

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

**Využití metod a technik dramatické výchovy jako
prevence rizikového chování ve třídě**

Use of D.I.E. Methods as the Prevention of Risky
Behaviour in the Classroom

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autor diplomové práce: Andrea Vlasatá

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Využití metod a technik dramatické výchovy jako prevence rizikového chování ve třídě* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu a zároveň souhlasím s trvalým uložením práce do databáze Thesis.

Datum: 5. 3. 2014

.....
Andrea Vlasatá

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí mé diplomové práce Mgr. Radmile Svobodové za odborné vedení a cenné rady při vzniku této práce a za její čas, který mi ochotně poskytovala.

Rovněž bych chtěla poděkovat ochotným učitelkám a učitelům, kteří mi umožnili dotazníkové šetření a výuku v jejich třídách.

Děkuji.

.....
Andrea Vlasatá

ABSTRAKT:

Diplomová práce se věnuje prevenci nejčastějšího rizikového chování na základních školách, kterým je šikana, a to pomocí metod a technik dramatické výchovy. V teoretické části seznamuje čtenáře s důležitými informacemi o šikaně a podstatě dramatické výchovy, které jsou základem pro ucelené pochopení této problematiky. Teoretická část je zároveň podkladem pro vytvoření projektu prevence šikany s využitím metod a technik dramatické výchovy, který je obsažen a reflektován v praktické části diplomové práce. Součástí praktické části je také výsledek dotazníku, který se zaměřil na zjišťování názoru učitelů prvního stupně základní školy na prevenci šikany a na využití metod a technik dramatické výchovy v této problematice.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dramatická výchova, metody a techniky, rizikové chování, šikana, prevence, školní třída, 1. st. ZŠ

ABSTRACT:

My diploma thesis is about prevention of the most risky behaviour on primary school which is bullying. Prevention is presented through the methods and strategies of drama education. In the theoretical section acquaints readers with important informations of bullying and substance of drama in education, which are the basis for a comprehensive understanding of this issue. The theoretical part is also the basis for creating bullying prevention project using the methods and strategies of drama education, presented and reflected in the practical part. The practical part is also the result of a questionnaire, which is focused on opinion surveys of teachers of primary schools to prevent bullying and the use of methods and techniques of drama in this issue.

KEYWORDS:

Drama in Education, methods and strategies, risky behaviour, bullying, prevention, classroom, primary school

OBSAH:

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1	DEFINICE ŠIKANY	10
2.2	ROZDÍL MEZI ŠIKANOU A ŠKÁDLENÍM	11
2.3	PODSTATA A RYSY ŠIKANY	13
2.4	FORMY ŠIKANY	14
2.4.1	Základní formy šikany.....	14
2.4.2	Neobvyklé formy šikany	16
2.5	ČLENĚNÍ PROJEVŮ ŠIKANY	16
2.6	STÁDIA ŠIKANY	17
2.6.1	První stádium.....	18
2.6.2	Druhé stádium	19
2.6.3	Třetí stádium.....	20
2.6.4	Čtvrté stádium	20
2.6.5	Páté stádium.....	21
2.7	VYMEZENÍ ŠKOLNÍ ŠIKANY	22
2.8	PŘÍČINY ŠIKANOVÁNÍ	25
2.8.1	Skupinová dynamika	26
2.9	TYOLOGIE AGRESORŮ A OBĚTÍ	26
2.9.1	Typologie agresorů.....	26
2.9.2	Typologie obětí.....	28
2.10	DŮSLEDKY ŠIKANOVÁNÍ	31
2.10.1	Důsledky pro oběti.....	31
2.10.2	Důsledky pro agresory	33
2.11	DIAGNOSTIKA ŠIKANY A JEJÍ ŘEŠENÍ	33
2.11.1	Řešení obyčejné počáteční šikany	35
2.12	PREVENCE ŠIKANY NA ZŠ	39
2.13	PREVENTIVNÍ PROGRAMY PROTI ŠIKANOVÁNÍ	44

2.14	ORGANIZACE VĚNUJÍCÍ SE PREVENCI A ŘEŠENÍ ŠIKANY	46
2.15	VYUŽITÍ METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PREVENCI ŠIKANOVÁNÍ NA ZŠ	49
2.15.1	Dramatická výchova	49
2.15.2	Základní cíle dramatické výchovy	52
2.15.3	Metody a techniky dramatické výchovy	52
2.15.4	Metody a techniky dramatické výchovy z pohledu prevence šikany	54
2.15.5	Požadavky na učitele dramatické výchovy	55
2.15.6	Požadavky na prostředí.....	56
2.15.7	Metody a techniky dramatické výchovy využité v této práci	57
3	PRAKTICKÁ ČÁST	62
3.1	PRVNÍ ČÁST	62
3.1.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	62
3.1.2	Charakteristika výzkumného vzorku	63
3.1.3	Shrnutí výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky	63
3.2	DRUHÁ ČÁST	64
3.2.1	Výzkumné otázky	64
3.2.2	Cíle projektu „ <i>Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy</i> “	65
3.2.3	Obsah projektu.....	67
3.2.4	Scénář projektu	67
3.2.5	Realizace projektu	73
3.2.6	Realizace a hodnocení projektu ve třídě „A“	74
3.2.7	Realizace a hodnocení projektu ve třídě „B“	88
3.2.8	Realizace a hodnocení projektu ve třídě „C“	99
3.2.9	Naplnění vytyčených cílů projektu	111
3.2.10	Odpovědi na výzkumné otázky	114
4	ZÁVĚR	116
5	LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE	118
6	SEZNAM PŘÍLOH	123

1 ÚVOD

Šikanování je nejčastější formou rizikového chování, které probíhá na základních školách. Nejnovější celonárodní výzkum (Havlínová, Kolář, 2001) ukazuje, že až 41% dětí se na základní škole se šikanou přímo setkává, což je procento značně alarmující. Z výzkumu také vyplynulo, že 90% pedagogů si se šikanou ve své třídě nedokáže poradit.

Tato zjištění jsou velmi závažná a ukazují, že šikana je problém, před kterým, jako budoucí učitelé či rodiče, nemůžeme zavírat oči. Naopak, tuto problematiku je potřeba důkladně poznat a prozkoumat, což je hlavním důvodem, proč jsem si vybrala zpracování tohoto tématu do mé diplomové práce.

V mé práci se zabývám nejen řešením šikany, ale především její prevencí, protože jak je obecně známo, lepší a účinnější je problémům předcházet, než je následně řešit. V prevenci šikany jsem se zaměřila na využití metod a technik dramatické výchovy, která byla mou specializací na vysoké škole, díky čemuž jsem poznala její potenciál a hodnotu, která se v této problematice může dobře uplatnit.

První část diplomové práce je teoretická a kromě jiného se zabývá charakteristikou šikany, jejími znaky, podstatou, rysy, formami, příčinami, důsledky, diagnostikou, její prevencí a možnostmi využití dramatické výchovy v této problematice. Informace v této části jsou poměrně obsáhlé, ale pokud chceme šikanu opravdu pochopit a dokázat se s ní ve školách vypořádat, musíme o ní mít co největší přehled.

Znalost těchto informací byla také základní vstupní podmínkou pro naplnění hlavního cíle praktické části této diplomové práce, kterým je vytvoření projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“. Tento projekt je založen na využití metod a technik dramatické výchovy v prevenci šikany a je určen pro čtvrté a páté třídy prvního stupně základních škol. Hlavním cílem tohoto projektu je budování pozitivního vztahu v rámci sociální skupiny (školní třídy), poznání problematiky šikany prostřednictvím osobního prožitku a formování negativního postoje k násilí. Motivací pro tvorbu tohoto projektu byl jednak můj zájem, ale také zájem učitelů prvního stupně základních škol o takovýto projekt, který jsem zjišťovala pomocí dotazníkového šetření. Cílem dotazníkového šetření bylo zmapování názoru učitelů na prevenci šikany a na využití metod a technik dramatické výchovy v této

problematice. Jeho výsledky jsou souhrnně uvedeny v praktické části této práce. Interpretace výsledků u jednotlivých otázek a grafy či tabulky, které se k nim vztahují, jsou z hlediska rozsahu této práce součástí přílohy. V příloze také najdeme texty a obrázky k projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“ a ukázky práce žáků z realizace projektu.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 DEFINICE ŠIKANY

Definice šikany dle Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 – 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení zní následovně: „Šikanování je jakékoli chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.“

Etymologickým původem slova šikana, které u nás zavedl již před rokem 1989 pražský psychiatr Petr Příhoda, je slovo, odvozené z francouzského „chicane“, které znamená zlomyslné týrání, obtěžování, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, například ve vztahu k podřízeným nebo vůči občanům, na nichž šikanující úředníci zbytečně požadují další a další nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat apod. (Říčan, 1995, s. 25).

Dnes se ale pojmu šikana užívá v trochu jiném smyslu, a to převážně ve vztahu k armádě, vězení a školám (Bendl 2003, s. 26). Dále se spojuje i s patologickými vztahy na pracovištích, pro které se vžily anglické termíny „mobbing“, „bossing“ a „stuffing“.

Je tedy nasnadě to, co tvrdí Kolář (2011, s. 17), že šikanování se může vyskytovat všude kolem nás, kde se nachází nějaký kolektiv. Může začínat už v rodině, mezi sourozenci, dále přes školku a školu, zájmové skupiny, vojnu, zaměstnání, partnerství, domov seniorů atd. Šikanování poté definuje jako „zákeřnou a smrtelnou chorobu demokracie,“ kde panuje naprostá asymetrie sil mezi slabším a silnějším jedincem.

Bendl (2003, s. 26) o šikaně hovoří podobně. Označuje ji za: „Psychické, fyzické či kombinované ponižování, až týrání „slabších“ jedinců (většinou ve skupině) „silnějšími“. Jedná se o chování, jehož cílem je ublížit, ohrožit nebo zastrašit jiného člověka, popř. skupinu lidí.“

Pavel Říčan (1995, s. 28) dodává ještě jednu podmínku, a to, že o šikanování můžeme hovořit tehdy, pokud se oběť z jakéhokoli důvodu nemůže bránit, a to jak z hlediska fyzického (slabost, neobratnost), tak psychického.

Říčan (1996, s. 26) také uvádí další definici, která je v literatuře hojně využívána: „O šikanování hovoříme tehdy, když jedno dítě nebo skupina dětí říká druhému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije ho, kope, vyhrožuje mu, zamyká ho v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné samo se bránit. Jako šikanování mohou být označeny také opakované poznámky nebo posměšky o rodině. Za šikanování neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky zdatných soupeřů.“

2.2 ROZDÍL MEZI ŠIKANOU A ŠKÁDLENÍM

Samotné charakteristiky šikany nám ale k pochopení této problematiky nestačí. Abychom dokázali šikanu rozpoznat a také ji správně vyřešit, musíme se zaměřit na několik dalších oblastí.

