedy odst. 3) představuje činnosti SPC jako ambulantní s možností návštěv pracovníků SPC ve školách, jiných zařízeních a případně též v rodinách žáků. Podrobný výpis činností SPC je pak vypsán v odst. 4 pod písmeny **a)** až **j)**, z nichž např. písm. **h)** uvádí, že *SPC poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků uvedených v odst. 1 a písm. i)* pak dodává, že *SPC poskytuje metodickou podporu škole*.

V příloze č. 2 *Standardní činnosti center* k vyhlášce č. 72/2005 Sb., jsou pak činnosti SPC rozděleny do dvou hlavních proudů, a to **I. Standardní činnosti společné** a **II. Standardní činnosti speciální**, přičemž tyto dvě sekce jsou dále specificky děleny²⁶.

Tým SPC je pak dle NÚV²⁷ (2021) je pak tvořen speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem, přičemž dle speciálních potřeb klientely

²⁵ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

²⁶ Pro doplnění viz část *Standardní činnosti center* v příloze č. 2 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

²⁷ Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

(zpravidla jedinci od 3 do 19 let se speciálními vzdělávacími potřebami) může být rozšířen odbornými pracovníky.

3.3 Středisko výchovné péče

Jak uvádí Velický²⁸ (2013), střediska výchovné péče jsou *součástí preventivně výchovné péče*, což znamená, že je v těchto zařízeních poskytována poradenská, speciálně pedagogická a psychologická péče jedincům (zpravidla do 26 let věku), u nichž se vyskytlo riziko poruch chování (dále jako PCH), popřípadě se již objevily projevy PCH či negativní jevy v sociálním vývoji (avšak pouze jedinci bez nařízené ústavní či ochranné výchovy), jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům, popř. jedincům, jimž bylo soudně nařízeno zařazení do *terapeutického, psychologického či jiného vhodného výchovného programu*.

Legislativně jsou pak střediska výchovné péče zakotvena v zákoně 109/2002 Sb., přesněji pak popsány v § 16 a § 17, kde se uvádí, že se jedná o službu **a) ambulantní, b) celodenní nebo internátní**, ale také **c) terénní, a to v prostředí, které nezletilý klient sdílí s osobou odpovědnou za jeho výchovu**. O službu může dle Velického (2013) požádat v případě: *ambulantní služby* i ředitel školského zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, *celodenní nebo internátní služby* pouze zákonný zástupce klienta nebo zletilý klient sám.

Velický (2013) dále uvádí, že diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby nabízené středisky výchovné péče probíhají individuální interakcí a intervencí s klienty či skupinových aktivit. Důležitá je též spolupráce mezi střediskem výchovné péče a ostatními odborníky a orgány, které se podílí na prevenci řešení rizikového chování jedinců (např. OSPOD, zdravotnická zařízení či školská poradenská zařízení).

Důležité je též zmínit *standardy kvality*²⁹ péče ve střediscích výchovné péče, jejichž hlavním účelem je dle Myškové et al. (2018, s. 10) *je nastavení a udržení srovnatelné úrovně kvality poskytované péče a poskytovaných služeb v jednotlivých školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče napříč celou Českou republikou a zvyšování kvality péče o děti a služeb, nabízených*

²⁸ Dostupné na: <http://www.nuv.cz/ramps/svp?highlightWords=st%C5%99edisko+v%C3%BDchovn%C3%A9+p%C3%A9%C4%8De>

²⁹ Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/standardy-kvality-pro-svp>

klientům v těchto zařízeních. Myšková et al. (2018) se soustřeďuje především na *personální a organizační podmínky* kvality péče, na *prostředí* a na *průběh péče a informovanost*. Myšková et al. (2015) pak též uvádí, že hlavním cílem vytvoření *standardů kvality* je především podpora reflexe ve střediscích výchovné péče a poskytnutí kvalitního strukturovaného nástroje k hledání funkčních strategií pro práci s jejich klientelou.

Praktická část

4 Sekundární výzkum šikany jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání

Praktická část se sestává z uvedení cílů výzkumu, metodologie výzkumu a jeho výsledků. Tyto kapitoly nadále rozpracovávají problematiku tvorby protokolů systematických review a neméně pak také samotný postup při tvorbě systematických review při sekundárním výzkumu.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem praktické části této diplomové práce je *představení vypracovaného protokolu* k připravovanému systematickému review, stvořeného za využití metodologických postupů JBI (Joanna Briggs Institute, Adelaide) a softwaru SUMARI, jenž byl speciálně vytvořen pro tvorbu systematických review. Pro účely této diplomové práce byl protokol z anglického jazyka přeložen do češtiny a tato verze je prezentována ve výsledcích praktické části.

Finálním cílem sekundárního výzkumu autora je pak tedy přímá tvorba systematického review na téma šikany jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání, typologií řazeno ke Scoping review.

4.2 Metodologie výzkumu

Jak už je již výše zmíněno, pro sekundární výzkum šikany jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání je využita metodologie JBI, do níž patří i software SUMARI pro tvorbu systematických review a jejich protokolů, přičemž samotné JBI je založené na filozofii Evidence Based Information, tedy informaci založené na důkazech (tj. mimo jiné i software, vzdělávání a výcvik), která má za úkol vylepšit zdravotní péči, zdravotnickou praxi a zdravotnické výstupy (webový portál JBI, 2021³⁰).

³⁰ Dostupné na: <https://jbi.global/>

4.2.1 Problematika Evidence-Based

Problematice Evidence-Based Healthcare (nadále používáno pod zkratkou EBHC), tedy zdravotnictví založeného na vědeckých důkazech, se věnuje Marečková (2015) a uvádí, že v době, kdy se ve vědě neustále diskutuje o pojmech jako Evidence-Based Medicine, Practice či Healthcare, je velice obtížné se v těchto pojmech orientovat, avšak pro porozumění také uvádí (str. 7), že *komplexnost přístupu EBHC se opírá o vědecké důkazy generované kvantitativním a rovněž také kvalitativním výzkumem*. Model EBHC vychází z Evidence-Based Medicine (nadále jako EBM), které jako takové do dnešní podoby zakotvili Cochrane, Sackett a Guyatt (1992, 1996). Hlavním důvodem vzniku EBM pro ně pak bylo utvrzení se (in Marečková, 2015), že poznatky, které dnešní věda a výzkum nabízí jedinci / lékaři, jsou natolik rozpracované, obsáhlé a náročné, že není v jeho silách je všechny řádně reflektovat a implementovat do praxe. Samotné odvětví EBHC, ze kterého vzešla již další odvětví EB (fyzioterapie, ošetrovatelství, porodní asistence či zdravotnický management), pak je zastřešujícím pojmem pro všechny lékařské i nelékařské profese.

Pro lepší porozumění popisuje Marečková (2015), že při převedení poznatků získaných při EBHC do praxe lze hovořit o Evidence-Based Practise (nadále pod zkratkou EBP), přičemž ke správnému uchopení nejlepších dostupných vědeckých důkazů je velmi důležitou součástí *klinická rozvaha*. Pro převedení nabytých znalostí (důkazů) do praxe je též důležité dodržovat pětikrokový model EBP, jenž usnadňuje profesionálům ve zdravotnictví správně zvolit postupy při léčbě pacienta. EBP se opírá o model, kdy zdravotnický profesionál volí postupy tak, aby bylo dodrženo následující: *péče je výsledkem nejlepších dostupných vědeckých důkazů, jsou aplikovány klinické zkušenosti ošetřujícího profesionála a zároveň jsou při postupu zohledněny pacientovy preference*. Sackett (1996, in Marečková, 2015) pak rozvádí pojem EBP, jako *řádné, jasně dané a rozvážné implementování nejlepších aktuálních vědeckých důkazů při řešení dalších postupů v péči o jednotlivé pacienty*.

Ohledně Evidence-Based Education (nadále používáno pod zkratkou EBE), tedy vzdělávání založené na vědeckých důkazech, vznikají časté dohady, zda je vhodné, aby výzkumní pracovníci určovali, jak mají učitelé učit děti. Jak však uvádí Coe (2019), přístup EBE neznamena, že výzkum určuje, jak mají pedagogové přistupovat k učení, ale že EBE poskytuje teorii, která podchycuje dění ve třídě, vzniky školských rad či řídicích

výborů, především pak ale podněcuje diskusi o tom, jaká mají být nastavována pravidla a řády a jak k nim přistupovat. EBE je přístup, jenž se snaží o normalizaci prohlubování stavu poznání pedagogickými pracovníky právě na základě nejaktuálnějších získaných vědeckých důkazů, které ukazují na nejpravděpodobnější dopady daných rozhodnutí a opatření. Pracuje s teorií, že řádné důkazy a jejich pravděpodobné účinky jsou cestou ke získání cenných zkušeností ve vzdělávání a jeho praxi. Coe (2019) však dodává, že ačkoliv je EBE jedním z nejcennějších zdrojů informací pro praxi, může se stát, že poznatky a důkazy, které výzkum získá, nejsou dostatečné pro implementaci nebo také, že daná zjištění a důkazy poukazují na chyby v dosavadních vzdělávacích procesech, což pro mnohé odborníky v praxi může být velmi nepříjemným zjištěním.

Pro lepší poznání EBE rozpracovává Coe (2019) klíčové charakteristiky, které slouží k prohloubení znalosti tohoto přístupu. Jsou jimi: *porozumění důkazu a jeho otestování, kritické hodnocení, upřednostňování evaluace, místní a formativní monitorování situace, schopnost měnit se s důkazy* a samozřejmě také *porozumění dané metodologie*.

Coe (2019) však rozpracovává i charakteristiky (praktiky), kterými EBE není. Někteří kritici však tvrdí pravý opak, a proto rozpracoval následující koncept. A to, že EBE není:

Receptem: uvádí, že většiny věcí může být dosaženo za pomoci tvrdé práce, dostatku zkušeností a dovedností, odhodlání a za správné adaptace a kontextu. Bez těchto podstat může selhat jakýkoliv přístup, ať už se jedná o EBE či nikoliv. Proto nelze říct, že EBE je *receptem* k nesehání.

Instrukcí: nikdy nelze s jistotou říct, že nucení k dodržování jasně daných pravidel, bez jakéhokoliv místa ke tvorbě úsudku, k adaptaci dle místního kontextu by vedlo ke zlepšení výsledků žáka. Podstatou dobrého přístupu vždy zůstávají dovednosti, zkušenosti, zvyky a moudrost odborníka v praxi a vždy jsou důležitějšími než se slepě držet řádu a *instrukcí*.

Mechanistickým, příliš zjednodušeným pohledem na svět: přes kritiku, že EBE vnímá svět jen v rámci toho, co se dá měřit pomocí randomizovaných kontrolních studií (nadále pouze RCT), autor dodává, že EBE respektuje a uznává všechny typy nabytých

znalostí, dodává však, že na vědecké důkazy by mělo být pohlíženo skrz jejich váhu a dopad. Vědecký důkaz by pak měl být využit především tak, aby zapadal do kontextu jeho potřeby.

Neoliberálním oslabením učitelů: vznikly dohady, že přístup EBE přebírá od pedagogů jejich moc a agendu a tím je oslabuje. EBE však dělá opak, a to, že dodává pedagogickým pracovníkům znalosti, které jim dovolí zacházet s jejich studenty a žáky přesně podle jejich individuálních potřeb. EBE je tedy v tomto kontextu naopak posilováním a profesionalizací učitelství.

Marketingovým tahem: školám jsou často nabízeny okázalé a „ověřené“ přístupy, kterými se snaží marketingové skupiny dosáhnout větší popularity, přičemž převládají tvrzení, že právě jejich přístup je ten s největším dopadem na zlepšení výstupů žáka a že je založen na nejlepších důkazech. Avšak pro koncept školy a školského prostředí může nejlepší dopad mít právě a jedině EBE, který je založen na aktuálních, nejlepších možných, vědeckých důkazech.