V první řadě se musíme zaměřit na to, jak odlišit šikanování od tzv. teasingu, který může šikanu připomínat. Při teasingu se jedná o v podstatě nevinné škádlení mezi dětmi, které k tomuto věku neodmyslitelně patří. Aby člověk uměl rozpoznat, co šikana je a co není, musí mít tuto problematiku dobře nastudovanou, protože jak říká ve své knize Bendl (2003, s. 24): „Neexistuje nějaká přesná, jednoznačná, ostrá hranice mezi tím, jaké chování je už šikanou a jaké ještě ne.“

Kolář (2011, s. 64) uznává, že rozlišit tyto dva fenomény, není vůbec jednoduché. Pro orientaci v problému dává zjednodušené řešení, a to, že pokud se jedná o škádlení, očekává se, že toto budou chápat jako legraci obě strany. Pokud tomu tak není a oběť se cítí ublížena, měl by se iniciátor škádlení omluvit a toto chování příště neopakovat. Může se ale stát, že v něm ale najde zalíbení, začne ho stupňovat a nebere ohledy na

terč svých žertů. V tom případě začíná být situace vážnější. Pokud se ale terč škádlení dokáže ještě bránit, bývá to obvykle v pořádku, pokud ale ne, můžeme usoudit, že se už jedná o šikanu.

Při rozlišování mezi šikanou a obyčejným škádlením bychom se měli zaměřit na chování iniciátora z několika hledisek (Kolář, 2011, s. 65):

- **Z hlediska záměru** (Jedná se o vzájemnou legraci? Máme z toho dobrou náladu, radost? Nebo je záměrem druhému ublížit a zranit ho?)
- **Z hlediska motivu** (Je to projev náklonnosti, sblížení, seznamování se? Navozuje nám pohodovou a uvolněnou atmosféru? Jedná se o projev zodolňování, zmužnění? Nebo jde o nabývání moci a projevování krutosti, žárlivost, předcházení vlastního týrání, zabíjení nudy, atp.?)
- **Z hlediska postojů** (Má iniciátor respekt k druhému a sebeúctu nebo ho chce naopak znevážit?)
- **Z hlediska citlivosti** (Umí se iniciátor vcítit do druhého nebo je tvrdý a nelítostný?)
- **Z hlediska zranitelnosti** (Dokáže se „oběť“ bránit nebo ne?)
- **Z hlediska určení hranic** (Dokáže si „oběť“ určit hranice, za které iniciátor nesmí?)
- **Z hlediska práv a svobody** (Jsou účastníci rovnoprávní, mohou si škádlení vracet, či z něj vystoupit? Nebo je „oběť“ tvrdě potrestána za bránění sebe sama.)
- **Z hlediska důstojnosti** (Necítí se „oběť“ trapně, poníženě, uboze, zesměšněně?)
- **Z hlediska emočního stavu** (Cítí „oběť“ vzrušení ze hry, někdy i mírné naštvání? Nebo je opravdu bezmocná, má strach, zažívá bolest?)
- **Z hlediska dopadu** (Podpořilo škádlení sebehodnotu obou účastníků, panuje pozitivní nálada? Nebo o sobě „oběť“ pochybuje, ztrácí sebedůvěru, má deprese, strach ze školy?)

Tyto základní informace o šikaně jsou pro přímou praxi nedostačující. Každý pedagog by měl znát dle Koláře (2011, s. 66) speciální teorii, vyznat se sám v sobě a

pracovat se sebou jako s diagnostickým nástrojem a také absolvovat základní výcvik pro základní diagnostickou metodu.

Z tohoto důvodu musíme jít při zkoumání této problematiky ještě hlouběji. Nyní se zaměříme na podstatu šikany a její rysy.

2.3 PODSTATA A RYSY ŠIKANY

Bendl (2013, s. 25) považuje za podstatu šikany to, že agresivní jednání je cílem, nikoli prostředkem šikany. V případě šikany nepotřebuje agresor agresivním jednáním něco získat, agrese se pro něj totiž stává přímým uspokojením, které získává z potřeby ponížit lidskou důstojnost oběti.

Z právního hlediska je dle právníka Oldřicha Choděry slovo „šikana“ synonymem pro „úmyslné jednání, které je namířené proti jinému subjektu a které útočí na lidskou důstojnost (Kolář, 1997, s. 118). Z toho vyplývá, že potřebou agresora je oběti úmyslně a cíleně ubližovat a ponižovat ji.

K typickým rysům šikany se řadí především nepoměr sil mezi agresorem a obětí. Agresor bývá ve většině případů fyzicky vyspělejší a silnější než oběť. Dalším, již zmíněným, rysem šikany je, že agrese je cílem jednání (Bendl, 2013, s. 25), jímž dává útočník najevo svou převahu nad obětí, což je klíčem k jeho uspokojení (Příhoda, 1989).

Podstatným znakem šikany, který uvádí Bendl (2013, s. 25), je opakování agrese. Jednorázová agrese se ve většině případů za šikanu nepovažuje, ale existují samozřejmě i výjimky.

Kolář (1997, s. 25) tyto tři zásadní rysy šikany rozvádí o další, který je již méně rozpoznatelný. Uvádí, že při šikanování je typické vznikání vazeb mezi agresorem a obětí. Agresor je závislý na oběti tím, že mu činí uspokojení ubližovat jí a oběť se často k agresorovi upíná, protože jí přijde jako silný jedinec, který je hodný obdivu. Tato závislost paradoxně vzniká stupňováním brutality agresora. U oběti totiž v pokročilém stádiu šikany dochází ke kompletnímu přijetí své role a k prolomení

obranu proti fyzické či psychické bolesti. Agresora často začne považovat i za kamaráda, kterému vyjde ve všem vstříc.

2.4 FORMY ŠIKANY

Výše jsou popsány charakteristické rysy šikany obecně. Šikana má ale také různé formy, pro něž jsou specifické určité druhy chování a tím pádem i jiná strategie řešení.

Následující výčet forem šikany uvádí Kolář (2011, s. 78-93):

2.4.1 Základní formy šikany

a) Šikana podle typu agrese – prostředku týrání

- fyzická (bití, ubližování, týrání, ohrožování zbraní...)
- psychická (slovní napadání, urážky, pomluvy, zesměšňování, izolace oběti...)
- smíšená
- kyberšikana – jako specifická forma psychické šikany

Kyberšikanu definuje Kolář (2011, s. 83) jako: „Záměrné násilné chování prostřednictvím moderních komunikačních prostředků, především prostřednictvím internetu a mobilu.“ Je často propojena se šikanováním ve škole a má své zvláštnosti, i když podstata je stejná jako běžná psychická šikana. Rozdílem je to, že se děje nejen ve škole, ale i mimo její prostory, a to i v prostoru, kde by se mělo dítě cítit bezpečně, tedy doma.

Jako účinnou zbraň využívá internet a mobilní telefon, takže oběť může pronásledovat téměř nepřetržitě a nedá se před ní jednoduše utéct. Oběť může být prostřednictvím médií veřejně ponížena, např. vyvěšením videonahrávky na internet a přitom se agresora nemusí podařit vypátrat (falešná, skrytá identita na internetu apod.). Šikana se tak stává silnější a oběť ani neví, před kým se má bránit. Další specifikum je, že i jednorázový útok se může opakovat, protože např. fotka nebo zesměšňující video či básnička může na internetu stále kolovat a objevovat se nesčetněkrát a nečekaně (Kolář, 2011, s. 86-87).

b) Šikana podle věku a typu školy

- šikana mezi předškoláky, žáky prvního stupně, druhého stupně, uční, gymnazisty..., šikana mezi vysokoškoláky

S postupujícím věkem se formy šikany „zdokonalují“ a nabývají na intenzitě, dětské šikany jsou lépe odhalitelné a napravitelné.

c) Šikana z genderového hlediska

- homofobní šikana (má své specifické homofobní projevy a homofobní jazyk)
- šikana chlapců vůči děvčatům
- šikana dívek vůči chlapcům
- chlapecká a dívčí šikana

U chlapců je typičtější formou fyzická šikana, kdy nejčastěji šikanují toho, kdo nepatří do skupiny kamarádů (Janošová, 2008). Dívčí šikana se často odehrává v rámci bližších, kamarádských vztahů a probíhá častěji na psychické úrovni a častěji se zde objevuje závislost mezi obětí a agresorkou.

O dalším rozdílu mezi šikanou dívčí a chlapeckou hovoří Fontana (1997, s. 302), který tvrdí, že chlapci si vybírají oběť z řad chlapců i dívek, zatímco dívky se většinou šikanují mezi sebou.

Jedlička a Kořa (1998, s. 88) vidí další rozdíl v tom, že šikana mezi dívkami nabývá často odpornějších forem, než je tomu u chlapců. Dívky totiž využívají rafinovanějšího ponižování, které mívá i sexuální podtext.

Neplatí tedy to, co je obecně známo, že chlapci bývají agresivnější než dívky. Rozdílná není míra agrese, ale její forma (Janošová, 2008, s. 164).

d) Šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení

- škola s demokratickým vedením
- škola, případně výchovný ústav s tvrdým hierarchicko-autoritativním systémem

Nejkrutější šikany probíhají tam, kde oběť musí žít společně s agresory, rizikové jsou především dlouhodobější pobyty mimo školu, dále internáty, výchovné ústavy a věznice.

e) **Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů**

- šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných žáků apod.

2.4.2 Neobvyklé formy šikany

Neobvyklé formy šikany jsou takové, které vyžadují změnu vyšetřovacího postupu a skrývají neobvyklé nároky na osobnost pedagoga. Jsou to:

a) **Šikany krajně ohrožující potřebu bezpečí pedagoga a život oběti**

Převážně se jedná o extrémně fyzicky brutální šikany, kterých jsme náhodnými svědky a také může jít o šikanu v podobě sexuálního ponižování a násilí.

b) **Šikany se změnou v základním schématu**

Sem patří šikany, které mají nějakou odlišnost od základního schématu, a tedy je těžší je odhalit a léčit, dále je sem zahrnuta šikana s malou mírou napojení na školu a zvláštnosti u přímých a nepřímých účastníků šikany (útočníci - rasově motivovaná šikana, šikana umocněna drogou, „dobrovolné“ otročení za úplatu, sexuální šikana, při níž bývá často agresor deviantní osobnost, oběti, svědkové, rodiče agresorů, obětí, pedagogové, ochránci spravedlnosti, vlivní lidé, mající vztah k nějakému z protagonistů šikany).

2.5 ČLENĚNÍ PROJEVŮ ŠIKANY

Šikana může probíhat nejrůznějšími způsoby, a proto je dobré znát její základní projevy. Jako jedno z kritérií se při odlišení projevů šikany používá kritéria „viditelnosti“ šikany. Podle něj následně dělíme šikanu na skrytou, která probíhá především přehlížením a následným vyloučením oběti z kolektivu. A dále na šikanu zjevnou, kdy dochází k fyzickému násilí na oběti, psychickému ponižování, vydírání, vyhrožování, ničení či ke krádežím majetku oběti (Bendl, 2003, s. 27).

Dále můžeme projevy šikany dělit podle míry nutné aktivity obětí – oběť pasivně přijímající útoky agresorů a oběť, která musí dle agresorů činit nejrůznější úkony. Další

členění je podle „zdroje“, případně formy útoku, kdy šikanování rozdělujeme na verbální (urážky, pomluvy, posmívání, šíření lži atp.) a fyzické (kopání, bití, štípání, tahání za vlasy, úmyslné úrazy, atd.) (Bendl, 2013, s. 28).

Z hlediska vnějších projevů můžeme šikanování dle Koláře (2001, s. 32) dělit na osm druhů, díky kterým můžeme dobře postihnout odlišnosti u různých typů šikany. Jsou to:

- a) **fyzické přímé aktivní** (Agresor oběť kope, škrte, bije.)
- b) **fyzické aktivní nepřímé** (Agresor vysílá proti oběti své pomocníky, aby ji zbili, ničili jí věci.)
- c) **fyzické pasivní přímé** (fyzické bránění oběti v dosahování jejích cílů)
- d) **fyzicky pasivní nepřímé** (odmítání splnění požadavků oběti)
- e) **verbální aktivní přímé** (nadávky, urážky, zesměšnění)
- f) **verbální aktivní nepřímé** (pomluvy, gesta, kresby, básně o oběti, atp.)
- g) **verbální pasivní přímé** (ignorování pozdravu, otázek, atp.)
- h) **verbální pasivní nepřímé** (Oběť může být obviněna z něčeho, čeho se dopustili agresori, ale nikdo se jí nezastane.)

2.6 STÁDIA ŠIKANY

Jak je zmíněno výše, šikanu musíme chápat jako onemocnění celé skupiny. Ve zdravém kolektivu by šikana probíhat nemohla, nebo by alespoň byla zastavena v jejích prvopočátcích, protože by neměla podmínky pro svůj růst. Šikanování je dle Koláře (2011, s. 45) vždy těžkou poruchou vztahů ve skupině, „nakažené“ tímto virem. Pokud chceme šikaně porozumět a dokázat ji léčit, musíme znát i její vývoj. Proto také sestavil přehled, kde toto skupinové onemocnění dělí do pěti stádií, kde každé z nich vyžaduje jiný způsob zásahu a řešení.

2.6.1 První stádium

Zrod ostrakismu (identifikace a vyčlenění okrajových členů)

Spousta lidí se domnívá, že šikana se může zrodit pouze v kolektivu, kde panují výjimečné podmínky (nedostatek kázně, sadistická osobnost některého z žáků apod.), ale není tomu tak. Šikana může vzniknout v jakémkoli kolektivu a podmínky k jejímu vzniku mohou být často zcela běžné a nenápadné. Naopak je většinou kázeň v takovém kolektivu dobrá a zdá se nám být v podstatě zdravý. Zde nám tedy vyvstává otázka, kde se vlastně šikanování v těchto kolektivech bere. V každé skupině, jak říká Kolář, se velmi brzy objeví jedinci, kteří jsou nejméně oblíbení a mají nejmenší vliv, takový jedinec je často označován jako obětní beránek, černá ovce, outsider apod. Pokud se s takovým kolektivem cíleně nepracuje na potlačení všech projevů šikany, zažívají potom tito jedinci prvky šikanování, tzv. ostrakismus. Ostrakismus je mírné, převážně psychické ubližování, kdy se ten, komu je určeno, necítí v kolektivu dobře, protože ho ostatní neuznávají, nebaví se s ním, utahují si z něho nebo ho více či méně odmítají. Pokud se v kolektivu začne toto odehrávat, vzrůstá i riziko dalšího negativního vývoje.

Zdeněk Martínek (2009, s. 118) doplňuje, že při ostrakismu se u oběti začínají projevovat tři typické znaky – zhoršení prospěchu, zhoršení soustředění a navštěvování nižších tříd školy, kde si může hledat kamarády nebo si naopak vylévat svou zlost. Kolektiv dětí se dle Martínka dělí na tři části, kdy první je skupina sympatizující s agresorem, druhá je skupina obětí a uprostřed stojí neutrální skupina, která se nepřiklání ani k jedné z předchozích skupin a bývá k problému, o kterém ví, že se děje, v podstatě lhostejná. V tomto stádiu je důležité tuto skupinu odhalit, protože právě ta může pedagogovi podat nejobjektivnější informace.

Ve stádiu ostrakismu Martínek (2009, s. 119) uvádí nejčastější způsoby ubližování oběti. Jsou to například – ignorace, pomluvy, zasilání hanlivých SMS zpráv, e-mailů, provokace, urážení rodičů oběti, vysmívání se, ponižování, vtipkování o její osobě apod.

2.6.2 Druhé stádium

Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese (rozptýlený negativní proces ubližování slabším pokračuje)

Zde začíná přerůstat identifikace a vyčlenění okrajových členů do dalšího stádia, a to nejčastěji z důvodu krize ve skupině. Ta nastává skoro vždy a může mít i pozitivní vliv na kolektiv. Dává totiž možnost šikanu utnout už v počátcích. To ale vyžaduje odbornou pomoc kolektivu od pedagoga, který umí pracovat se skupinovou dynamikou. Pokud v tomto pedagog selže, často se stává, že děti uplatní nejhorší možný způsob řešení situace, při které dojde k upevnění soudržnosti kolektivu proti oběti šikanování. Ostatní si na ní začnou „léčit“ své problémy a stres, který je v nich nahromaděný a oběť funguje jako hromosvod celého kolektivu. Také k tomu může docházet, pokud se kolektiv začne nudit, například v nevyplněném čase na školním pobytu, kde spolu žáci tráví mnoho času a vytváří tak hlubší vazby. V tomto případě bohužel tím, že svoji pozornost zaměří na obětního beránka třídy. Tehdy se začíná přitvrzovat manipulace a objevovat první drobná fyzická agrese.

Tehdy se v „silnějších“ jedincích utváří zážitek z toho, jak chutná moc. Některým jedincům může tento pocit učarovat tak, že se u nich bude, po prolomení posledních zábran, agresivní chování opakovat. Pokud je ale skupina převážně pozitivně zaměřená, kamarádsky naladěná a existuje v ní určitá soudržnost a odpor vůči násilí vůči slabšímu, pokusy o šikanu neobstojí. Pokud je ale skupinová imunita proti šikaně porušena nebo je skupina k těmto projevům lhostejná, pokusy o šikanu se mohou rozvíjet, zakořenit a růst do pokročilejších stádií.

Martínek (2009. s. 120) dodává, že oběť začíná být v tomto stádiu bita, kopána, dochází k silným slovním urážkám a k donucování vykonávat pro agresory určité služby (nošení věcí, kupování svačin, apod.), častý je také útok na majetek oběti, manipulace různých typů, vyhrožování (verbální i neverbální). Oběť dostává velký strach a snaží se z těchto situací uniknout například nemocí nebo záškoláctvím. Také se u oběti mohou projevovat nejrůznější psychosomatické potíže. Typickými způsoby ubližování oběti jsou v tomto stádiu například – vyhrožování zmlácením, mučením (přes telefon, anonymně, přímo), zabavování, schovávání či ničení majetku oběti,

nucení k úsluhám, zesměšňování vykonáváním příkazů, drobné fyzické útoky (píchnutí kružítkem, bouchnutí pravítkem, „nechtěné“ ublížení „omylem“) atd.

2.6.3 Třetí stádium

Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů (parazitní novotvar šikany začíná bujet a programově směřuje k ovládnutí skupiny)

Pokud se projevům z předchozích stádií včas nezabrání, vytvoří se tzv. „úderné jádro“ agresorů. Ti začnou spolupracovat a účelně šikanovat vybrané oběti, tedy ty většinou nejslabší jedince. Zde už je kolektiv hierarchicky rozdělen, a pokud v něm neexistuje silná pozitivní skupina, která bude útoky agresorů odmítat, může se pak počáteční stádium vyvinout ve stádium pokročilé, kde skupina agresorů postupně ovládne celý kolektiv.

Podle Martínka (2009, s. 121) dochází v tomto stádiu k silnému ovlivňování kolektivu prostřednictvím strachu ze strany agresorů, kdy pokud se k nim ostatní nepřidají, mohou se snadno stát těmi, kterým bude ubližováno. Oběť se v tomto stádiu často uchyluje do přítomnosti učitele, ale nikdy s ním nenavazuje kontakt (aby na ni nepadlo podezření, že si stěžuje). Typickým způsobem ubližování oběti je v tomto stádiu – využívání k posluhování, ponižování, fyzické týrání, zastrašování zmlácením, zabitím, tvrdé zesměšňování, placení výkupného za nezbití apod. Vše se ale děje velmi skrytě a nenápadně. Kolektiv si uvědomuje nebezpečnost odhalení situace a to, že by následoval velký trest.

2.6.4 Čtvrté stádium

Většina přijímá normy agresorů (rakovinný nádor šikanování vyřazuje imunitní systém a ujímá se vlády ve skupině)

V tomto stádiu pokračuje činnost agresorů, kdy jsou postupně přijímány jejich normy a stávají se tzv. „nepsaným zákonem“. V tomto stádiu se málokdy stává, že se agresorům někdo postaví a následkem toho je velká proměna celého kolektivu. Převážná většina kolektivu přijímá normy agresorů, krutě se začínají chovat i jindy

slušní jedinci, dokonce z toho mají pocit uspokojení. Vliv pedagoga je zde již zanedbatelný.

Martínek ve své práci (2009, s. 125) uvádí, že oběť se stává na agresorech závislá, protože její psychika je již tak zasažena, že svou roli přijímá jako normální, přestává se útokům bránit a agresory dokonce začíná obdivovat a brát je za své kamarády. Často bere útoky na svou osobu jako legraci, i když už o žádnou legraci nejde. Tím pádem se jim začne podbízet a učitel si toho může všimnout další změnou jejího chování. Začne mít výchovné problémy a s nimi spojený zhoršený prospěch. Mohou se u ní také vyskytovat problémy jako post-traumatická stresová porucha, poruchy paměti, fobie, atd. Oběti bývá doslova týrána škrcením, dušením, svlékáním, ponižováním, vyhrožováním smrtí, tvrdým fyzickým trestáním (lámání prstů, pálení), zastrahováním zbraněmi, agresorům musí oběť sloužit a plnit všechny jejich rozkazy. Agresoři se v tomto stádiu nezastaví téměř před ničím.