Vztažně k hodnotám EBE se vyjadřuje webový portál Evidence-Based Education³¹ (2020), který uvádí následující hodnoty EBE: *zlepšit výstupy žáka, snížit pracovní zátěž učitelů, zajistit přístupnost a hodnotu, být zodpovědným a na vědeckých důkazech založeným médiem, být zvědavým ohledně přístupu k řešení problému, vyhledávat neustálé možné zlepšení, navrhnout dostupné designy a neméně také soustředit se na implementaci získaných poznání.*

4.2.2 Joanna Briggs Institute (JBI)

Dle webového portálu JBI (2021³²) si organizace klade za cíl propagovat a podporovat zdravotnictví založené na důkazech (Evidence-Based Healthcare). Podle slov výkonné ředitelky Zoe Jordan³³ je hlavním cílem JBI především podpora jedinců pracujících ve zdravotnické praxi a zajištění lepší zdravotní péče o pacienty, při zajištění vysoce kvalitních a spolehlivých informací, přičemž k dosažení daného cíle spolupracuje JBI s řadou nemocnic a univerzit (tzv. JBI Collaboration) napříč celým světem.

³¹ Dostupné na: <https://evidencebased.education/our-values/>

³² Dostupné na: <https://jbi.global/about-jbi>

³³ tamtéž

Co se týče přístupu JBI k EBHC, tedy zdravotnictví založeného na vědeckých důkazech, uvádí webový portál JBI (2021), že hlavním cílem je docílit modelu FAME (feasibility – proveditelnost, appropriateness – vhodnost, meaningfulness – smysluplnost, effectiveness – účinnost) zdravotnických postupů v praxi. Jedná se o model (obr. č 6 – Model EBHC, Jordan et al, 2016), který představuje přístup JBI ke zdravotnictví založeného na vědeckých důkazech.



Obrázek č. 6 – Model přístupu JBI k EBHC (Jordan et al, 2016)

Model JBI vznikl dle webového portálu JBI³⁴ (2020) již v roce 2005 a jeho aktualizace proběhla v roce 2016. Vnitřní kruh představuje část znalostí, přičemž vnitřní klíny (Global Health – globální zdraví, Evidence Generation – generování důkazů, Evidence Synthesis – syntéza důkazů, Evidence Transfer – předávání důkazů, Evidence

³⁴ Dostupné z: <https://jbi.global/jbi-approach-to-EBHC>

Implementation – implementace důkazů) poskytují především konceptualizaci kroků k dosažení EBHC, tedy zdravotnictví založeného na vědeckých důkazech. Vnější klíny pak představují prostředky, jak by získané důkazy mohly být uvedeny do praxe. A šipky zdůrazňují, že tok může být obousměrný.

Webový portál JBI³⁵ (2020) též uvádí, že proces je postaven na vědeckých důkazech, konceptu, v němž je pacientovi poskytována péče, odborné úsudku a odborných znalostech zdravotnického pracovníka, přičemž celý proces EBHC je brán jako proces cyklický (znázorněno v obr. č. 5). Vědecké důkazy jsou porovnány, výsledky vyhodnoceny, syntetizovány a převedeny do zdravotnických zařízení, kde je profesionálové využívají a následně vyhodnocují jejich dopad na výsledky, systémy a odbornou praxi. JBI se snaží poskytnout nejlepší možné informace a zdroje na světové úrovni každému a s tímto cílem JBI: *zvažuje všechny mezinárodní důkazy, které jsou v souladu s FAME zdravotnické péče (generování důkazů), zahrnuje rozdílné typy studií a vytváří souhrnné systematické review (syntéza důkazů), globálně šíří získané informace ve vhodných a relevantních formách za účelem informování zdravotnických profesionálů (předávání důkazů) a neméně pak navrhuje programy k usnadnění implementace důkazů a k evaluaci jejich dopadů na zdravotnickou praxi (implementace důkazů).* (viz výše na obr. č. 5)

4.2.3 Protokol systematického review a jeho tvorba

Dle Klugar (2015, s. 17-18) je *cílem protokolu systematického review detailně naplánovat tvorbu systematického review, přičemž jsou jeho důležitými součástmi zdůvodnění tvorby systematického review, formulace review otázky a jasně popsání metody tvorby systematického review včetně vyhledávací strategie.* Uváděno je též, že kvalita SR se v závislosti na tvorbě protokolu může lišit – pokud je SR zpracováno bez protokolu, může docházet ke zkreslení výzkumu, odklonění se od výchozího stanoviska a je též velmi těžké posoudit vhodnost a přiměřenost takovéto studie (Higgins a Green, 2008, in Klugar, 2015). Shamseer et al. (in Klugar, 2015, s. 18) uvádí, že pouze 11 % z celkového počtu systematických review, nepočítajíc „cochranovská“ review, je založeno na protokolu, jak však Klugar (2015) doplňuje, systematickým review bez

³⁵ Dostupné z: <https://jbi.global/jbi-approach-to-EBHC>

protokolu hrozí tzv. „meta-biases“ (metazkreslení), přesněji *publikační zkreslení a selektivní vykazování / publikování* v rámci studií (s. 18).

Aromataris et al. (2020) potvrzuje tvrzení, že vznik protokolu je nutný již v raném stadiu tvorby SR. Uváděno je zde pak také, že protokol slouží k pre-definování cílů výzkumů a metod SR. Protokol je samostatným dokumentem.

Klugar (2015) pak také uvádí, že organizace, které se především angažují ve tvorbě SR, tedy Cochrane a JBI, přímo vyžadují, aby každé SR, jenž vychází z jejich metodologie, bylo vždy založené na publikovaném protokolu, přičemž by protokol měl přesně popisovat každý krok, jež autoři – primární i sekundární – po dobu trvání tvorby SR vykonají a každou změnu v průběhu tvorby *musí* vždy jasně a zřetelně popsat, vysvětlit a obhájit. Protokol ke vznikajícímu SR by měl být také dostupný k nahlédnutí, potažmo kritickému hodnocení, odborníky, aby se možná meta-zkreslení mohla však odhalit.

Protokoly ke vznikajícím systematickým review jsou pak často publikovány také v různých knihovnách, např. JBI Library, Cochrane library, popř. pak také „open access“ odborných periodik, přičemž jak popisuje Klugar (2015) většina těchto odborných periodik je mnohdy, díky tzv. *impact faktoru*, indexovaných v databázích, jako jsou Web of Science, MEDLINE a SCOPUS. Neméně důležitým faktem pak zůstává, že protokoly u Cochrane i JBI prochází recenzním procesem, který zpravidla bývá zaslepený a velmi přísný na hodnocení kvality, pokud se však prokáže, že daný protokol splňuje podmínky výše zmíněných organizací, bude publikován a volně dostupný v jejich knihovnách.

Tvorbu protokolu pak nadále rozvíjí Klugarová (2015), jež popisuje metody, které jsou pro výše zmíněné organizace vlastními, platí tedy, že protokoly v rámci organizace Cochrane jsou tvořeny softwarem *RevMan* (Cochrane collaboration's Review Manager), nadále prochází recenzí v tzv. *Cochrane Review Groups* a pokud jeho kvalita odpovídá standardům Cochrane, je zveřejněn v *Database of Systematic Reviews*. Pro organizaci JBI platí, že protokol je připravován v softwaru *CRMS* (Comprehensive Review Management System)³⁶, recenzován je *Joanna Briggs Group* a za dodržení standardů

³⁶ Systém CRMS je podle McArthur et al. (2015) jednou ze dvou součástí softwaru SUMARI (System for the Unified Management, Assessment and Review of Information) spolu s analytickým módem NOTARI (Narrative, Opinion and Text Assessment and Review Instrument), přičemž každý z uvedených se používá pro jiný typ shromážděných důkazů.

kvality JBI nadále publikován v *The JBI Database od Systematic Reviews and Implementation Reports*.

Dle JBI (2020) je SUMARI softwarovým balíčkem vytvořeným pro asistenci při tvorbě systematických review, jedná se o webovou aplikaci, jež asistuje výzkumným pracovníkům a odborníkům v praxi sestavit celé systematické review a provádí je krok za krokem celým procesem v odvětví sociálních, humanitních a zdravotnických věd, přičemž nabízí pomoc při tvorbě všech 10 druhů SR (efektivita, kvalitativní výzkum, ekonomické evaluace, prevalence a incidence, etiologie a riziko, *mixed method* review, zastřešující / umbrella review, textové a názorové review, přesnost diagnostických metod a scoping review).

4.2.4 Systematické review a jeho tvorba

Jak je již zmíněné výše, v JBI existuje deset druhů / typů systematických review (lze srovnat s Aromataris et al., 2020) jejichž cílem je poskytnout komplexní a nezaujatou syntézu několika relevantních studií v jednom dokumentu za použití rigorózních a transparentních metod, zároveň také syntetizovat a shrnout stávající znalosti a odhalit všechny odstupné důkazy pro danou výzkumnou otázku.

Klugarová (2015) představuje důležitost plánování SR, přičemž hlavní cíl (účel) plánování považuje *vymezení daného téma* a pak také formulování správně položené, *specifické review otázky*, jež též musí být *zodpověditelnou*. Každé typ review má pak své osobité akronymy, za jejichž pomoci se lépe formuluje otázka (např. pro scoping review platí P-C-C, tedy *population, concept, context* = populace, koncept, kontext). Lze srovnat např. s Klugarem (2015), jenž popisuje důležitost důkladného promyšlení výzkumné review otázky a dodává, že správně položená review otázka je jasná a úzce zaměřená na klinický problém, na který by měla být schopna odpovědět.

Review, která vznikají v České republice, mají dle Klugara (2015) určitý potenciál pro vznik zkreslení, a to díky dostupnému překladu pojmu *systematické review*, který byl do češtiny přeložen jako *systematický přehled*, což však samo o sobě odporuje významu SR, jelikož už z podstaty nejsou SR studii přehledovými, naopak výzkumnými, na což navazuje Glasziou et al (2001, in Klugar, 2015), který dodává, že práce na SR je náročnější než v případě přehledových studií. Proces tvorby SR se v zásadě neliší od primárních výzkumů, protože při tvorbě SR stejně jako při tvorbě primární studie musí

výzkumný pracovník provést obsáhlý a uspořádaný sběr dostupných dat, provést měření a také syntézu dat, akorát při tvorbě SR se pod pojmem *data* skrývají systematicky vyhledané a následně kriticky zhodnocené studie.

Jak pak také uvádí Aromataris et al. (2020), kvalita systematického review závisí především na dodržování daných metod k minimalizování rizika zkreslení a chyb. Tyto dané metody pak dělí a odlišují systematická review od literárních review. Ke správnému vypracování systematického review je pak zapotřebí explicitně a komplexně popsat používané metody. Pro vytvoření jakéhokoliv typu systematického review je nutností dodržet následující kroky:

1. správně formulovat výzkumnou review otázku
2. definovat zahrnující a vylučující kritéria
3. vyhledat dostupné studie k dané review otázce
4. vybrat a zahrnout vhodné studie
5. ohodnotit kvalitu studií
6. extrahovat data
7. analyzovat a syntetizovat relevantní studie
8. prezentovat a interpretovat výsledky

Neméně důležitým krokem před samotným začátkem tvorby systematického review je, jak rozvíjí Aromataris et al. (2020), vznik protokolu systematického review (*viz kapitola 5.2.3 Protokol systematického review a jeho tvorba*).