2.6.5 Páté stádium

Totalita neboli dokonalá šikana (rakovina šikany vítězí v nemocné skupině na celé čáře, někdy dochází k prorůstání nenormálního vnitřního řádu kolektivu s oficiální školní strukturou)

Tím, že v žádném z předchozích stádií nezakročila vhodná intervence, může se plně rozvinout dokonalá šikana. Normy agresorů už přijímá celá skupina, výjimky jsou zde neobvyklé. Toto stádium se opravdu podobá totalitnímu režimu. Skupina je rozdělena na dvě sorty, které Kolář pracovně pojmenoval „otrokáři a otroci“. Agresoři sami sebe považují za nadlidi, krále, ministry, atd. Oběti samozřejmě stojí na opačné straně těchto měřítek. Agresoři mohou obětem bezmezně velet a mít nad nimi plnou kontrolu. Oběti se v tomto stádiu nejsou schopny bránit. Agresoři útoky stupňují, zažívají opakované pocity blaha, bez pocitu jakékoli viny. Dříve neutrální jedinci se začínají postupně aktivně zapojovat. Brutální násilí se zde považuje za samozřejmost, za něco normálního a dokonce zábavného. Oběti unikají často do nemoci, mívají neomluvenou absenci, odchází ze školy, dochází u nich ke zhroucení a také k pokusům o sebevraždu. Pokud je ještě ke všemu agresor oblíbeným u pedagogů, oběti se nedostane žádné pomoci a kolikrát jí je ještě přičtena vina.

V tom nejkrajnějším stádiu, jak říká Martínek (2009, s. 128), dochází často k tzv. Stockholmskému syndromu, kdy je oběť na svých trýznitelích tak závislá, že už si bez nich svůj život nedokáže představit.

Toto stádium je ve školách ojedinělé. Většinou se objevuje v zařízeních, kde jsou jedinci s velmi problematickým chováním, například ve věznicích či výchovných ústavech.

Znalost těchto stádií je pro léčbu šikany nepostradatelná, dává nám možnost ji zachytit již v prvních stádiích a volit takové postupy, které ji potlačí.

Ve vyšetřování a léčbě šikany je zásadní rozdíl mezi počátečními a pokročilými stádii. Kolář (2011, s. 56-57) uvádí, že zásadní rozdíl mezi léčbou počátečních tří a dalších dvou stádií je v tom, že ze začátku je možné získat žáky, kteří budou chtít na ozdravení kolektivu pracovat. Pokud šikanu ale zachytíme až v posledních dvou stádiích, budeme muset situaci řešit sami, protože normy agresorů jsou již v této chvíli zakořeněny a obecně přijímány skupinou. První dvě stádia lze řešit například programy osobnostní a sociální výchovy, na třetí je potřeba mít specializovaný program proti šikaně a při čtvrtém a pátém stádiu již musíme nejdříve rozbít a znovu vytvořit novou konstelaci žáků.

Tato stádia, která Kolář vytvořil, jsou obecně přijímaná odborníky na šikanu a převážná část autorů knih o šikaně je ve svých pracích uvádí.

2.7 VYMEZENÍ ŠKOLNÍ ŠIKANY

Pro nás je stěžejní šikana mezi dětmi, které chodí na základní školu, a proto se musíme zaměřit na její vymezení.

Ačkoli by měly být současné školy demokratickým prostředím, které žáky vede ke vzájemnému respektu a podněcuje důležitost komunikace, z nějakého důvodu se v nich stále častěji setkáváme se šikanujícím chováním.

Nedávné výzkumy ukazují, že na našich školách zažilo šikanu 41% dětí (Martínek, 2009). Přesto neustále slyšíme hlasy, které říkají, že se nic takového neděje

a že tento problém je zbytečně přeceňovaný. Kolář (2011, s. 23) osvětluje, že 41% obětí je z toho důvodu, že měření probíhalo celý rok (běžně je zvykem jedno pololetí) a výzkum zahrnuje celkový výsledek součtu šikanování ve třídě, šikanování žáky z jiných tříd ve škole a šikanování současně ve třídě i žáky jiných tříd ve škole. Jeho odborný odhad, s přihlédnutím ke všem jeho zkušenostem a výzkumům, které v ČR v poslední době proběhly, je počet obětí (počítaje nejen oběti jako takové, ale i agresory a svědky šikaně přihlížející) kolem 20%, což je velké množství dětí a zásadní důkaz toho, že tento problém na našich školách existuje. I pokud by bylo procent 10, což je dle Koláře nejnižší možný odhad, týkala by se šikana více než sta tisíců dětí.

Mnozí autoři se domnívají, že je šikana ve škole mezi dětmi zapříčiněna násilím a agresí, kterou kolem sebe neustále vidáme a ať už přímo, či nepřímo ji vnímáme. Dítě takové jednání vidá denně v televizi, na internetu, v počítačových hrách, ale i v běžném životě v obchodech, dopravních prostředcích, restauracích, možná i u sebe doma.

Gajdošová a Herényiová (2006, s. 211) uvádí, že jeden z důvodů agresivního chování dětí je jejich citová deprivace z neuspokojení potřeb bezpečí, lásky, opory a ochrany. Tuto svou deprivaci poté dítě přenáší formou agrese na druhé a tím si zajišťují pocit vlastního uspokojení. Jako zdroj agrese může ve škole působit i temperament daného jedince a jeho osobnostní charakteristiky a u některých chlapců i vštěpovaný vzor „chovat se jako chlap“. Zapříčinit agresi může ale i obyčejná nuda a touha po silném zážitku či zkušenosti. Se všemi těmito vlivy lze samozřejmě pracovat.

Agresivita je ale také součástí lidské přirozenosti, která hraje podstatnou úlohu ve vývoji dětské osobnosti. Antier (2004, s. 9) píše: „Vnitřní prudkost dodává dítěti energii a motivaci, jež jsou nezbytné k sebepřekonávání. Podporuje úspěch, jestliže zůstane v mezích, které dítě kontroluje. Úkolem výchovy není tedy agresivitu zcela odstranit, ale usměrnit ji, aby bylo možné mobilizovat tuto energii pro dosažení pozitivních cílů jak pro sebe, tak pro ostatní.“

Holeček (1997, s. 13) uvádí, že pro zvládnutí dětské agresivity ve škole i rodině je nutné dlouhodobě pracovat na třech úrovních. Nejvíce účinným se ukazují opakované

společné činnosti a společné zážitky v úrovni **tělesné** (společný pohyb, sport, práce), v úrovni **citové a zážitkové** (společné hry, vytváření společného díla) a v úrovni **myšlení** (hledání společných názorů, hodnot, postojů). Tím, že dojde k výchovnému působení ve všech třech úrovních, dojde také k posílení celé osobnosti dítěte, které svou agresivitu bude lépe ovládat. Ve výchově agresivního dítěte není nutné plně potlačit to zlé, co na něm vidíme, ale především objevovat a rozvíjet to dobré. Takový úkol je pro nás nejen snazší a také mnohem účinnější.

Šikana u dětí a mládeže má jisté odlišnosti od šikany mezi dospělými. Její příčiny i fungování jsou ale stejné. Rozdílem bývá hlavně to, že agrese nebývá tak intenzivní a manipulace není tak účinná a promyšlená, takže víceméně nedochází k výskytu „dokonalých šikan“ (Kolář, 2007, s. 27).

Pokud mluvíme o škole základní, bývá výskyt „dokonalých šikan“ takřka nulový, přesto i šikany mírnějších forem mohou mít na oběti devastující dopad. Dětské šikany se také dají lépe odhalit a jejich řešení bývá méně složité. Odlišnosti jsou především v tom, že jsou více náladové, méně propracované a nezakořeňují tak hluboko. U dětí na základní škole se vyskytují především první dvě stádia šikanování, třetí spíše ojediněle (Kolář, 2011).

Se šikanou se setkáváme ale už i v mateřských školách, převážně se zde vyskytují tzv. prvky šikanování, které hraničí s prvním stádiem šikany, které také nebývá neobvyklé. Setkat se ale můžeme i s druhým, ojediněle třetím stupněm, kdy ale nedojde k přijetí norem agresorů většinou dětí. U prvků šikany chybí dlouhodobost a systematičnost, ale jisté znaky, jako převaha agresora nad obětí a potěšení z ubližování, se vyskytují i zde. V prvních třídách jsou již známy šikany s tragickými následky (Kolář, 2011, s. 74-76).

Soubor rad, které se uplatňují při potlačování agresivity už u předškolních dětí, nabízí Špaňhelová (2007, s. 10). Podle ní máme vnímat impulzivitu a temperament daného dítěte a naučit se ho respektovat, protože je neměnný. Zároveň se ho ale snažit účinně vybičet nejrůznějšími sportovními aktivitami. Pokud dojde k agresivnímu chování vůči jinému dítěti, musíme neprodleně zasáhnout a zamezit dalšímu útoku. Každý konflikt je potřeba vyřešit, vysvětlit si z jakého důvodu k němu došlo a tím

eliminovat jeho příští výskyt. Agresivnímu dítěti bychom měli pomoci dojít k omluvě a nápravě jeho jednání. Po vyřešení konfliktu bychom ho neměli vyčleňovat z kolektivu.

2.8 PŘÍČINY ŠIKANOVÁNÍ

Zde si můžeme položit otázku, z jakého důvodu se vlastně šikanování v daném kolektivu vyskytne. Důležité je vědět, že příčiny šikanování jsou velmi rozmanité a jsou ovlivněny mnoha faktory. Základní ale je přítomnost potencionálního agresora a potencionální oběti, kdy největší roli hrají jejich osobnostní charakteristiky.

Kolář (2011, s. 131) uvádí, že při rozvoji šikany v kolektivu hraje jednu z nejdůležitějších rolí skupinová dynamika, která je přítomna v každém kolektivu a záleží na mnoha faktorech, jakým směrem bude vystavěna. Dále rizikové osobnostní charakteristiky u daných jedinců ve skupině a vztah mezi nimi. Také je klíčová osobnost pedagogického pracovníka a v neposlední řadě i nepreventivní prostředí (nevhodné klima sociální skupiny).

Někdy ale o tyto faktory jít nemusí, a to v případech, kdy se šikana stane „tradicí“. To můžeme pozorovat hlavně na učňovských internátech či ve výchovných ústavech. (Kolář, 2007, s. 54)

Bendl (2003, s. 50) dodává, že je podstatné i prostředí uvnitř školy (architektura, klima školy, anonymita prostředí) a prostředí, ve kterém se škola nachází (sociální, kulturní). Roli hrají také pokles autority dospělých vůči dětem, touha po moci, frustrace, zvědavost, nuda, „frajeřina“, nárůst sociálních rozdílů mezi žáky a doba, ve které žijeme, kde chybí vzory neagresivního chování a mnozí se drží hesla „pro svůj úspěch i přes mrtvoly“ (Bendl, 2003, s. 57).