Důležitý je také tým, který systematické review na dané téma vytváří. Dle Aromatarise et al. (2020) musí v týmu být minimálně dva lidé, a to zejména kvůli tomu, aby se při procesu tvorby SR vyvarovali autoři zkreslením a chybám. V JBI Evidence Synthesis³⁷ je dokonce vyžadováno, aby minimálně jeden autor prošel kurzem CS RTP, ideální stav pak nastává, když každý člen autorského týmu prošel tréninkem ke tvorbě SR. Každý člen týmu, který se rozhodne podílet se na tvorbě SR by měl mít znalosti ohledně metodologie tvorby SR, specifické metodologické odborné znalosti k danému typu SR, znalosti na dané téma a měl by být schopný psát reporty v angličtině na

³⁷ Dostupné např. zde: <https://journals.lww.com/jbisrir/pages/default.aspx>

publikovatelné úrovni. V každém týmu by pak měl být také člen, jenž má kvalifikaci a schopnosti k implementaci úplného, rozsáhlého vyhledávání.

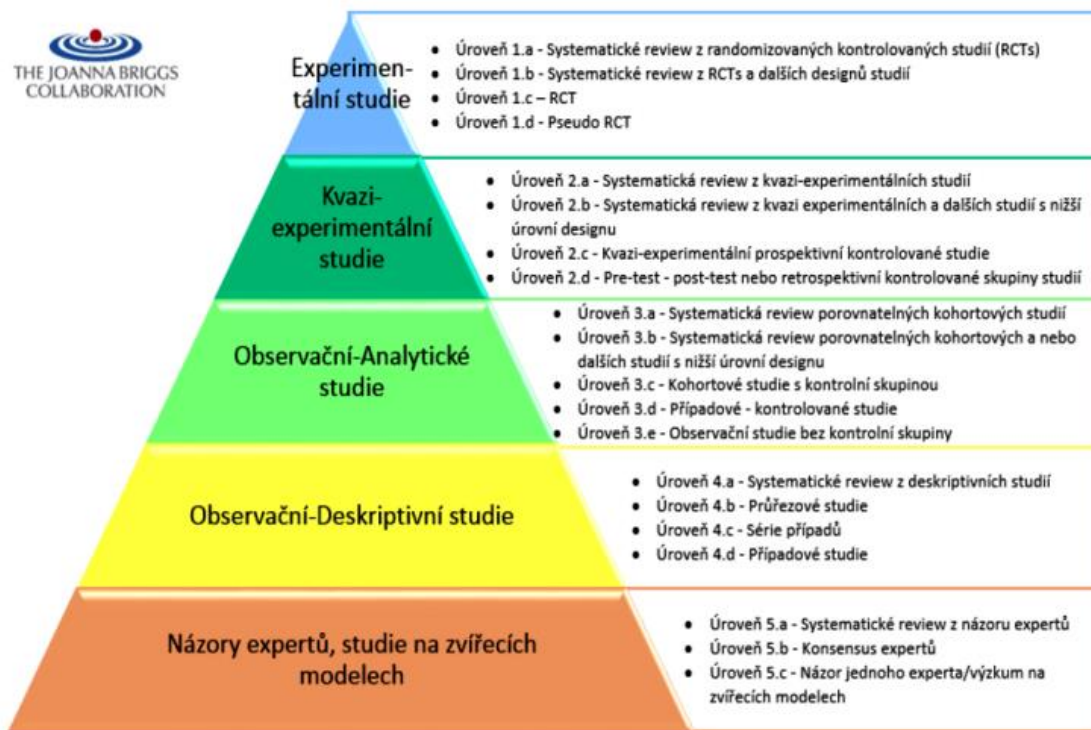
K výhodám a nevýhodám SR se vyjadřuje mj. Klugar (2015), který k hlavním nevýhodám řadí především fakt, že SR může být pouze tak dobré, jako jsou primární studie, ze kterých autoři čerpají. Na druhou stranu má tvorba SR i jisté výhody, mezi které jsou řazeny např. to, že *kombinací všech nalezených studií odpovídajících na stejnou klinickou otázku* (a to publikovaných i nepublikovaných s různou silou dopadu) *se navýší síla výzkumu*, jak klinická, tak i statistická a významová a také to, že *SR jsou důkazem, že data se mohou přenášet do různých zázemí a designů*, přičemž jsou všechny proměnné kriticky zhodnoceny zvlášť a jen takové důkazy, které mají vysokou homogenitu, jsou syntetizovány.

Samotná tvorba SR je velmi časově náročná, a ačkoliv se jedná o jednu z nejlepších dostupných vědeckých důkazů z hlediska účinnosti (viz obr. č. 7 – Hierarchie vědeckých důkazů z hlediska účinnosti, dle JBI, 2014 in Klugar, 2015), uvádí Allen a Olkin (1999, in Klugar 2015), že dva autoři stráví v přepočtu přibližně 30 týdnů tvorbou SR, pokud budou pracovat v průměru 4 hodiny denně (tj. 1139 hodin), kdy samozřejmě čas strávený nad tvorbou SR závisí i na počtu vyhledaných zdrojů (citací). Práce dvou autorů jde však pro představu rozdělit i do jednotlivých kroků tvorby, a to: *588 hodin tvorby protokolu, vyhledávání a hodnocení literárních zdrojů, 144 hodin extrakce a syntézy dat, 206 hodin samotného psaní SR a 201 hodin administrativy*.

Důležitými v kontextu tvorby SR jsou pak také především vhodně zvolená vylučovací a zahrnující kritéria pro výzkum. Dle Klugara (2015) je důležité, aby se tyto kritéria vždy vázala k výzkumné otázce, a tedy i ke správně zvolenému akronymu (v případě Scoping review pak tedy P-C-C). Na základě vybraných kritérií se pak tvoří i vyhledávací strategie, kterou autoři použijí ke komplexnímu, vyčerpávajícímu vyhledávání v databázích (ve většině databází musí autoři upravit vyhledávací strategii pro potřeby dané databáze). Vyhledávací strategie je pak zároveň s již vybranými zahrnujícími a vylučujícími kritérii doplněna tzv. Booleovskými operátory³⁸ (*OR* – každý výsledek obsahuje alespoň jedno vyhledávací heslo, *AND* – každý výsledek zahrnuje všechna uvedená hesla, *NOT* – výsledky neobsahují specifikované heslo). Dle Klugara

³⁸ Dostupné na: https://connect.ebsco.com/s/article/Searching-with-Boolean-Operators?language=en_US

(2015) existuje v dnešní době přes 400 rozličných databází a vyhledávacích platform pro zdravotnické studie a většina z nich se pak obsahem překrývá, vždy však je nutno zvolit správnou databázi ke zvolenému odvětví, tématu a neméně pak zvolené review otázky.



Obr. č. 7 – Hierarchie vědeckých důkazů z hlediska účinnosti, dle JBI, 2014 in Klugar, 2015, str. 12

4.2.5 Scoping review

Dle Peterse et al. (2020) lze také scoping review (dále uváděno pod zkratkou ScR) nazvat jako mapping review (mapující review) či scoping studies („zhrnující“ studie). Původní rámec ScR byl poprvé přednesen Arkseym a O’Malleyem v roce 2005 a od té doby byl značně rozšířen (např. v roce 2010 Levacem et al., či Petersem et al. v roce 2017) až do konečné podoby skupinou vědeckých pracovníků z JBI a JBI Collaboration, *nadále pod zkratkou JBIC*, (2017), přičemž k tomu, aby autor mohl své review nazvat ScR, musí být dodržena pravidla pro tento typ review, která jsou jasně explicitně a rigorózně dána, přičemž samotná syntéza dat musí být transparentní a důvěryhodná. V minulosti byl hojně používán pojem *systematické scoping review*, avšak v dnešní terminologii se používá pouze *scoping review*.

Na otázku, proč se rozhodnout zrovna pro tvorbu scoping review odpovídá Peters et al. (2020), který uvádí, že narozdíl od většiny review, jež se zabývají relativně přesnými

otázkami, scoping review může být použito ke zmapování klíčových pojmů, které podchycují oblast výzkumu, stejně tak jako mohou sloužit k ujasnění pracovních definic a/nebo koncepčních hranic tématu. Uváděno je pak šest hlavních důvodů, proč vznikají scoping review, a to: *jako předstupeň systematického review, k identifikaci všech možných dostupných důkazů, k identifikaci a analyzování „mezer“ ve znalostech daného tématu, k upřesnění klíčových pojmů či definic v literatuře, k prozkoumání vzniku výzkumů na dané téma nebo v dané oblasti a k identifikaci klíčových charakteristik nebo faktorů příbuzných danému konceptu.*

V návaznosti na výše zmíněné doplňuje Anderson et al. (2008, in Peters et al., 2020), že ScR mohou sloužit jako mapa dostupných důkazů s možností rozšíření na SR. Dále také Peters et al. (2020) konstatuje, že ScR je užitečným především ke zkoumání důkazů na téma, kdy není ještě přesně dáno, na jakou výzkumnou otázku by bylo vhodné se zaměřit v daném kontextu, proto se dá právě ScR považovat za základ k budoucímu SR. Také upozorňuje na fakt, kdy každý autor, potažmo autoři, musí před samotným začátkem tvorby promyslet pečlivě jaký cíl má mít daný výzkum a až podle toho rozhodovat, jakým směrem, či SR nebo ScR se vydat. Při přiklonění se k ScR musí důkladně promyslet, proč si volí právě tento směr, tzn. proč chtějí zmapovat důkazy v daném oboru, případně ne v každém případě si autoři kladou přesně danou otázku nebo se zajímají o identifikaci nějakých charakteristik daného tématu, či přímo jeho zmapování, a proto je pro autory lepší volbou ScR než SR. V případě, že autoři chtějí svůj výzkum použít jako základy pro důvěryhodné klinické směrnice, odpovědět na klinicky důležitou otázku nebo poskytnout vědecké důkazy pro praxi, měli by zvolit tvorbu SR, stejně tak pokud jimi položená výzkumná otázka směřuje na FAME (*proveditelnost, vhodnost, smysluplnost, účinnost*) určitého druhu léčby či praktik (Pearson, 2004 a 2005, in Peters et al, 2020).

Několik autorů pak doplnilo význam tvorby ScR (in Peters, 2020), a to například takto: Anderson et al. (2008) dodává, že *ScR mohou být použity k tvorbě systematických map při zmapování vědeckých důkazů z legislativních dokumentů či reportů z praxe v určité vědní oblasti*, Crilly et al. (2009) doplňuje, že *ScR prozkoumávají širší vědní oblast, v níž mohou stále nastat pro vědce slepá místa, která je nutno zmapovat*, de Chavez et al. (2005) pak vidí ve ScR nástroj k *objasnění klíčových pojmů vědní oblasti* a pro Decaria et al. (2012) pak hlavním přínosem ScR je *podání reportu na všechny*

možné dostupné typy vědeckých důkazů, které jsou adresovány přímo danému problému v dané vědní oblasti.

Pro velký výčet důvodů ke vzniku ScR (viz výše), je podle Peterse et al. (2020) velmi důležité, aby vždy autoři v protokolu vznikajícího ScR a v ScR samotném objasnili a odůvodnili svůj výběr, přičemž je tím čtenáři lépe objasněna důležitost tématu a také to, proč si autoři zvolili právě ScR.

4.3 Hlavní cíl a dílčí cíle praktické části

Dílčími cíli výzkumu je především dodržování metodiky JBI a Evidence-Based, tedy:

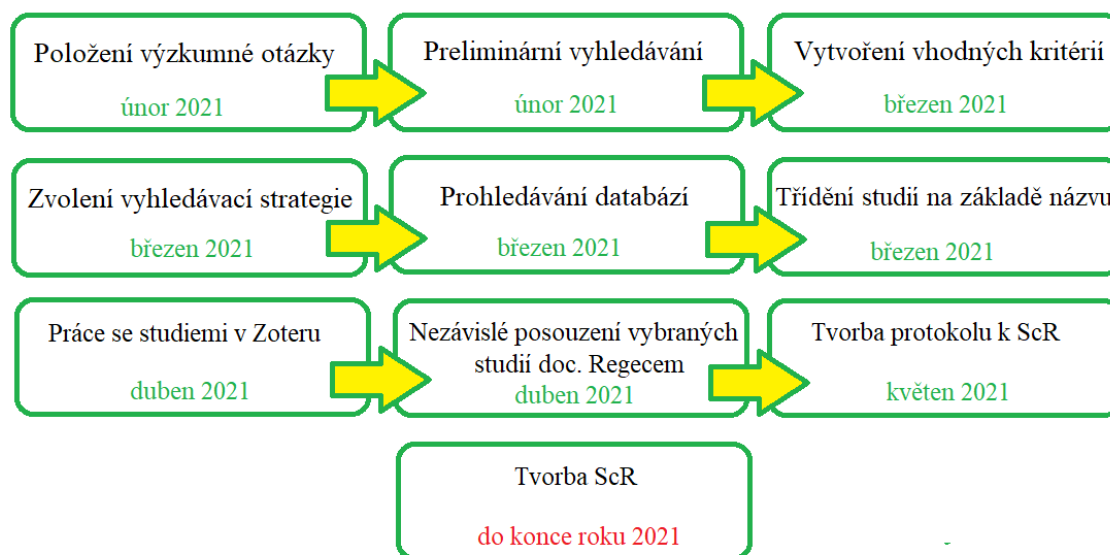
- Správné zvolení výzkumné otázky / operátorů
- Zpracování zahrnujících a vylučujících kritérií
- Zvolení vyhledávací strategie a databází
- Řádný zápis postupu / výsledků
- Dodržování pravidelných konzultací s Centrem Evidence-Based
- Zpracování protokolu ScR na dané téma

Hlavním cílem je pak za pomoci představení metodiky JBI a EB představit vypracovaný protokol k připravovanému ScR na dané téma, přičemž finálním cílem autora (mimo diplomovou práci) je zpracování samotného ScR na téma Šikany jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání vrstevníky.

4.4 Harmonogram výzkumu

Výzkum začal v únoru 2021 návazně na kurz CSRTP autora, společně s preliminárním vyhledáváním v databázích (ERIC, PubMed, Elsevier, Medvik, ProQuest, WoS, SAGE, PsycINFO, Medvik). V březnu 2021 byla zpracována zahrnující a vylučující kritéria, zvolená vyhledávací strategie, s jejímž využitím byly prohledány následující databáze (ERIC, Medvik, ProQuest, WoS, SAGE a PsycINFO), na nichž byly studie vyříděny na úrovni názvů. V dubnu 2021 probíhala především práce se studiiemi v programu ZOTERO, kde studie byly na základě abstraktu vyříděny za pomoci následujících kritérií (*šikana – školní inkluze / společné vzdělávání – speciální vzdělávací potřeby*), přičemž pro zahrnutí studií musela studie obsahovat všechna tři kritéria. Nezávislé posouzení studií docentem Regecem proběhlo v témže měsíci. V květnu 2021

byl vytvořen protokol ScR. Samotná tvorba ScR je pak naplánována do konce roku 2021. Vše výše zmíněné samozřejmě probíhalo za pravidelných konzultací s vedoucím této diplomové práce a členy Centra Evidence-Based v Olomouci (graficky znázorněné v obr. č. 8 – Harmonogram výzkumu, tvorba autora)



Obrázek č. 8 – Harmonogram výzkumu (tvorba autora)

4.5 Výzkumný vzorek výzkumu

Na základě zvolené otázky *Are individuals with special educational needs bullied by peers in the inclusive education?* (*Jsou jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami šikanováni vrstevníky ve společném vzdělávání?*) byla pro výše zmíněné databáze zvolena následovná vyhledávací strategie:

ab(peer) AND ab(inclusive education OR inclusion) AND ab(bully* OR victimiz* OR persecut* OR exploit* OR oppress* OR tyranniz* OR subjugat* OR ostraciz*) AND ab(Special needs OR disabilit* OR impairment* OR adhd OR autism spectrum disorder OR down syndrome)*

Vyhledávací strategie vznikla za pomoci zahrnujících a vylučujících kritérií k daným operátorům ScR (*populace – koncept – kontext*), která jsou obsahem tabulky č. 8 – Zahrnující a vylučující kritéria, tvorba autora.

Populace	Koncept	Kontext
Special need*	Inclusive education	Bully*
Disabilit*	inclusion	Persecut*
Impairment*		Exploit*
Adhd		Opress*
Autism spectrum disorder		Tyranniz*
Down syndrome		Subjugat*
		Ostraciz*
		Peer*

Tabulka č. 8 – Zahrnující a vylučující kritéria, (tvorba autora)

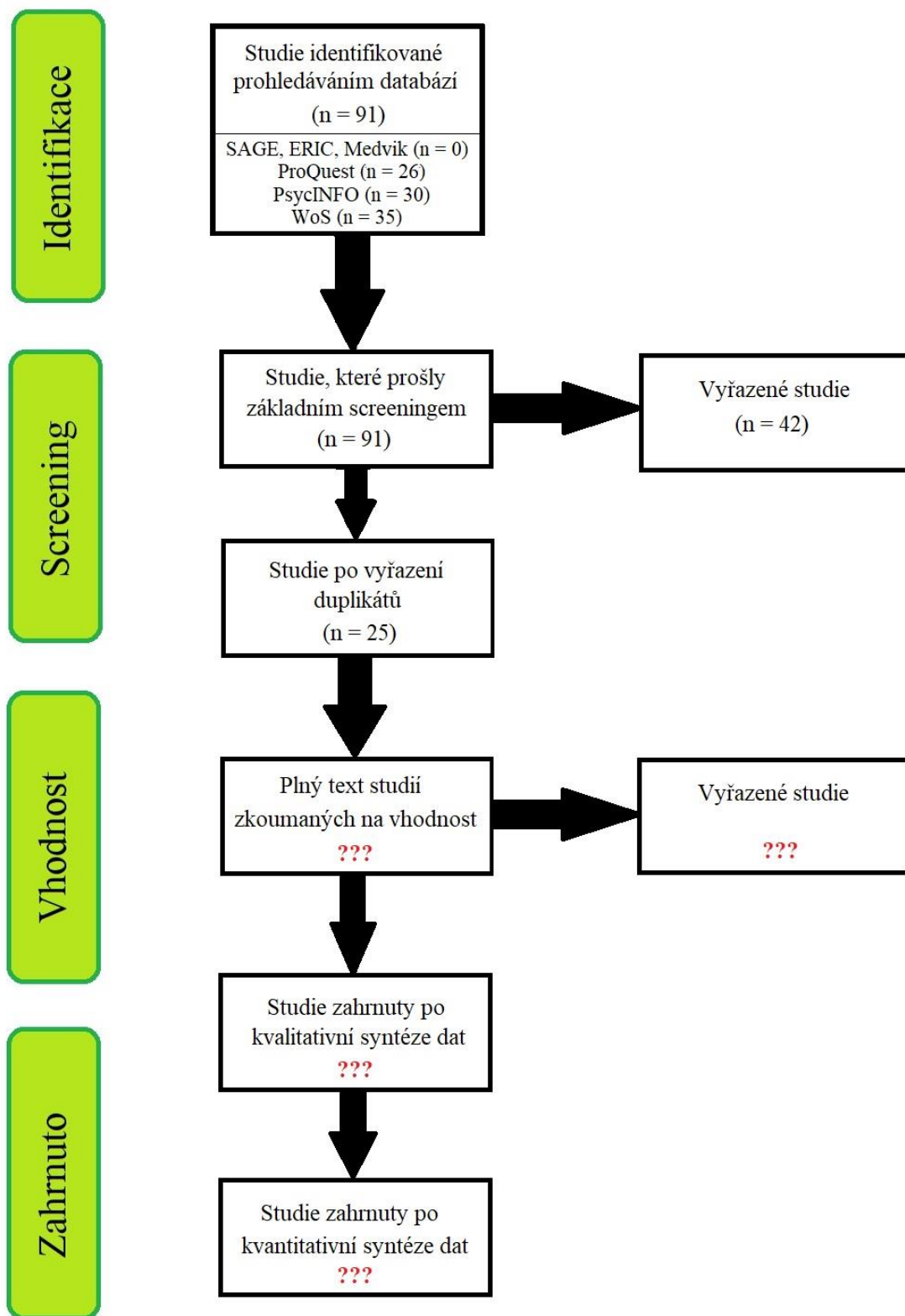
Při vyhledávání v databázích byly po dohodě s vedoucím diplomové práce použity filtry: *2011-2021, scholarly journals, dissertations, conference papers and proceedings, english*. Tyto filtry nastavily výzkumu limity.

Při vyhledávání bylo nalezeno celkem 91 akurátních studií, které byly autorem nadále tříděny v aplikaci ZOTERO na základě abstraktu, přičemž konečných studií zůstalo 49, po odstranění duplicit je konečný počet studií 25. Proces vyhledávání a třídění je znázorněn v tabulce č. 9, vlastní tvorba autora.

Název databáze	Výsledky stažené do ZOTERA	Výsledky po třídění na základě abstraktu
SAGE	0	0
ERIC	0	0
ProQuest	26	15
PsycINFO	30	17
WoS	35	17
Medvik	0	0
Celkem	91	49 (po odstranění duplicit 25)

Tabulka č. 9 – Proces vyhledávání a třídění studií (tvorba autora)

Flowchart (vývojový diagram; obrázek č. 9, tvorba autora) výzkumu je uveden v rozpracované verzi a v originálním znění (anglickém jazyce) je doložen v příloze č. 2. Popisuje proces, kterým autor procházel při výběru studií. Vývojový diagram byl vytvořen za použití Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses extension for scoping review (PRISMA-ScR) flowchart předlohy.



Obrázek č. 9 – Rozpracovaný vývojový diagram (Flowchart) výzkumu (tvorba autora)

4.6 Výsledky výzkumu

V této části diplomové práce jsou uváděny data z osmi vybraných studií z databáze WoS, jež prošly v procesu třídění studií základním screeningem. Tyto extrahovaná data mají za úkol představit náčrt autorovy práce na připravovaném ScR.

V tabulce č. 10 jsou uvedeny všechny studie, které prošly systémem třídění a odstranění duplikátů (n=25). Uveden je vždy autor, rok vydání studie, metodologie studie (typ dokumentu), velikost vzorku studie, fenomén, který studie zkoumá a databáze, na který je studie dostupná.