V neposlední řadě, jak je zmíněno výše, je jednou z nejhlavnějších příčin šikany vzrůstající agrese u dětí a mládeže. Šikana jako taková je také řazena k agresivním poruchám chování.

2.8.1 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika je při rozvoji šikanování jeden z nejdůležitějších faktorů (Kolář, 2011). „Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoli skupiny.“ Kožnar (1992, s. 5). Tedy jsou to všechny vlivy, které se ve skupině odehrávají a které na ni působí.

2.9 TYPOLOGIE AGRESORŮ A OBĚTÍ

To, jaké dítě se stane obětí a jaké agresorem, nemůžeme jednoznačně určit. Přesto ale můžeme alespoň z chování a výchovy, která probíhá v rodině, usuzovat, jaký jedinec má pro danou pozici předpoklady. Znalost těchto znaků nám dává velkou výhodu v podchycení potencionálních agresorů a obětí, se kterými můžeme preventivně pracovat a tím také eliminovat výskyt šikany v dané skupině.

2.9.1 Typologie agresorů

Martínek (2009, s. 136) uvádí, že základní příčina toho, proč se některý jedinec stane agresorem, vychází z rodiny a rodinného prostředí. Agresory dělí do čtyř typů.

a) Agresor hrubý fyzický

Využívá své síly a převahy nad obětí, většinou je inteligenčně lehce pod průměrem. Často je mu doma ubližováno, nemá stanovena jasná pravidla chování (neví, za co bude potrestán a za co ne), což ho neustále udržuje v jistém napětí, které si na oběti kompenzuje.

b) Agresor jemný, kultivovaný

Většinou velmi slušný a ve vztahu k dospělým úslužný žák. Často sociometrická hvězda třídy. Zdá se, že při šikanování stojí v pozadí, ale přitom ho celé řídí principem příkazů, které plní jeho pomahači. V rodině bývá velice často tvrdě vychováván, nucen téměř vojensky plnit příkazy rodičů. Napětí z této situace si opět kompenzuje při šikaně.

c) Agresor srandista

Oblíbený člen skupiny, který se jeví téměř bezstarostně a vše považuje za legraci. Jeho rodina bývá volnomyšlenkářská, bez jasně stanovených pravidel a hranic.

d) Agresor spouštějící ekonomickou šikanu

Cit a rodičovské souznění bývá nahrazováno materiálními věcmi. Nezažívají touhu po věcech, protože je automaticky mají a poté si jich nedokážou vážit. Pokud si neumí vážit materiálních věcí, nedokážou si vážit ani mezilidských vztahů. Ve skupině poté zastávají rozdělení dle majetkového vybavení.

Jedlička (2011, s. 165) říká, že agresivně se projevující jedinci pocházejí z rodin, kde je výchova založena na opakovaném, často bezdůvodném trestání, ponižování a necitlivém zacházení. Jedinci z těchto rodin netuší, jak se chovat tak, aby se této situaci vyhnuli, a paradoxně začnou sami takové chování využívat vůči ostatním.

Agresoři jsou dle Koláře (2007) také mimořádné sobečtí a egocentričtí jedinci, kteří odmítají vidět své chování jako špatné a většinou ho berou jako důsledek chování oběti. Nepocítují morální vinu, a pokud jen trochu ano, umí si pro svou agresi najít výmluvu. Jejich duchovní i morální vývoj je velmi slabý. Sobectví a egocentričnost spočívá dle Koláře (2007, s. 52-55) v nelásce k sobě samému, která u agresorů vyvolává velkou nejistotu. Ta se poté ventiluje skrze ubližování ostatním. Svou nejistotu a strach ale dokážou dobře skrývat a ve skupině se projevují jako „silní jedinci“. Vůči své oběti bývají ve fyzické převaze. Hlavní dva motivy jejich jednání jsou krutost a touha po moci. S Martínkem se Kolář shoduje, že zde má vliv i často těžká deprivace v rodině.

Kolář (2011, s. 141) dělí agresory do tří hlavních skupin, které jsou podobné zmíněnému dělení od Martínka.

a) „Drsňák“ – hrubý, primitivní, impulzivní, s výchovnými problémy

Šikanování probíhá velmi tvrdě, používá jak fyzické napadání, tak zastrašování.

V rodině se často objevuje agrese a brutalita.

b) „Slušňák“ – slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, úzkostlivý, mohou se u něj projevovat případné sadistické tendence v sexuálním smyslu

Rafinované a cílené šikanování, které probíhá většinou skrytě, beze svědků.

V rodině bývá často uplatňován model výchovy ve stylu vojenského drilu.

- c) „**Srandista**“ – optimista, sršící sebedůvěrou, výmluvný, často oblíbený žák
Šikana slouží k pobavení jeho osoby i ostatních v kolektivu.

V rodině nejsou významnější specifika, v obecnější normě se může vyskytovat citová subdeprivace či absence mravních hodnot.

Rodinné prostředí agresorů blíže specifikují Říčan a Janošová (2010, s. 56-57), kteří tvrdí, že agresori často bývají z rodin, ve kterých se vyskytuje nedostatek vřelého zájmu o dítě, fyzické a psychické násilí, panovačnost, nedostatek svobody, tolerance a podpora násilí. Dále jsou to rodiny, ve kterých se odehrává mnoho konfliktních situací, rodiny rozpadající se či rozpadlé, rodiny s nedostatečným mravním rozvojem a rodiny, které děti výchovně zanedbávají.

2.9.2 Typologie obětí

Podle Koláře (2011, s. 141) bývá mnohem obtížnější typologizovat oběť než agresora. Výběr oběti může být totiž čistě náhodný. Obětí se může stát v podstatě každý, protože na každém se dá najít něco, kvůli čemu se někomu stane trnem v oku.

Vavrečková (2000, s. 23 in Bendl, 2003, s. 46) tvrdí, že obětí se může stát kterýkoli jedinec, který splňuje některé z těchto charakteristik – odmítavý postoj k fyzickému násilí, negativní sebepojetí, nedostatek sebevědomí, přecitlivělost, bojácnost, úzkostně pečující matka, neschopnost bránit se, špatná reaktivita při zátěžových situacích, menší zdatnost v psychice oproti agresorům, nedostatek přátel, neoblíbenost ve skupině a určitá odlišnost od skupinové normy.

Kolář (2011, s. 142-144) uvádí, že oběti vesměs bývají ti „nejslabší“ jedinci, což je u šikany určeno tím, že plně ukážou svůj strach z agresora. Působí zranitelně a bojácně a neumí dobře reagovat na zátěžové situace. Zpravidla bývají také méně fyzicky zdatní než agresori. Fontana (1997, s. 303) zmiňuje také to, že oběť bývá zpravidla o několik měsíců mladší než agresor.

Od Koláře (2011, s. 143) se také dozvídáme, že existují určité charakteristiky, které zvyšují míru pravděpodobnosti šikanování určitého jedince (ovšem nejsou to

podmínky). Jsou jimi například nejrůznější odchylky od skupinové normy, tělesné (neobratnost, slabost, obezita, odlišnost ve vzhledu) či psychické znevýhodnění (ADHD, specifické poruchy učení, mentální postižení) i odlišný socioekonomický status.

Vágnerová (2009, s. 86-87) tyto charakteristiky rozvádí ještě o sociální neobratnost obětí, preference alternativního životního stylu, projevování svého náboženského postoje, příslušnost k minoritě a také stav, který souvisí s přestupem do nové skupiny (třídy).

To, že je dítě něčím odlišné od skupinové normy, je zřejmě nejčastějším důvodem pro začátek šikanování.

Gajdošová a Herényiová (2006, s. 218) to potvrzují ve své studii, kde uvádí, že v jejich škole docházelo k šikanování žáků slabých, neobratných, bez dovednosti bránit se, odlišných od normy (obezita, nehezky zjev, rasová odlišnost). Šikanovaní žáci byli většinou submisivní, tiší plaší, velmi citliví, osamělí, neschopni navázat přátelství a vzbudit sympatie, nesamostatní.

Dle Jedličky a Koti (1998, s. 87) se stává čím dál více běžným jevem to, že šikanován bývá žák, který je velmi slušný, inteligentní, dodržující zásady a pravidla slušného chování a školní řád.

Velký vliv na tom, zda se dítě stane obětí šikany, má také rodina, její výchova a rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází (Bendl, 2013, s. 48). Rizikovými faktory v rodině mohou být například hyperprotektivní matka či jedináčkovská výchova, ve které se nerozvíjí vztahy s vrstevníky. Rizikové též bývají děti z rodin, které mají problematický vztah k násilí, ve které se dítě nenaučí bránit samo sebe, protože je mu od mala vštěpováno, že se nemá pouštět do konfliktů, rodiny sociálně izolované nebo rodiny s prudérní sexuální výchovou, kvůli které se dítě bojí toho, co jeho vrstevníci běžně znají. (Říčan, Janošová 2010, s. 62-63).

Kyriacou (2003, s. 29) s těmito tvrzeními souhlasí a dodává, že většina obětí pochází z rodin s přehnaně úzkostlivou péčí.

To také potvrzuje Martínek (2009, s. 139-141) ve své typologii obětí, které dělí do těchto skupiny:

a) oběť na první pohled

Tito jedinci působí i navenek slabě a bojácně. Často jsou nemluvní, bez snahy se prosadit. Pokud jsou terčem útoku, neumí se bránit. Reagují útekem a úzkostí či vztekem. Jejich rodiny jsou převážně velmi ochranné, tlumící přirozené aktivity jedince ze strachu o jeho bezpečí. To nakonec ústí k pasivitě a jedince, který se přestane o cokoli snažit.

b) oběti dlouhodobě setrvávající pod ochranou matek či babiček

Je jim odpírána samostatnost přehnaně úzkostlivou péčí. Jsou to tzv. „maminčini mazánci“, což ostatní děti vycítí a dávají jim to patřičně najevo.

c) handicapované děti

Pro zdárné začlenění těchto dětí do kolektivu, hraje zásadní úlohu role pedagoga, který musí se skupinou cíleně pracovat na integraci takového žáka.

d) učitelské děti

Dle Martínka jsou to jedny z nejčastějších obětí, a to hlavně v případě, že jejich rodič učí na stejné škole, kam dítě samo chodí, v nejhrošším případě právě v jeho třídě. Často je podle ostatních zvýhodňovaný, přestože je to v mnoha případech právě naopak.