Autoři studie	Rok	Typ dokumentu	Velikost vzorku	Zkoumaný fenomén	Databáze
Andreou, Didaskalou, Vlachou	2015	Kvantitativní studie	n = 178	Spojení šikany a viktimizace s pocity osamění, sociální nespokojeností a nedostatkem interakce s vrstevníky	PsycINFO
Beckmen, Hellström, Kobyletzki	2019	Systematické review	n = ?	Kyberšikana dětí s neurodevelopmentálními poruchami	ProQuest
Duenas	2020	Vysokoškolská kvalifikační práce	n = ?	Efekt self-managmentu a používání videí s modelovými situacemi na komunikaci dětí s PAS v předškolním věku	PsycINFO
Eroglu, Kilic	2020	Komparativní studie	n = 131	Frekvence a typy šikany a jejich souvislost se závažností PAS	WoS

Espelage, Rose, Polanin	2016	Self-report studie	n = 123	Efektivita výukového programu zaměřeného socio-emocionálně na zvyšování prosociálního chování	PsycINFO
Hughes	2014	Literární review	n = ?	Úvod k šikaně pro logopedy: jaké důsledky má šikana na jedince s narušenou komunikační schopností, typy šikany aj.	ProQuest
Lievense, Vacaru, Kruithos, Bronzewijker , Doeve, Sterkenburg	2020	RCT studie	n = 64	Efektivita „vážných her“ na sebepojetí dětí s postižením zraku	PsycINFO
Lindsay, MacPherson	2012	Kvalitativní studie	n = 15	Strategie ke zvýšení povědomí a zlepšení sociální inkluze pro děti a mladé lidi s mozkovou obrnou	WoS
Lindsay, MacPherson	2012	Kvalitativní studie	n = 15	Zkušenosti se sociální exkluzí jedinců s mozkovou obrnou	WoS
MayKinno, Roberts, Wylie	2016	Literární review	n = ?	Doporučení ke zvládnutí neurobehaviorálních komorbidit mezi dětmi s epilepsií	PsycINFO

Maiano, Salvas, Morin, Normand	2016	Systematické review	n = 11	Prevalence a korelace šikany a viktimizace mezi školáky s poruchou intelektu	WoS
Maiano, Normand, Salvas, Moullec, Aime	2016	Systematické review	n = 17	Prevalence školní šikany mezi jedinci s PAS	WoS
Méndez- Aguado, Trigueros, Aguilar- Parram Navarro- Gómez, Díaz-López	2020	Kvantitativní studie	n = 642	Inkluzivní náhled na jedince s postižením mezi studenty středních škol	WoS
Mulvey, McMillian, Irvin, Carlson	2020	Kvantitativní studie	n = 90	Vědomost mládeže ohledně šikany jejich vrstevníků s postižením, inkluze, intervence a role skupiny	WoS
Nambiar, Jangam, Roopesh, Bhaskar	2020	Explorativní studie	n = 40	Viktimizace vrstevníky a její vztah k sebeúctě dětí s lehkým mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu v normálních a speciálních školách	WoS
Patterson	2018	Vysokoškolská kvalifikační práce	n = 504	Implementace Olweus Bullying Prevention program© ke zlepšení	ProQuest

				prostředí v inkluzivní třídě	
Rose, Simpson, Ellis	2016	Kvantitativní studie	n = 14508	Vztah mezi sounáležitostí školy, sourozeneckou agresí a šikanou	PsycINFO
Rose, Stormont, Wang, Simpson, Preast	2015	Kvantitativní studie	n = 2110	Šikana jedinců s postižením vzhledem k typu postižení a šikana intaktních jedinců ve školním prostředí	ProQuest
Savage	2020	Vysokoškolská kvalifikační práce	n = 15	Literární review studií po vydání aktu pro vzdělávání jedinců s postižením (IDEA, 2004) v USA ke zjištění relevantnosti inkluzivních kritérií do běžných škol	PsycINFO
Sentenac, Gavin, Gabhainn, Molcho, Due et al.	2013	Kvantitativní studie	n = 55030	Porovnání viktimizace a subjektivního zdraví jedinců se zdravotním postižením nebo chronickou nemocí v západních zemích	PsycINFO
Schlieder, Maldonado, Baltes	2014	Kolektivní case studie, report studie	n = ?	Zkoumání strategie „Kruh přátel“ jako intervence pro zapojení jedinců s PAS do kolektivu třídy, jejích dopadů a zkušeností studentů	ProQuest

Simmons, Antshel	2020	Systematické review	n = 13	Vztah deprese a šikany u jedinců s ADHD	PsyINFO
Symes, Humphrey	2010	Komparativní studie	n = 120	Zkoumání sociálního statusu, podpory vrstevníků a frekvence výskytu šikany u jedinců s PAS v běžném proudu vzdělávání	PsycINFO
Winchell, Srekovic, Schultz	2018	Článek v časopise	n = ?	Vznik přátelství a podpora pro jedince s PAS ve školním prostředí	WoS
Wong	2017	Kvalitativní studie	n = 17	Zkoumání překážek pro jedince s PAS v běžném proudu vzdělávání	WoS

Tabulka č. 10 – Podrobnosti o studiích, které jsou zváženy ke zpracování ScR (tvorba autora)

4.6.1 Extrahovaná data z vybraných studií

Dle Mendéz-Aguado et al. (2020) je šikana velkým problémem ve skupinách, kde jsou jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami integrováni, přičemž důsledkem velmi často bývá jejich akademické selhání a také psychologické a fyzické následky. Důležitou roli, co se důsledků šikany týče, pak hraje emocionální inteligence jedince, která mimo jiné může souviset s psychologickou flexibilitou a prosociálním chováním, přičemž kombinace těchto tří vlastností určuje, jaká reakce a jak vážné důsledky bude šikana na jedince mít. Výsledky této studie poukazují na to, že ze skupiny jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v běžném proudu vzdělávání byli vystaveni až v 80% jedinci s tělesným postižením.

Lze porovnat s Mulvey et al. (2020), kteří popisují, že děti s postižením jsou často vystavovány šikaně a sociální exkluzi (pozn. autora: exkluze = postavení na okraj

společnosti, opak inkluze³⁹), což má velmi často negativní důsledky. Povědomí o těchto důsledcích je však mezi jejich vrstevníky minimální, každopádně z výsledků studie je patrné, že mladí lidé (vzorek studie) si uvědomují, jak důležité je téma šikany jedinců s postižením a jejich vylučování ze společnosti, avšak jsou přesto navzájem ovlivňováni vrstevnickým tlakem a názory jejich skupiny. Dodáván je také fakt, že vznikla již spousta studií na inkluzi jedinců s tělesným postižením napříč aktivitami (kreslení vs. fotbal), avšak na jiné typy postižení (např. specifické poruchy učení, odlišné životní podmínky a kulturní prostředí a duševní poruchy) u mladých lidí jsou studie nedostatečné. Nadále uvádí, že k pochopení toho, jak podchytit šikanu a exkluzi při společném vzdělávání musí být záběr studií širší a zaměřovat by se měly i na zachycení vícera perspektiv z pohledu vrstevníků jedinců s postižením na problematiku šikany a sociální exkluze.

Andreou (2015) doplňuje, že v důsledku šikany se často jedinci s postižením cítí sami, a především pak nepotřebnými v sociálních vztazích, zejména pak vnímají nedostatek interakcí se svými vrstevníky.

Simmons a Antshel (2020), jejichž studie zkoumala především šikanu jedinců s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou, pozn. autora) a její důsledek na psychické zdraví těchto jedinců. Uvádí, že lze doložit existenci vztahu deprese u jedinců s ADHD a jejich šikanou (kdy ADHD může být moderátorem vzniku šikany, popřípadě ADHD může mít za důsledek vznik depresí u šikanovaných jedinců), avšak jak též dokládají, nutností k potvrzení těchto korelací jsou další rozsáhlé studie zkoumající, zda snížením výskytu šikany u jedinců s ADHD dojde také ke snížení depresí u těchto jedinců.

Fakt, že studie na výskyt šikany u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, potažmo se zdravotním či jiným postižením, jsou nedostatečné potvrzuje také Lindsay a McPherson (2011), které uvádí že jedinci s postižením jsou vystavováni jak implicitním, tak explicitním (přímým a nepřímým) formám sociální exkluze, jež se často stávají též šikanou, a to verbální i fyzickou. Uvádí pak také častý vzor v učitelích, jejichž postoj k žákům s postižením do jisté míry ovlivnil jejich vrstevníky a vedl k sociální exkluzi. Výsledky této studie se dají předložit jako nutnost vícera příležitostí k sociálním

³⁹ Pro názornou ilustraci pojmů *inkluze – exkluze – integrace – segregace* viz obr. č. 5 – Vitásková, 2016

interakcím a integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání v běžném proudu.

Také rozvoj školní integrace a inkluze jedinců s poruchami autistického spektra (PAS) do běžného proudu vzdělávání přináší však i rozličná úskalí, jedním z nich je dle Symes a Humphreyho (2010) nenaplnění potřeb těchto jedinců. Předkládají také fakt, že u těchto jedinců je zvýšené riziko možné exkluze z vrstevnické skupiny, což se jim v konečném výsledku studie potvrdilo, jelikož dle studie jsou v porovnání se svými vrstevníky žáci s PAS ve větší míře vystaveni šikaně a sociální exkluzi, avšak zažívají menší míru společenského přijetí a podpory.

Ve studii, která se zaměřuje na úskalí mladých jedinců s PAS v Hong Kongu, uvádí Wong (2018), že mezi hlavní výzvy v životě jedinců s poruchou autistického spektra jsou především mezilidské vztahy a vztahy se spolužáky, kteří je velmi často šikanují. Do popředí se pak řadí úskalí, se kterým se tyto jedinci také velmi často setkávají, a to diskriminace (ze strany veřejnosti, učitelů, sociálních pracovníků a vrstevníků především). Dodává pak také fakt, že plynulý transit ze školního prostředí do prostředí pracovního je pak těmito mezilidskými vztahy a šikanou velmi ohrožen a často velice znesnadněn.

Eroglu a Kilic (2020) uvádí, že jedinci s PAS a jedinci s poruchou intelektu jsou vystaveni šikaně (jak verbální, tak emocionální) častěji než jejich vrstevníci, přičemž vztah závažnosti poruchy a rizika šikany byl v provedené studii signifikantní. Studie těchto autorů také prokázala, že jedinci s PAS a poruchou intelektu byli vystavováni viktimizaci a šikaně především spolužáky mužského pohlaví v nepřítomnosti učitelů.

Diskuse

Šikana se vyskytuje v každém kolektivu a obětí se nejčastěji stává jedinec, který nějakým způsobem vyčnívá, ať už se jedná o vzhled, sociální zázemí či zdravotní stav. Důsledky šikany mohou být jak psychické, tak fyzické a v části případů dokonce letální. Z těchto zmíněných faktů vyvstává patrné, že jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou častými terči agresorů. Víceero studií pojí ukazatelé, z nichž je patrné, že jedinci s postižením ve společném vzdělávání častěji, než intaktní jedinci zažívají sociální exkluzi, často se cítí nepotřebnými pro společnost a důsledkem může být i deprese. (srov. s Mulvey et al., 2020, Dubin, 2009, Simmons a Antshel, 2020, Mendéz-Aguado et al., 2020, Eroglu a Kilic, 2020, Wong, 2018, aj.)

Cílená skupina výzkumu, tedy jedinci se SVP v běžném proudu vzdělávání (společném vzdělávání), je viktimizací, šikanou a sociální exkluzí ze strany jejich vrstevníků velice ohrožena. Studie k danému tématu jsou však nedostačující a vědeckých důkazů pro daný výzkum je pomálu. Z tohoto důvodu bylo autorem vybráno právě Scoping review pro širší zmapování oblasti.

Toto téma je multidisciplinární a přesahuje svým obsahem oblasti práva, sociologie, psychologie, speciální pedagogiky a pedagogiky obecně. Svou obsáhlostí je téma pro jednoho odborníka značně limitováno a na základě zjištěných informací je autorem doporučována spolupráce odborníků s odlišným zaměřením na rozpracování výzkumu k podchycení této problematiky.

Výzkum je též limitován nedostatečným zmapováním oblasti, proto nelze ani přesně stanovit, jak velký vzorek studií by musel být doložen, aby oblast výzkumné otázky byla zcela pokryta, zároveň je výzkum autora též limitován, a to, jak je výše zmíněné: *jazykem* (angličtina), *časovým rozpětím* (posledních deset let) a *zdroji, ze kterých autor čerpá*.

Limitem výzkumu se též stává dostupnost databází. Díky vzdálenému přístupu Univerzity Palackého byly dostupné databáze, ze kterých autor čerpá, každopádně nelze potvrdit, že byly identifikovány všechny adekvátní studie, a to právě díky zneprístupněným databázím. Možným limitem výzkumu se v tomto případě také stává autor sám, s přihlédnutím ke krátké době, kterou se autor sekundárnímu výzkumu věnuje.

Závěr

Diplomová práce je rozdělená na dvě hlavní části, na teoretickou a praktickou. Jejich podkapitoly slouží k prohloubení stavu poznání dvou fenoménů doby, a to šikany a společného vzdělávání. Stanovené dílčí cíle a hlavní cíl práce byly autorem splněny a jsou doloženy v praktické části této diplomové práce, přičemž protokol je doložen v příloze č. 1.