Kolář (2007, s. 59) dělí dle svých zkušeností oběti na „slabé“ s tělesným psychickým handicapem, „silné a nahodilé“, „deviantní a nekonformní“ a ve své práci z roku 2011, (s. 144) doplňuje ještě o „šikanovaní žáci s životním scénářem obětí“. Zároveň ale dodává, že situace je často velmi nepřehledná, protože obětí se může stát skutečně každý a nejedna oběť může být zároveň i agresorem a naopak.

Oběti a agresori mívají také některé společné charakteristiky. Těmi mohou být horší výsledky ve škole, menší oblíbenost u učitelů a větší problémy v rodinném prostředí. (Fontana, 1997, s. 303). Další společnou charakteristikou bývá nižší sebevědomí a pochybnosti o své osobě. (Bendl, 2003, s. 48).

2.10 DŮSLEDKY ŠIKANOVÁNÍ

Šikanování je velmi nebezpečným jevem, který má důsledky nejen na oběti, agresory, ale také na celou skupinu, ve které se odehrává. Děti z takové skupiny, které se přímo šikanování neúčastní, ztrácejí iluze o fungování společnosti, která by měla poskytovat ochranu pro všechny její členy, na kterých je pácháno zlo. Ve skupině zasažené šikanou to tak ale nefunguje. (Kolář, 2011, s. 154). Naopak, ve skupině, kde probíhá šikana, se většinou vyskytne tzv. „morální infekce“, kdy i původně nezúčastnění žáci začínají chování agresorů schvalovat, dokonce i oběti sami ubližovat.

Výskyt šikany také ovlivňuje především rodiče a rodinu zúčastněných dětí, učitele a potažmo celou školu. (Kolář 2011, s. 154)

Nebezpečím pro celou skupinu, která šikanu zažije, je i možnost fixování zkušenosti a uplatňování viděných modelů chování v budoucím životě. (Říčan, 1995)

2.10.1 Důsledky pro oběti

O tom, jaké bude mít šikana důsledky, rozhoduje především osobnost oběti, podpora, která se jí dostane od rodičů a školy, reakce vrstevnické skupiny a také styl ubližování, který agresor využívá. (Fieldová, 2009, s. 64). Závisí také na tom, jakého stádia šikanování dosáhlo a zda se odehrávalo krátkodobě nebo dlouhodobě. (Kolář, 2001, s. 100). V každém případě způsobuje šikanování oběti velkou psychickou i fyzickou újmu, která může mít dlouhodobé a v některých případech i trvalé následky na psychickém i fyzickém zdraví. V některých případech i přímo ohrožuje život oběti. (Kolář, 2011, s. 155).

Důsledky u obětí počátečních stádií šikanování se můžou jevit jako nezávažné, ale to je velký omyl. Menší nápadnost účinků totiž kompenzuje jejich nepředvídatelnost. Potřeby těchto obětí jsou totiž dlouhodobě neuspokojovány a to vede k často trvalé frustraci, která narušuje vývoj dítěte, kdy se kvůli zažívané bolesti přetížá adaptační mechanismy a objeví se neuróza či psychosomatické potíže. Šikana v těchto stádiích způsobuje obětem znatelné poruchy v sociální i osobnostní adaptaci, kvůli kterým u nich často dochází k problémům ve škole. U těchto obětí pozorujeme častý

výskyt nepozornosti při výuce, zhoršování prospěchu, tendence k útekům do nemoci, záškoláctví. Oběť šikany má negativní sebehodnocení a sebepojetí, které pramení z celkové nejistoty a stále přítomného strachu (Kolář, 2011, s. 158-160).

Důsledky šikany u obětí pokročilých stádií šikany jsou ještě o poznání horší. Většinou jsou trvalé a dotýkající se celé osobnosti jedince. Také proto se u nich můžeme setkat s pokusy o sebevraždu. Průvodním jevem, který se u obětí šikany v těchto stádiích často vyskytuje, je těžká porucha sebehodnocení, nepřítomnost vlastní vůle a sebezničující tendence. Rány z těchto stádií šikanování zůstávají často otevřené a při sebemenší zátěži se projeví v plném rozsahu. Takový jedinec se i pod malým tlakem lehce zhroutí a s tím bohužel roste i pravděpodobnost toho, že se znovu stane obětí šikanování. U těchto jedinců se často objevuje školní fobie, panická porucha, obsedantně-kompulzivní porucha a posttraumatická stresová porucha (Kolář, 2011, s. 156-157). Posttraumatická stresová porucha může trvat mnoho let, někdy i celoživotně. U obětí v pokročilých stádiích šikany se objevuje také znovuprožívání traumatické situace, kdy se oběti opakovaně promítají zvukové, zrakové či dotykové vzpomínky. Oběti také zažívají mučivé sny a náhlé pocity, že se hrůzný zážitek bude opakovat. Tyto oběti bývají často citově otupělé, projevuje se u nich pocit odcizení od ostatních a neschopnost se v životě jakkoli prosadit (Koukolík, 1998, s. 44).

Dále také deprese, sociální fobie či tzv. „naučená bezmoc“, kdy si dítě myslí, že je k ničemu a do tohoto stavu se vžije tak, že se mu opravdu nic nedaří (Fieldová, 2009, s. 70-71).

Fieldová (2009, s. 65-69) ve své knize dělí důsledky šikany do pěti oblastí, které se mohou projevit jak jednotlivě, tak společně. Jsou to:

- a) fyzické důsledky** (fyzická zranění, fyzické bolesti, negativní tělesné projevy (nemocnost, pomočování, únik stolice, vypadávání vlasů, problematická pleť, nechutenství, přejídání se), špatné držení těla, hrbení)
- b) intelektuální důsledky** (nesoustředěnost, problémy s pamětí, učením, lhostejnost k práci, zhoršení školního prospěchu, nevyužití svého potenciálu kvůli strachu ze zesměšnění, atd.)

- c) **sociální důsledky** (vyčlenění z kolektivu, izolace sebe sama, vnucování se, neschopnost navázat přátelství)
- d) **důsledky na sebevědomí** (ztráta sebehodnoty, negativní sebepojetí, sebestřednou, přecitlivělost)
- e) **citové/psychologické důsledky** (stres, strach, úzkost, vzteklost, citové vyhoření, disociace, deprese, plačtivost)

2.10.2 Důsledky pro agresory

U agresorů často dochází k fixování antisociálních postojů, prohlubování deficitu duchovního a mravního vývoje a tím vznikající možnost pro budoucí trestnou činnost. Agresoři nemají stanovené hranice a pravidla slušného chování, a proto se podle Olweuse (1993) v dospělosti dopouštějí o čtyřikrát více násilných trestných činů než běžní jedinci. Často se také stávají členy okrajových sociálních skupin (Bendl, 2003, s. 39). Pokud je ale agresor brzy odhalen, dá se na jeho pozitivním vývoji cíleně pracovat. Může se stát, že najde vzor v někom ctnostném a začne se podle něj chovat a také je možné, že se bude chtít změnit sám, případně z agresivního chování odroste. Osobní agresivita totiž nemusí být nutně trvalou vlastností, i když ve většině případů to tak bohužel je a s věkem se spíše prohlubuje (Říčan a Janošová, 2010, s. 58-59).

2.11 DIAGNOSTIKA ŠIKANY A JEJÍ ŘEŠENÍ

Při odhalování šikany musíme vzít v potaz nejen znalost předchozích kapitol této práce, ale i to, že šikana se často děje skrytě a často se při ní uplatňuje zakrývající a protiúdržavný systém. V jeho základní variantě se uplatňuje tzv. komplot velké šestky, do které patří oběť, agresoři, skupina kolem nich, rodiče oběti, rodiče agresorů a pedagog, kteří svým jednáním brání odhalení šikany (Kolář, 2011, s. 98). Ve stádiích šikany, které se vyskytují na základní škole, je tento komplot pouze naznačen. Je to tím, že šikaně ještě nepodlehla většina skupiny, ve které se odehrává a rodiče obětí i pedagog se chtějí podílet na vyřešení problému. Oběť ale mnohdy šikanu popírá, protože zažívá strach z toho, že pokud šikanování potvrdí, může jí být ubližováno ještě

více. Také má mnohdy pocit, že si takové jednání od agresorů zaslouží, či nechce zradit agresora, kterého považuje za svého přítele. Vyšetřování také často negativně ovlivňují rodiče agresorů, kteří své dítě chrání a šikanu zásadně popírají a bagatelizují. Agresoři samotní často promyšleně lžou a překrucují pravdu tím, že svalují veškerou vinu na jejich oběť. Také využívají ostatní členy skupiny, které nabádají ke lhaní v jejich prospěch. Při počátečních stádiích šikany se ale jejich lži často prohlédnou, protože je možné najít vhodné svědky, kteří pomohou šikanu odhalit a následně ji také překonat využitím doporučené strategie a taktiky vyšetřování (Kolář, 2011, s. 98-108).

Gajdošová a Herényiová (2002, s. 219) ze svých zkušeností potvrzují, že v počátečních etapách šikany můžeme očekávat od dětí ze třídy pomoc při vyšetřování, děti totiž se šikanou většinou nesouhlasí a je jim oběti líto.

Diagnostiku šikany bychom měli provést ve třech krocích, které zpracoval Kolář (2011, s. 163-170). V první fázi je nutné mít znalosti, díky kterým dokážeme odlišit projevy šikanování od běžného škádlení. Při tom je vhodné se opřít o vnější projevy šikanování a zhodnotit, zda jsou v nich přítomné základní znaky šikanování – záměrnost, nepoměr sil mezi agresorem a obětí, opakování a agrese jako cíl jednání. Pokud vyhodnotíme, že se o šikanu jedná, případně jsme si skoro jisti, nastupuje druhá fáze, ve které se musíme o probíhající šikaně dozvědět co nejvíce informací, díky kterým můžeme zhodnotit, zda jsme šikanu schopni vyřešit sami v rámci školy, nebo potřebujeme zásah zvenčí. Zhodnotíme tedy projevy šikanování, pokusíme se šikanu zařadit do konkrétního stádia, posoudíme, zda mezi agresorem a obětí vznikla vzájemná vazba, případně jak velká. Také určíme, zda se jedná o formu šikany základní či neobvyklou a zaměříme se na její specifika. Odborníci pro doplňující diagnostiku využívají také odhadu síly a typu zakrývacího a protiúdržavného systému, odhalení spouštěcího mechanismu šikanování, jeho příčin a podmínek, do něhož spadá riziková konstelace třídy, rizikové osobnostní charakteristiky obětí a agresorů a osobnost pedagoga. Vhodné je také prozkoumat, jaké škody šikana napáchala v zasažené skupině. Na základě všech těchto informací pak můžeme stanovit diagnózu, která nám ve třetí fázi diagnostiky pomůže určit typ scénáře pro základní směr léčby. Šikanu, která probíhá na základních školách, je schopna ve většině případů vyřešit škola sama. Pomoc

zvenčí potřebuje při komplikovaných počátečních šikanách a při výskytu třetího stádia šikanování, které ale v tomto případě bývá ojedinělé.