Teoretická část práce rozpracovává problematiku šikany z vícera úhlů pohledu, představuje teoretická východiska charakteristiky, účastníků, dopadů, prevence aj. Přibližuje také aktuálnost kyberšikany a seznamuje se společným vzděláváním. Nemalou část teoretické části také tvoří školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení společně s jejich pracovníky (metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem a školní speciálním pedagogem). Jelikož je téma multidisciplinární, diplomová práce nastiňuje též právní hledisko šikany a sociometrické šetření uvnitř skupiny (třídy).

V praktické části je přiblížena metodologie JBI, tvorba protokolu k systematickému review, systematické review a scoping review společně s problematikou Evidence-Based. Nadále také obsahuje popis postupu autora při tvorbě protokolu a jeho grafické znázornění vývojovým diagramem (flowchart). Ve výsledcích praktické části je uveden náčrt práce autora na připravovaném ScR pomocí extrahovaných dat z části vhodných studií z databáze WoS a tabulka (č. 10), ve které jsou uvedeny podrobnosti všech studií, které postoupili k hodnocení vhodnosti.

Oblast výzkumu je nedostatečně zmapována, proto má velký potenciál ke vzniku dalších primárních studií vedených pod touto tematikou. Jedná se o oblast, ve které je stále spousta šedých míst, jež si zaslouží, aby jim byla věnována větší pozornost ze strany odborníků. Důkazem se stává malý vzorek studií z dostupných databází, které autor v procesu vyhledávání identifikoval, vyplývá však z nich, že se jedná stále o aktuální problematiku.

Cílem této práce bylo především prohloubit stav poznání a sjednotit dostupné poznatky věnující se této problematice. Na podkladu této diplomové práce a protokolu bude nadále zpracováno scoping review s tematikou Šikany jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami vrstevníky v kontextu společného vzdělávání.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Veselá
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálně pedagogických
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Vojtech Regec, PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název závěrečné práce:	Šikana jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu společného vzdělávání
Název závěrečné práce v angličtině:	The bullying of individuals with special educational needs in inclusive education
Anotace závěrečné práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na dva fenomény, které jsou v dnešní době stále aktuálními, a to šikany a společné vzdělávání.</p> <p>Teoretická část je zaměřena na uchopení teoretických východisek a na prohloubení stavu poznání v kontextu šikany a společného vzdělávání. Soustřeďuje se na vysvětlení definic, popsání charakteristik a jednotlivých subkapitol fenoménů.</p> <p>Praktická část je soustředěna na problematiku Evidence-Based a na metodologii JBI. Obsahem praktické části je detailní popis vzniku protokolu a výsledkem praktické části je pak protokol k připravovanému systematickému</p>

	<p>review s podporou Centra Evidence-based Education a Art therapies na Univerzitě Palackého.</p>
<p>Anotace závěrečné práce v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis aims at the two phenomena, that are still accurate and widely discussed among population, bullying and inclusive education.</p> <p>The theoretical part aims to deepen the state of knowledge of bullying and inclusive education in terms of characteristics, definition, and frameworks of above mentioned.</p> <p>The practical part of the thesis is mainly compilation of JBI methodology and Evidence-Based problematics. The content of this part describes the making-of the protocol, and therefore as the result of practical part is a protocol of scoping review that has been being conducted in the cooperation with Centre of Evidence-Based Education and Art Therapies on Palacký University.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Šikana, viktimizace, oprese, kyberšikana, sociální exkluze, ostrakismus</p> <p>Speciální vzdělávací potřeby, společné vzdělávání, inkluze, školní inkluze, podpůrná opatření, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, výchovný poradce, střediska výchovné péče, školní poradenské pracoviště, školské poradenské zařízení</p> <p>Vzdělávání založené na vědeckých důkazech, Evidence-Based, JBI metodologie, JBI, zdravotnická péče založená na vědeckých důkazech, systematické review, scoping review, protokol scoping review</p>

Klíčová slova v angličtině:	<p>Bullying, victimization, oppression, cyberbullying, social exclusion, ostracism,</p> <p>Special needs, special educational needs, inclusion, inclusive education, support measurements, methodologist of prevention, school psychologist, school special pedagogue, guidance counsellor, center of educational care, school advisory workplace, school advisory facility,</p> <p>Evidence-Based education, Evidence-Based, Evidence-Based healthcare, JBI methodology, JBI, scoping review, systematic review, scoping review protocol</p>
Seznam příloh vázaných v práci	<p>Příloha č. 1 – Protokol scoping review v anglickém jazyce</p> <p>Příloha č. 2 – Rozpracovaný Flowchart v anglickém jazyce</p> <p>Příloha č. 3 – Seznam použitých zkratk v abecedním pořadí</p>
Rozsah práce:	<p>94 (104 s přílohami)</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>

Bibliografický seznam citací

- [1] ANDREOU, Eleni a Eleni Didaskalou, Anastasia Vlachou. *Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions*. University of Thessaly, Volos, Greece: Journal of Research in Special Educational Needs, Vol 15(4), Oct, 2015. pp. 235-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12028>
- [2] AROMATARIS Edoardo a Zachary Munn. *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI: 2020. ISBN: 978-0-6488488-0-6. DOI: <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01> Dostupné z: <https://synthesismanual.jbi.global>
- [3] COE Rob a Stuart Kime. *A (new) manifesto for evidence-based education: twenty years on*. Sunderland, (2019). UK: Evidence Based Education. Dostupné z: <https://evidencebased.education/new-manifesto-evidence-based-education/>
- [4] DUBIN, Nick, 2009. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-553-0
- [5] EROGLU, Mehtap a Birim Gunay Kilic. *Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey*. Jul. 2020. Research in autism spectrum Disorders. Volume 75. ISSN: 1750-9467 DOI: 10.1016/j.rasd.2020.101572
- [6] KADLECOVÁ, Eva. *Šikana očima dětí*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-199-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3f952b30-594a-11e4-97e9-5ef3fc9bb22f>
- [7] KAŠPAROVÁ, Eva a Petr Hampl, 2012. *Sociologie řízení*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. str. 47. ISBN: 978-80-86730-81-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:5ef6910f-e297-46db-96ab-26a03c6bbfa5>
- [8] KELNAROVÁ, Jarmila a Eva Matějková, 2010. *Psychologie pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3600-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:04207230-5a7b-11e4-8d40-001018b5eb5c>
- [9] KLUGAR, Miloslav a Jana Marečková, Juraj Čáp. *Systematická review ve zdravotnictví*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4783-4
- [10] KLUGAROVÁ, Jitka a Miloslav Klugar, Jana Marečková, Michal Hájek. *Methodology of Systematic Review Development I: the Effectiveness of*

- Hyperbaric Oxygen Therapy on Mortality in Adults with Craniotrauma. Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*, 2015. 78(5), s. 555-564
- [11] KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:36353edb-c69d-4e7b-a473-8ab496e3f33f>
- [12] LINDSAY, Sally a Amy C. McPherson. *Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy*. University of Toronto, Canada: *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, Vol 34(2), 2012. pp. 101-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.3109/09638288.2011.587086>
- [13] MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-93-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ecb38300-59ce-11e4-90c9-005056825209>
- [14] MAREČKOVÁ, Jana a Jitka Klugarová, Elena Gurková, Darja Janošová, Miloslav Klugar, Renáta Zeleníková. *Evidence-Based Healthcare: Zdravotnictví založené na důkazech*. 2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4781-0 (e-kniha)
- [15] McARTHUR, Alexa a Jitka Klugarová, Hu Yan, Silvia Florescu. *Innovations in the systematic review of text and opinion*. University of Adelaide, Joanna Briggs Institute. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*: 2015, 13, s. 188-195. DOI: 10.1097/XEB.0000000000000060
- [16] MENDÉZ-AGUADO Cristina a Rubén Trigueros, José Manuel Aguilar-Parra, Noelia Navarro-Gómez, M^a Del Pilar Díaz-López, Juan M. Fernández-Campoy, Juan Gázquez-Hernández, José Carrión. *An Inclusive View of the Disability of Secondary School Students*. 2020. *Physical Activity, Physical Education and Disability*. 17(23):8922. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17238922>. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/23/8922>
- [17] MULVEY Kelly Lynn a Lauren McMillian, Matthew J. Irvin, Ryan G. Carlson. *Youth cognition surrounding bullying of peers with disabilities: Inclusion, Intervention, and the role of the group*. 2020. Department of Psychology, North Carolina State University: *Journal of Emotional and behavioral disorders*, Sage Journals. Volume: 28 issue: 1, page(s): 17-28. DOI: <https://doi.org/10.1177/1063426618799737>

- [18] MUNN, Zachary a Cindy Stern, Edoardo Aromataris, Craig Lockwood, Zoe Jordan. *What kind of systematic review should i conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences*. BMC Medical research Methodology: 2018, 18. DOI: 10.1186/s12874-017-0468-4
- [19] MYŠKOVÁ Lucie a kol. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče*. 2018. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN: 978-80-7481-222-4
- [20] NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2957-2. s. 47 a 94. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:6be50030-5fc7-11e7-94b3-005056825209>
- [21] PETERS Micah DJ a Christina Godfrey, Patricia McInerney, Zachary Munn, Andrea C. Tricco, Hanan Khalil. *Chapter 11: Scoping Reviews*, 2020. In: AROMATARIS Edoardo a Zachary Munn. *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI, 2020. Dostupné z: <https://synthesismanual.jbi.global> nebo z: <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>
- [22] PPP Plzeň, 2009. *Kyberšikana a její prevence: Příručka pro učitele*. Plzeňský kraj: Člověk v tísni, o.p.s. Prevence nebezpečných komunikačních praktik při využití ICT. ISBN 978-80-86961-78-1. Dostupné na: http://www.kapezet.cz/admin/data/articleFiles/211/soubor_2809486.pdf
- [23] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c3aaa697-c3d6-4ae6-80aa-cf8704ba2b9c>
- [24] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:1ae43960-4f50-11e4-9e4a-001018b5eb5c>
- [25] SIMMONS, Jessica A. a Kevin M. Antshel. *Bulling and depression in youth with adhd: A systematic review*. Syracuse University, Syracuse, USA: Child & Youth Care Quarterly. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-020-09586-x>
- [26] SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-27-0095-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:06260210-e64b-11e8-9445-5ef3fc9bb22f>

- [27] SVOBODA, Jan, 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0603-3
- [28] SYMES, Wendy a Neil Humphrey. *Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study*. University of Manchester, UK: School Psychology International, Vol 31(5), Oct, 2010. pp. 478-494. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034310382496>
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-2153-1
- [30] WONG, Shui-wai. *Challenges Encountered by 17 Autistic Young Adults in Hong Kong*. Feb. 2018. Support for Learning. Volume 32, Issue 4 p. 375-386. DOI: 10.1111/1467-9604.12181

Jiné zdroje

- [31] *Audit vzdělávacího systému 2019* [online]. 2019. Praha: EDUin.cz. [cit. 2021-05-03] Dostupné z: <https://audit.eduin.cz/2019/audit/temata-pro-rok-2020/spolecne-vzdelavani-skolske-a-komplexni-skolni-poradenstvi-skolska-socialni-prace/>
- [32] BASLEROVÁ, Pavlína. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část* [online]. 2015-2021. [cit. 2021-05-18]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné na: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>
- [33] *Intervence pedagoga: Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept* [online]. In: Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. Praha, ČESKÁ REPUBLIKA: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, ročník 23, Příloha 6. MSMT-21149/2016.
- [34] EBSCO Connect. *Searching with Boolean operators* [online]. 24. 10. 2018 [cit. 2021-05-14]. Dostupné z: https://connect.ebsco.com/s/article/Searching-with-Boolean-Operators?language=en_US
- [35] Joanna Briggs Institute. *JBİ SUMARI Knowledge Base* [online]. JBİ, Adelaide: 2020. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://wiki.jbi.global/display/SKB/Basics+of+JBİ+SUMARI>
- [36] JORDAN Zoe a Craig Lockwood, Edoardo Aromataris, Zachary Munn. *The updated JBİ model for evidence-based healthcare* [online]. The Joanna Briggs Institute, 2016.
- [37] *Metodický portál – Studentům pedagogiky: Etopedie: Šikana* [online]. Žulová: Starost, 2018 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/specialni-pedagogika/etopedie/sikana/>
- [38] MICHALÍK Jan a Jindřich Monček, Pavlína Baslerová, Petr Hanák. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015-2021. Dostupné na: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-8-metodik-prevence/>
- [39] *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2021. Praha: MŠMT ČR. [cit. 2021-05-03; 2021-05-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>
- [40] *Národní institut dalšího vzdělávání* [online]. 2019. Praha: MŠMT. [cit. 2021-05-03]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/spolecne-vzdelavani>

- [41] POKORNÝ, Jiří. Vybrané typy kyberšikany a její preventivní opatření. In: *Medium, EDTECH KISK* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2019, 19. 1. 2019 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/vybran%C3%A9-typy-kyber%C5%A1ikany-a-jej%C3%AD-preventivn%C3%AD-opat%C5%99en%C3%AD-bbd1254eb227>
- [42] *Prevence: Kyberšikana* [online]. Praha: Policie České republiky, 2021 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/prevence-kybersikana.aspx>
- [43] *Prevence rizikového chování* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018-2019 [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <http://prevence-info.cz/p-prevence>
- [44] *Projekt E-Bezpečí: Trivium projektu e-bezpečí* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2021 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/trivium-projektu-ebezpeci>
- [45] *Šikana: Preventivní informace: Rodiče pozor! Šikana mezi dětmi je skryté nebezpečí!* [online]. Praha: Policie České republiky, 2021 [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/preventivni-informace-sikana.aspx>
- [46] VELICKÝ Jan. *Možnosti a rozsah služeb, poskytovaných středisky výchovné péče* [online]. publikováno 2013-08-28. [cit. 2021-05-19]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/moznosti-a-rozsah-sluzeb-poskytovanych-stredisky-vychovne?highlightWords=st%C5%99edisko+v%C3%BDchovn%C3%A9+p%C3%A9%C4%8De>
- [47] VELICKÝ Jan. *Střediska výchovné péče* [online]. Publikováno 2013-01-04. [cit. 2021-05-19]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/svp?highlightWords=st%C5%99edisko+v%C3%BDchovn%C3%A9+p%C3%A9%C4%8De>
- [48] VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Inkluzivní pedagogika: zápis autora z přednášek*. 2016. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- [49] *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 8. [cit. 2021-03-20]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101>
- [50] *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění*

- pozdějších předpisů* [online]. Verze 4. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- [51] *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 6. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- [52] Webový portál Evidence-Based Education. *Our Values* [online]. 2020. [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://evidencebased.education/our-values/>
- [53] Webový portál Joanna Briggs Institute. *JBI Approach to EBHC: The JBI model of Evidence-Based Healthcare* [online]. JBI: 2021. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: <https://jbi.global/about-jbi> <https://jbi.global/>
- [54] *Webový portál MŠMT: sekce podpůrná opatření* [online]. 2013-2021. Praha: MŠMT. [cit. 2021-05-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
- [55] *Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 15. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
- [56] *Zákon č. 218/2003 Sb., odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 22. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo vnitra, 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>
- [57] *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 48. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2021. § 101 a § 102. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>
- [58] *Zákon č. 250/2016 Sb., o odpovědnosti za přestupky a řízení o nich, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 5. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo vnitra, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-250>
- [59] *Zákon č. 251/2016 Sb., o některých přestupcích, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 2. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo vnitra, 2018. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-251>

- [60] *Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 37. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
- [61] *Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 32. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo vnitra, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>
- [62] *Zákon č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 51. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20210227>
- [63] *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Verze 16. Praha, Parlament České republiky: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam dalších zdrojů pro tvorbu Scoping review

- [64] BECKMAN, Linda a Lisa Hellström, Laura Kobyletzki. *Cyber bullying among children with neurodevelopmental disorders: A systematic review*. 2019. Scandinavia: Scandinavian Journal of Psychology. DOI: 10.1111/sjop.12525. ISSN: 0036-5564
- [65] DUENAS, Ana D. *Towards a multi-component intervention approach to preschool peer mediated interventions: Effects of self-management and video modeling on social communication of children with ASD*. 2020. Educational Psychology. ISSN: 0419-4209. ISBN: 978-1088371497
- [66] ESPELAGE, Dorothy L. a Chad A. Rose, Joshua R. Polanin. *Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities*. 2016. Remedial and Special Education. Volume 37. No. 6, pp 323-332. DOI: 10.1177/0741932515627475. ISSN: 0741-9325
- [67] HUGES, Stephanie. *Bullying: What Speech-Language Pathologists Should Know*. 2014. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. Volume 45. No. 1, pp 3-13. DOI: 10.1044/2013_LSHSS-13-0013. ISSN: 0161-1461, 1558-9129
- [68] LIVENSE, Pieterneel a Victorita stefania Vacaru, Yvonne Kruithof, Natasja Bronzewijker, Marian Doeve, Paula Sophia Sterkenburg. *Effectiveness of a serious game on the self-concept of children with visual impairments: A randomized controlled trial*. Disability and Health Journal. DOI: 10.1016/j.dhjo.2020.101017. ISSN: 1936-6574
- [69] MacKINNON, Cheryl a Jilian Roberts, Jaimie Wylie. *Creating inclusive school environments: Recommendations for the management of neurobehavioural comorbidities in children with epilepsy*. 2016. Kanada: Canadian Journal of School Psychology. Volume 31. No. 1, pp 17-26. DOI: 10.1177/0829573515616211. ISSN: 0829-5735
- [70] MAIANO, Christophe a Annie Aime, Marie-Claude Salvas, Alexandre J. S. Morin, Claude L Normand. *Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review*. 2016. Research in Developmental Disabilities. Volume 49-50. pp 181-195. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.11.015. ISSN: 0891-4222

- [71] MAIANO, Christophe a Claude L Normand, Marie-Claude Salvas, Gregory Moullec, Annie Aime. *Prevalence of School Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis*. 2016. Autism Research. Volume 9. No. 6, pp 601-615. DOI: 10.1002/aur.1568. ISSN: 1939-3792
- [72] NAMBIAR, Priyanka a Kavita Jangam, B. N. Roopesh, Adhin Bhaskar. *Peer victimization and its relationship to self-esteem in children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning in regular and special schools: An exploratory study in urban Bengaluru*. 2020. London: Journal of Intellectual Disabilities. Volume 24. No. 4, pp 474-488. DOI: 10.1177/1744629519831573. ISSN: 1744-6295
- [73] PATTERSON, Erika Lea Mooney. *The Inclusion Classroom: Implementing the Olweus Bullying Prevention Program© to Improve the Classroom Environment*. 2018. University of South Carolina. ISBN: 978-0-438-11270-4
- [74] ROSE, Chad A. a Cynthia G. Simpson, Stephanie K. Ellis. *The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: Implications for students with and without disabilities*. 2016. Educational Psychology. Volume 36. No. 8, pp 1462-1486. DOI: 10.1080/01443410.2015.1066757. ISSN: 0144-3410
- [75] ROSE, Chad A. a Melissa Stormont, Ze Wang, Cynthia G Simpson, June L Preast. *Bullying and Students With Disabilities: Examination of Disability Status and Educational Placement*. 2015. USA: School Psychology Review. Volume 44, No. 4, pp 425-444. ISSN: 02796015
- [76] SAVAGE, Nicole. *A meta-analysis: Are students, who have a disability, at a greater risk of becoming the victims of bullying in public schools?* 2020. Indiana University of Pennsylvania, US: Dissertation Abstracts International. ISBN: 979-8643178217
- [77] SCHLIEDER, Mary a Nancy Maldonado, Beate Baltes. *An Investigation of "Circle of Friends" Peer-Mediated Intervention for Students with Autism*. 2014. Minneapolis: Journal of Social Change, Volume 6. DOI: 10.5590/JOSC.2014.06.1.04
- [78] SENTENAC, Mariane a Aoife Gavin, Saoirse Nic Gabhainn, Michal Molcho, Pernille Due. *Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries*. 2013. EU: European Journal

of Public Health. Volume 23. No. 3, pp 421-426. DOI: 10.1093/eurpub/cks073.
ISSN: 1101-1262

- [79] WINCHELL, Brooke N. a Mellisa A. Srekovic, Tia R. Schultz. *Preventing Bullying and Promoting Friendship for Students with ASD: Looking Back to Move Forward*. 2018. Arlington: Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. Volume 53. No. 3, pp 243-252. ISSN: 2154-1647

Použité databáze

- [80] APA PsycINFO. 2021. American Psychological Association: 750 First St. NE, Washington, DC 20002-4242.
Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/search/basic?vid=0&sid=fcc7e663-2091-4744-86bb-e03deba70bc8%40sessionmgr101>
- [81] ProQuest. 2021. ProQuest LLC: 789 E Eisenhower Pkwy, Ann Arbor, MI 48108. Dostupné z: <https://www.proquest.com/index>
- [82] Web of Science. 2021. Academy of Sciences of the Czech Republic, Clarivate: Clarivate, 30 Thomson Place, 36T3 Boston, MA 02210. Dostupné z: https://apps.webofknowledge.com/WOS_GeneralSearch_input.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&SID=8D7u4PPfLPsCODvtZDg&preferencesSaved=
- [83] ERIC. 2021. Institute of Education Sciences: U.S. Department of Education, 400 Maryland Avenue, SW, Washington, D.C. 20202. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>
- [84] SAGE Journals. 2021. SAGE Publications: SAGE Publications, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/>
- [85] Medvik. 2021. Národní lékařská knihovna: Sokolská 54, Praha 2. Dostupné z: <https://www.medvik.cz/bmc/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Protokol scoping review v anglickém jazyce

Příloha č. 2 – Rozpracovaný Flowchart v anglickém jazyce

Příloha č. 3 – Seznam použitých zkratek v abecedním pořadí

Přílohy

Příloha č. 1 – Protokol Scoping review v anglickém jazyce

The bullying of children with special educational needs by peers in inclusive education: Scoping Review Protocol

Author

Kateřina Veselá¹

1. Department of Special Needs Education, Faculty of Education of the Palacký University Olomouc, Czech Republic 2. CENTER OF EVIDENCE-BASED EDUCATION & ARTS THERAPIES, Faculty of Education of the Palacký University Olomouc, Czech Republic

Abstract

Objective: The objective of this scoping review is to understand the extent and type of evidence in relation to bullying by peers of individuals, especially children, with special educational needs in the context of school inclusion.

Introduction: The area of school bullying between peers is a field of many studies that were conducted, but there are not as many studies as needed in the field of bullying of individuals with special educational needs in the context of inclusive education. The aggressor is usually someone who is stronger and popular in a social group such as school class, on the other hand victim of bullying is usually someone with differences (e.g. red hair, quirky personality, different social status or health condition). Therefore, the individuals with special educational needs (disabilities, impairment, ADHD, autism spectrum disorders, down syndrome, etc.) are easier to become the victims of bullying.

Inclusion criteria: Criteria of studies that were included are *special educational needs - bullying by peers - inclusion*.

Methods: Databases such as ERIC, Medvik, ProQuest, Web of Science, SAGE and PsycINFO were searched through on 2021-03-15 with direct search strategy comprising all the inclusive

criteria. Limits of the search are in language (only English), sources (scholarly journals, dissertations, conference papers and proceedings) and in the date of publishing (published in past ten years).

Introduction

As the field of this study is not widely discovered and searched through the scoping review was chosen due to the lack of exploration to scrutinise the field.