Pro léčbu šikany na základní škole potřebujeme znát především metodiku první pomoci při šikanování. V ní hraje zásadní roli pedagog, který musí být vždy připraven se šikanou bojovat a účinně ji řešit. Řešení situace většinou nastává poté, co pedagog zpozoruje některé přímé alarmující signály. Například když rodiče oběti volají do školy, když přistihne agresory při činu, když se mu oběť se šikanou svěří. Měli bychom si ale všimnout také nepřímých varujících signálů, do kterých patří nenápadné projevy šikanování v přítomnosti učitele, kterými jsou například komandování a okřikování oběti, přehlížení, vtipkování na její adresu, ponižování, zesměšňování, pošťuchování a podobně. A také skryté volání oběti o pomoc, kdy může učitel zpozorovat, že žák je osamocený, smutný, ustrašený, neustále vyhledává učitelovu přítomnost, nechodí na hodiny tělesné výchovy, má nadměrnou absenci ve škole a zhoršuje se mu prospěch a soustředění při výuce. Pro učitele je také důležité znát nejen problematiku šikany jako takovou, ale také umět vnímat svou třídu. Z její atmosféry tak může získat spoustu cenných informací. Neoddělitelnou součástí při vyšetřování šikany jsou také rozhovory se žáky dané třídy. Při nich zjišťujeme informace o oběti, agresorech, svědcích šikany a jejich názorech na dění ve třídě. Zjišťujeme také fakta, která nám odhalí, ve kterém ze stádií se šikana ve třídě nachází. Pokud rozpoznáme, že se jedná o počáteční stádium obvyklé formy, můžeme situaci řešit sami. (Kolář, 2011, s. 171-178)

2.11.1 Řešení obyčejné počáteční šikany

Pro řešení obyčejné počáteční šikany nám nabízí Kolář (2011, s. 179-200) scénář, který se dá dle dané situace pružně upravovat tak, aby pasoval na konkrétní případ šikany. Tento scénář může pedagog použít ale až poté, co mu důkladně porozumí. Obsahuje sled jedenácti kroků, které mají svůj smysl a praktické i teoretické zdůvodnění.

1. Odhad závažnosti onemocnění skupiny a stanovení formy šikany

Odhad stádia šikanování a jeho formy. Provádí se na základě informací z rozhovorů s informátory a oběťmi, případně svědky a dalšími členy skupiny.

2. Rozhovor s informátory a oběťmi

Rozhovor o vnějším obrazu šikanování. Rozhovor s obětí je nutné utajit před ostatními žáky. Tím ji chráníme před možným odmítnutím třídou jako „práskače“ a před možnou pomstou agresorů.

3. Nalezení vhodných svědků

Nalezení vhodných svědků u šikan v počátečních stádiích nebývá složité. Využijeme k tomu informátora a oběti, od kterých zjistíme, se kterými dětmi nemají žádný problém a které by mohli pravdivě vypovídat.

4. Individuální rozhovory se svědky

I zde je důležité je vést rozhovory skrytě, bez vědomí ostatních žáků. Lze to provést například po vyučování. Nejdříve si v rozhovoru s nimi musíme vhodně zvolenými otázkami ověřit, že vyšetřování nijak neohrozí a poté se ptáme tak, abychom se dozvěděli, co se stalo, kdy, kde a jak.

5. Ochrana oběti

Oběti musíme zajistit zvýšenou ochranu ve škole, v závažnějších případech může zůstat i v domácím prostředí.

6. Předběžná diagnóza a volba ze dvou typů rozhovorů

a) Rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory, kterým směřujeme k metodě usmíření

Tato metoda je vhodná při nebrutálních formách prvního a druhého stádia šikanování u dětí a mládeže, kdy nebyly přijaty normy agresorů většinou skupiny. Jde v ní o domluvu a usmíření mezi aktéry šikanování. Pracuje se především se schopností agresorů vcítit se do situace oběti a jejích pocitů. S obětí a s agresory nejdříve vedeme individuální rozhovory. Oběti nabídneme dvě možnosti řešení situace – potrestání agresorů nebo společná domluva a usmíření. Obě možnosti společně prodiskutujeme, a pokud bude oběť souhlasit s usmířením, provedeme rozhovor s agresory. Pokud jsou agresori otevření ke změně a svého jednání litují, můžeme celou situaci vyřešit tímto způsobem. Velmi zde záleží na vzhledu pedagoga, který musí posoudit pravdivost jejich reakcí. V případě, že se rozhodne metodu usmíření uskutečnit, musí také zvážit, zda se

toho zúčastní ostatní žáci třídy. Důležité je vybírat takové žáky, kteří sympatizují s obětí a kteří vytvoří pozitivní atmosféru, která bude nahrávat vyřešení situace. Pedagog, který s touto problematikou nemá velké zkušenosti, by měl sestavit tuto skupinu z co nejmenšího počtu žáků. Cílem této metody je porozumět problému, najít jeho nápravu a dojít k usmíření. Nesmíme také opomenout kontrolní setkání této skupiny, které se uskuteční po týdnu nebo dvou týdnech, kde se posoudí vyřešení situace. Výsledek metody oznámíme také třídě.

b) Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi a směřování k metodě vnějšího nátlaku

Rozhovor s agresory se při vyšetřování vždy odehrává jako poslední. Slouží k zastavení agrese vůči oběti. Agresorům vysvětlíme, jaké může mít jejich chování následky a upozorníme je na závažnost jejich jednání. Pokud posoudíme, že by agresori neměli zájem o metodu usmíření, či usoudíme, že tato metoda nebude v tomto konkrétním případě vhodná, musíme se uchýlit k metodě vnějšího nátlaku.

Cílem této metody je přinutit agresory k zastavení agresivního chování. Funguje na základě trestu a strachu agresorů. Jako první se uskuteční u zárodečných podob šikanování individuální, u ostatních komisionální pohovor, který musí být velmi dobře zorganizovaný. Nejprve by se měli s problémem seznámit rodiče agresorů, poté se vyjádří všichni pedagogové (třídní učitel, výchovný poradce, ředitel, zástupce ředitele), následně žák a jeho rodiče. Poté by měla komise zasednout a rozhodnout, jak se situace bude řešit. Tomuto jednání nejsou přítomni rodiče ani agresor, kteří se s rozhodnutím seznámí po ukončení jednání. Po celou dobu by se pedagogové měli snažit o smířlivou atmosféru, kdy rodičům zdůrazní, že jejich dítěti nechtějí uškodit, ale naopak. Výsledkem rozhodování komise může být například výchovné opatření (napomenutí, důtka...), snížení známky z chování, přeřazení do jiné třídy, krátkodobý dobrovolný či dlouhodobý pobyt v diagnostickém ústavu, umožnění individuálního vzdělávacího programu. O závěru výchovné komise je informována i celá třída. Metoda oznámení je volena dle uvážení pedagoga. Nezbytnou součástí této metody je také následná ochrana oběti, která probíhá nejrůznějšími způsoby. Může to být formou pravidelných rozhovorů s obětí, informátory, rodiči oběti a také lze ustanovit její ochránce.

7. Rozhovor s rodiči oběti

Účelem je informovat rodiče o závěrech, které škola navrhuje a probrat s nimi další opatření.

8. Třídní schůzka

Všichni rodiče by měli vědět, že se ve třídě, do které chodí jejich dítě, vyskytla šikana, kterou škola řešila.

9. Práce s celou třídou

Nejlepší prevencí opakovaného výskytu šikany je budovat ve třídě kamarádké a bezpečné vztahy a pozitivní atmosféru, která zásadně odmítá jakékoli projevy násilí

Tento uvedený postup slouží k léčbě příznaků šikany, která je rychlá a účinná, ale nezaručuje nám, aby se šikana ve skupině už nevyskytla. Musíme se tedy zaměřit ještě na léčbu celé skupiny, ve které se šikanování vyskytovalo. V prvních dvou stádiích to můžeme provést prostřednictvím programů pro budování bezpečného klimatu a také prostřednictvím osobnostní a sociální výchovy. Také můžeme využít metody smíření pro celou třídu. Ve stádiu třetím, které se v ojedinělých případech může vyskytnout i na základní škole už je celková léčba o něco složitější. Využívá *Základního intervenčního programu*, který je určen pro skupiny, ve kterých se vyskytují počáteční stadia šikanování a dokáže úspěšně zvládnout i stádium třetí, tedy to, kde většina skupiny začíná přijímat normy agresorů. Jeho cílem je šikanování zastavit a vytvořit takové podmínky, ve kterých se již nebude moct znovu nastartovat. Program je složen ze čtyř fází, kdy každá je zaměřena na jinou problematiku. První fáze na diagnostiku, druhá na navození podpůrné atmosféry a motivaci dětí ke spolupráci, třetí na poskytnutí pomoci a intervenci a čtvrtý na zhodnocení situace. S tímto programem může pracovat široký okruh odborníků, kteří musí být proškoleni ve výcvikovém semináři zaměřeném na tento program a musí projít nějakou formou zážitkového výcviku ve skupinové práci (Kolář, 2011, s. 234-236).

2.12 PREVENCE ŠIKANY NA ZŠ

V oblasti šikany rozlišujeme dva druhy prevence, kterými jsou prevence primární a prevence sekundární. O prevenci primární hovoříme v případě, kdy k šikanování v dané třídě nedošlo a nedochází. Jejím základem je výchova vyrovnané osobnosti dítěte. Také se zaměřuje na informovanost dítěte, rodičů i široké veřejnosti o šikaně a preventivních aktivitách, které ve škole probíhají. Dále je při ní důležité budování otevřených, kamarádských a bezpečných vztahů ve školním prostředí. O prevenci sekundární se jedná v případě, že k šikaně již došlo. Zaměřuje se tedy na nápravu a na následné předcházení tomto problému. Patří sem včasná diagnostika, vyšetření šikany, pedagogická opatření proti šikaně a výchovná práce s agresory (Bendl, 2003, s. 78).

Pokud tedy budeme mluvit o prevenci šikany, musíme mít na mysli, že prevence se celkově prolíná s represí (potlačováním). A jak píše Bendl (2003, s. 66): „Dobře cílená a realizovaná represe, může zároveň fungovat jako nejlepší prevence.“ Samozřejmě ale platí známá poučka, že účinnější a zároveň jednodušší, je zlu předcházet, než ho následně odstraňovat.

Bendl (2003, s. 78) říká, že základním předpokladem při prevenci šikany je připustit si, že se ve škole může odehrávat a odehrává. Pokud je tato podmínka splněna, potřebujeme do boje se šikanou zapojit všechny, kterých se tento problém může týkat.