The area of school bullying between peers is a field of many studies that were conducted, but there are not as many studies as needed in the field of bullying of individuals with special educational needs in the context of inclusive education. The aggressor is usually someone who is stronger and popular in a social group such as school class, on the other hand victim of bullying is usually someone with differences (e.g. red hair, quirky personality, different social status or health condition). Therefore, the individuals with special educational needs (disabilities, impairment, ADHD, autism spectrum disorders, down syndrome, etc.) are easier to become the victims of bullying.

A preliminary search of MEDLINE, the Cochrane Database of Systematic Reviews and JBI Evidence Synthesis was conducted and no current or underway systematic reviews or scoping reviews on the topic were identified.

The inclusive criteria were discussed and wisely chosen to underpin all of the kinds of population of individuals with *special needs* (including *impairment, disability, ADHD, autism spectrum disorder and Down syndrome*), also the theoretical basis was set for concept of bullying and criteria for the research was chosen (*bully, persecute, exploit, oppress, tyrannize, subjugate, ostracized*) and of course for the needs of the topic also *peer* was added to inclusive criteria. Referential to context of the research, *inclusive education* and *inclusion* was listed as inclusive criteria.

The objective of this scoping review is to assess the extent of the studies in the field of bullying of individuals with special educational needs by peers in inclusive education.

Review question

Are children with special educational needs bullied by peers in the inclusive education?

Keywords

Bullying; victimization; inclusion; inclusive education; special needs; special educational needs; peer victimization

Inclusion criteria

Participants

Special needs, impairment, disability, ADHD, autism spectrum disorder and Down syndrome

Concept

bully, persecute, exploit, oppress, tyrannize, subjugate, ostracized by peers

Context

inclusion, inclusive education

Types of Sources

This scoping review will consider both experimental and quasi-experimental study designs including randomized controlled trials, non-randomized controlled trials, before and after studies and interrupted time-series studies. In addition, analytical observational studies including prospective and retrospective cohort studies, case-control studies and analytical cross-sectional studies will be considered for inclusion. This review will also consider descriptive observational study designs including case series, individual case reports and descriptive cross-sectional studies for inclusion.

Qualitative studies will also be considered that focus on qualitative data including, but not limited to, designs such as phenomenology, grounded theory, ethnography, qualitative description, action research and feminist research.

In addition, systematic reviews that meet the inclusion criteria will also be considered, depending on the research question.

Text and opinion papers will also be considered for inclusion in this scoping review.

Methods

The proposed scoping review will be conducted in accordance with the JBI methodology for scoping reviews.

Search strategy

The search strategy will aim to locate both published and unpublished studies. An initial limited search of ERIC, PubMed, Elsevier, Medvik, ProQuest, WoS, SAGE, PsycINFO, Medvik was undertaken to identify articles on the topic. The text words contained in the titles and abstracts of relevant articles, and the index terms used to describe the articles were used to develop a full search strategy for ERIC, PubMed, Elsevier, Medvik, ProQuest, WoS, SAGE, PsycINFO, Medvik. The search strategy, including all identified keywords and index terms, will be adapted for each included database and/or information source. The reference list of all included sources of evidence will be screened for additional studies.

Studies published in English will be included. Studies published since 2011 will be included.

Information sources

The databases to be searched include ERIC, PubMed, Elsevier, Medvik, ProQuest, WoS, SAGE, PsycINFO, Medvik.

Study/Source of Evidence selection

Following the search, all identified citations will be collated and uploaded into ZOTERO and duplicates removed. Following a pilot test, titles and abstracts will then be screened by two independent reviewers for assessment against the inclusion criteria for the review. Potentially relevant sources will be retrieved in full and their citation details imported into the JBI System for the Unified Management, Assessment and Review of Information (JBI SUMARI) (JBI, Adelaide, Australia)

The full text of selected citations will be assessed in detail against the inclusion criteria by two or more independent reviewers. Reasons for exclusion of sources of evidence at full text that do not meet the inclusion criteria will be recorded and reported in the scoping review. Any disagreements that arise between the reviewers at each stage of the selection process will be resolved through discussion, or with an additional reviewer/s. The results of the search and the study inclusion process will be reported in full in the final scoping review and presented in a Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses extension for scoping review (PRISMA-ScR) flow diagram.

Data Extraction

Data will be extracted from papers included in the scoping review by two independent reviewers using a data extraction tool developed by JBI (JBI SUMARI). The data extracted will include specific details about the participants, concept, context, study methods and key findings relevant to the review question.

Any disagreements that arise between the reviewers will be resolved through discussion, or with an additional reviewer/s. If appropriate, authors of papers will be contacted to request missing or additional data, where required.

Data Analysis and Presentation

After the screening of abstracts of the identified studies, 25 studies were considered, to be included to the assessment of eligibility, of those the compound is:

- 6 Quantitative studies
- 4 Systematic reviews
- 3 dissertations
- 3 Qualitative study
- 2 Literature reviews
- 2 Report study
- 2 Comparative study
- 1 RCT's
- 1 Exploratory study
- 1 journal article

Acknowledgements

Acknowledgment goes to assoc. prof. Vojtech Regec for peer-reviewing, consultancy and professional expertise and to assoc. prof. Jiří Kantor altogether with the Center of Evidence-Based Education and Art therapies based on Faculty of Education on Palacký University for consultancy and leading.

Conflicts of interest

There is no conflict of interest in this project.

Appendices

Appendix I: Search strategy

Presented below are full search strategy for two databases: ProQuest and Web of Science, the search strategy was limited to *only English language* and *last ten years* period of time and only to *scholarly journals, dissertations and conference papers and proceedings* as sources.

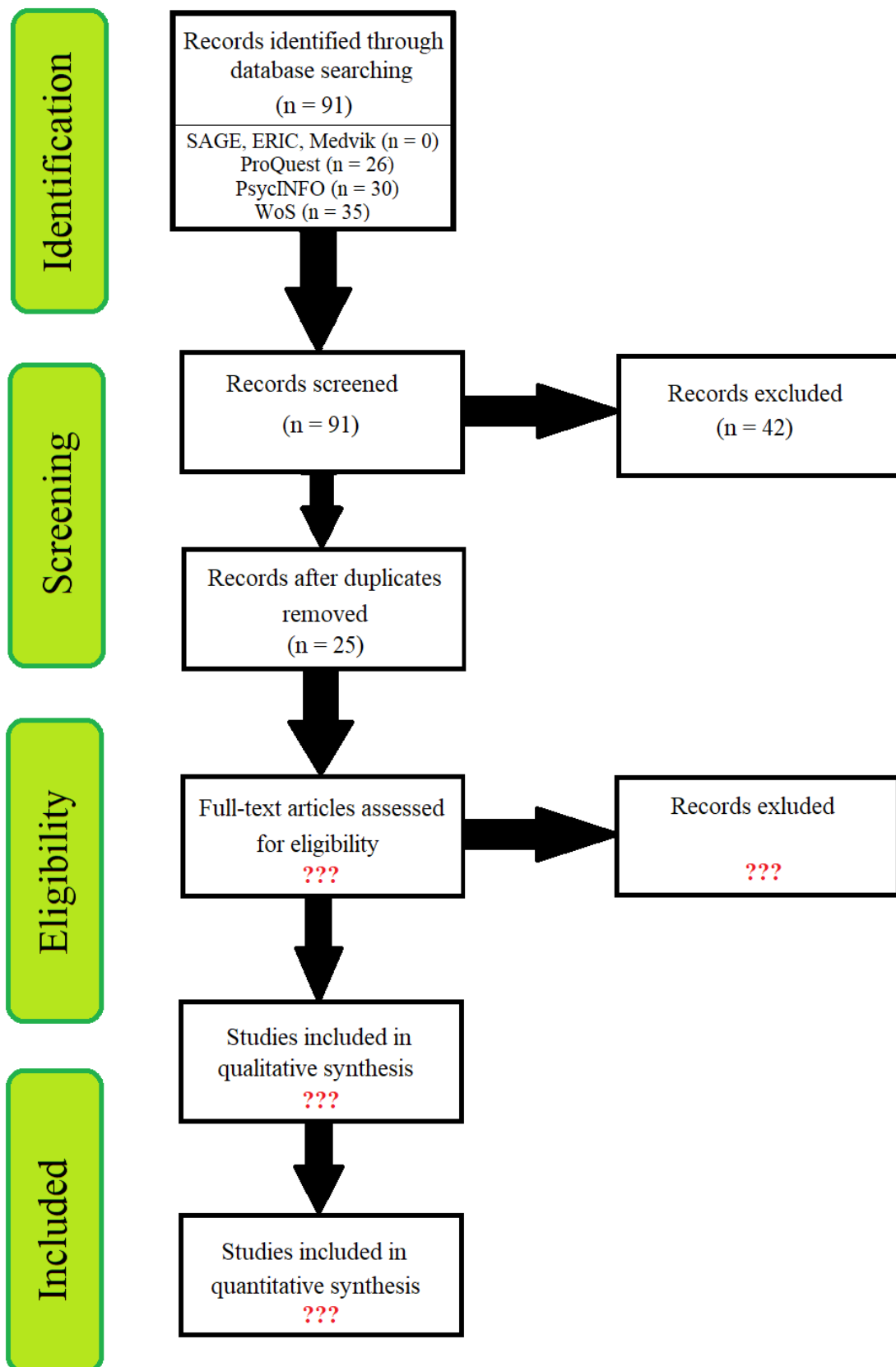
ProQuest:

ab(peer*) AND ab(inclusive education OR inclusion) AND ab(bully* OR victimiz* OR persecut* OR exploit* OR opress* OR tyranniz* OR subjugat* OR ostraciz*) AND ab(Special needs OR disabilit* OR impairment* OR adhd OR autism spectrum disorder OR down syndrome)

Web of Science:

ab=(peer*) AND ab=(inclusive education OR inclusion) AND ab=(bully* OR victimiz* OR persecut* OR exploit* OR opress* OR tyranniz* OR subjugat* OR ostraciz*) AND ab=(Special needs OR disabilit* OR impairment* OR adhd OR autism spectrum disorder OR down syndrome)

Příloha č. 2 – Rozpracovaný Flowchart v anglickém jazyce



Abecední seznam použitých zkratk a jejich význam

CCV UPOL	Centrum celoživotního vzdělávání Univerzita Palackého v Olomouci
CSRTP	Comprehensive systematic review training program
CReMS	Comprehensive Review Management System
DSSR	Dotazník specifických sociálních rolí ve škole
EB	Evidence based
EBE	Evidence-Based Education (vzdělávání založené na vědeckých důkazech)
EBHC	Evidence-Based Healthcare (zdravotnictví založené na vědeckých důkazech)
EBM	Evidence-Based Medicine (lékařství založené na vědeckých důkazech)
EBP	Evidence-Based Practice (praxe založená na vědeckých důkazech)
EU	Evropská Unie
FAME	Feasibility – appropriateness – meaningfulness – effectiveness
JBİ	Joanna Briggs Institute
JBİC	Joanna Briggs Institute Collaboration
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NİDV	Národní ústav dalšího vzdělávání
NOTARI	Narrative, Opinion and Text Assessment and Review Instrument
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dítěte
PAS	Poruchy autistického spektra
PCH	Poruchy chování
PČR	Policie České republiky
PO	Podpůrné opatření
PPP	Psychologicko-pedagogická poradna

PRISMA-ScR	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses extension for scoping review
P-C-C	Population – Concept – Context (populace, koncept, kontext)
RevMan	Cochrane collaboration's Review Manager
RCT	Randomizované kontrolní studie
ScR	Scoping review
SO-RA-D	Hrabalův sociometrický test (dotazník)
SPC	Speciálněpedagogické centrum
SPCH	Specifické poruchy chování
SR	Systematické review
SUMARI	System for the Unified Management, Assessment and Review of Information
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školské poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
WoS	Web of Science