S jeho názorem souhlasí i Říčan a Janošová (2010, s. 111) kteří dodávají, že vzájemná spolupráce a solidarita mezi učiteli je klíčová pro prevenci šikanování ve škole. V ideálním případě se na prevenci šikany podílí nejen lidé, kteří ve škole pracují, nebo s ní úzce spolupracují, ale také celá obec, policie či média (Fieldová, 2009, s. 140).

Řadu aktivit a opatření na různých úrovních, které bychom měli při prevenci šikany ve škole zavést, uvádí Říčan a Janošová (2010, s. 111-114):

1. Prevence na úrovni školy jako celku

Jako jednoduché, ale zároveň účinné opatření nám může sloužit organizace a hustota dozoru během přestávek. Učitel, který dozor vykonává, nesmí stát na místě, naopak, měl by procházet kolem tříd a nahlížet do nich a také kontrolovat málo

frekventovaná místa, kde by mohlo k šikaně docházet. Také se osvědčuje pověřit dozorem slušné starší žáky, kteří chrání mladší děti před šikanou.

Dalším preventivním opatřením v této rovině je školní řád, který má obsahovat obecné zásady slušného chování mezi žáky a výslovný zákaz jakéhokoli násilí.

Součástí preventivního prostředí ve škole je také etická výchova, ve které dětem vštěpujeme hodnoty, na kterých by měla stát naše společnost, jako jsou úcta, soucit, obětavost, ochrana slabých atd. Učitel musí jít v těchto ctnostech dětem příkladem a měl by umět využít každé situace, kde může takové vlastnosti vyzdvihnout.

Důležité je také budovat vztah a vzájemnou spolupráci mezi rodiči a pedagogy a žáky i jejich rodiče je také nutné informovat o problému šikanování a zdůraznit, že škola takové chování nebude trpět a bude ho razantně řešit.

Dalším preventivním opatřením v této oblasti je důkladné proškolení pedagogů v této problematice.

2. Prevence na úrovni jednotlivých tříd

Ke zmapování situace lze využít anonymní dotazníky, které zjišťují výskyt šikany v dané třídě a také sociogramy.

Dalším opatřením může být vytvoření „charty třídy“, na kterých se podílejí samotní žáci. Pod správným vedením pedagoga by měli žáci dojít k základním pravidlům, která budou sloužit k prevenci šikany. Také tzv. „komunitní kruh“, který autoři nazývají „pedagogická komunita“ je dobrým prostředkem při prevenci šikany. Řeší se zde všechny záležitosti, které žáky zajímají, na kterých jim záleží a které se ve třídě odehrávají. Také zde probíhá nácvik komunikace a zlepšují se vztahy mezi žáky pomocí zážitkové pedagogiky i nejrůznějších her.

Výbornou příležitostí k navázání vztahů, upevnění důvěry, vzájemné sounáležitosti a poznání, jsou víkendové rekreačně-zážitkové pobyty pro třídu, kterých se mohou zúčastnit i rodiče dětí. Dobré bývá přizvat k těmto pobytům také externistu zkušeného v prevenci šikany.

3. Prevence na úrovni jednotlivců

Do této oblasti spadá individuální sledování potenciálních obětí a pravidelné individuální rozhovory se všemi žáky, díky kterým můžeme dobře zmapovat situaci, která se ve třídě odehrává a podle toho také jednat.

Fieldová (2009, s. 140-158) vidí preventivní opatření obdobně, ale rozvádí je o další body, kterými jsou:

- Vytvoření konkrétní **celoškolní strategie k prevenci a řešení šikany**, na kterém se bude podílet celá škola, přidružené organizace i zástupci zřizovatele školy.
- Pravidelné **informování** žáků, rodičů, personálu i místí komunity o závažnosti šikanování a jeho důsledcích a o osobách, které jsou kompetentní při řešení tohoto problému. Škola může dát najevo svůj odmítavý postoj k šikaně nejrůznějšími způsoby, například různými letáky, informacemi na nástěnkách, internetových stránkách, pořádáním přednášek, seminářů atp.
- Rozšíření **programu proti šikaně**, začleňování tématu šikany a témat s ní spojených do výuky.
- Vypracování **postupu krizových řízení**, které umožní vhodně a okamžitě zasáhnout, pokud se šikana objeví.
- Konkrétní **definice následků** při porušení pravidel školního řádu.
- Nabídnutí **individuální pomoci** v rámci školy. Ta musí mít proškolený, odborně vzdělaný personál, který může pomoci při problémové situaci jak žákům, tak jejich rodičům.
- Doporučení k **externímu poradenství** v závažnějších případech.
- **Vyhodnocování vnitřních strategií** školy, které mají sloužit k omezení či potlačení šikany a jejich případná úprava.

V prevenci šikany hraje klíčovou roli pedagog. Bendl (2003, s. 79) tvrdí, že i správný postup při prevenci a řešení šikany nemusí být účinný, pokud není podpořen učitelskou autoritou. Pokud totiž učitel nemá autoritu, a to jak formální, tak neformální, nemůže očekávat, že žáci budou respektovat navrhovaná opatření proti šikaně.

Podporování autority učitele a školy jako celku by se dle Říčana (1995, s. 76) mělo stát nedílnou součástí prevence šikany. Podpořit autoritu učitelů by měli i rodiče dětí dané školy. Pro získání autority je vhodné, aby se učitelé často neměnili, dokázali tak děti dané třídy lépe poznat, porozumět jim, poskytovat jim pocit bezpečí a uměli rázně zakročit proti všem projevům násilí. Velkou chybou je, když učitelé v dané škole nespolupracují a autoritu zaměňují za oblíbenost u žáků. Autorita naopak vzrůstá s nabídkou konzultační a poradenské pomoci pro děti a jejich rodiče ve škole i mimo ni. S autoritou se také pojí důvěra k učiteli, díky které se mu děti nebojí svěřit se svým trápením (Bendl, 2013, s. 80).

Učitel by měl také umět pracovat s potencionálními oběťmi a agresory tak, aby zabránil výskytu šikany. Bendl (2003, s. 103-104) uvádí několik přístupů, které učiteli v tomto směru pomohou. U obětí a potencionálních **obětí** je prvním z nich **vyhýbání** se šikanování, kdy dětem poradíme, aby se vyhýbaly místům, kde k šikaně často dochází a pokud to je jen trochu možné, aby nechodily nikde osamocené. Za druhé je důležité, vybavit potencionální oběť **odolností**. To znamená, naučit žáky na modelových situacích či nejrůznějších hrách reakcím, které jsou v dané chvíli vhodné. Například to může být ignorace útočníka nebo vzepření se jeho útokům či trénování asertivity. Do této oblasti také spadá **statečnost** dítěte a jeho schopnost **využívat síly** k dobrým činům a obraně své i druhých – tzv. „výchova k násilí“ (Říčan, 1995, s. 91).

Vhodnou aktivitou je podle Bendla (2003, s. 109) podporovat dítě v jakémkoli sportu, díky kterému dítě získá odolnost i nové přátele a díky tomu i zdravé sebevědomí a sebejistotu. **Sebevědomí a sebejistotu** by měl pedagog dětem dodávat i obyčejnou chválou a podporou v tom, co se jim daří.

Posilování sebevědomí se týká i **agresorů** a potencionálních agresorů, kteří by měli být pochváleni především v situacích, kdy dokázali zvládnout své impulzivní jednání. Agresoři mohou být totiž také děti, které mají malé sebevědomí, které si nevěří a tuto svou nejistotu si kompenzují ubližováním druhým. U těchto typů agresorů je tedy posilování sebedůvěry na místě (Bendl, 2003, s. 112-113).

U agresorů je ale hlavním úkolem jejich agresivitu tlumit a pomáhat jim, aby si vybudovali osobní perspektivu (Říčan, 1995, s. 88). **Tlumení agresivity** může probíhat například nejrůznějšími relaxačními techniky či její vybíjení při fyzických aktivitách.

Agresivním dětem je také potřeba nabídnout různé volnočasové aktivity, při kterých zažijí vzrušení ze hry a pocity sebezpřekonání, které povedou k pocitu vlastních schopností (Parry-Carrington, 1996, s. 83). Takovými aktivitami můžou být například adrenalinové sporty, náročnější aktivity, různé pochody a výpravy, které dokážou stmelovat kolektiv a navazovat nová přátelství a také se nechat inspirovat chováním vedoucího skupiny, který se pro děti často stává vzorem.

Parry-Carrington (1996, s. 80) také uvádí, že na agresory může pozitivně působit, když je seznámíme s pocity obětí a důsledky, které pociťuje kvůli jejich ubližování. Jako velmi účinné se dle něj ukazují metody, které pracují s **behaviorálním přístupem** k agresorům, při kterých se s nimi učitel domluví na trestech a odměnách, které budou dostávat za splňování či neplnění stanoveného výchovného cíle.

Cílem, který by měl mít pedagog, je získání agresorů na svou stranu. Toho lze dosáhnout například přátelskou domluvou, dohodou o výhodách, které ale nesmí být nespravedlivé vůči ostatním žákům, pověřením odpovědným úkolem, udělováním funkcí, atd. Osvědčit se může i trávení času po vyučování s problémovými žáky formou sportu, povídání a různých aktivit (Bendl, 2003, s. 122).

Dále je nutné na prevenci pracovat se všemi žáky, které by měl učitel chránit před negativními vlivy médií na rozvoj agresivity, poskytovat jim nejrůznější **informace** o problematice šikany, kde lze využít informačních letáků, brožur a videoprogramů o šikanování. Existují také knihy o šikaně, které jsou určeny dětem a radí jim, jak se dá šikana zvládnout a odstranit. Například kniha od Terrence Webster-Doyle – Proč mě pořád někdo šikanuje? Tuto knihu mohou využít i pedagogové při své práci.

Dále je dobré využít tvorby **třídních pravidel** samotnými dětmi. Žáci se také mohou spolupodílet na vytváření **školního řádu** (Bendl, 2003, s. 124-127).

Nezbytné je také soustavně pracovat na **pozitivním ovlivnění kolektivu třídy**, který bude šikanu otevřeně odmítat. (Bendl, 2003, s. 127).

Dobrou prevencí šikany je také kooperativní učení, které spočívá v co neširším uplatňování spolupráce mezi žáky. Tímto způsobem dojde k zapojení všech dětí, včetně outsiderů, kteří dostanou příležitost uplatnit se ve skupině, a tím získat větší respekt a sebeúctu (Říčan, 1995, s.82).

2.13 PREVENTIVNÍ PROGRAMY PROTI ŠIKANOVÁNÍ

Zásadní věc, kterou musíme brát při prevenci šikany na zřetel je, že veškerá uvedená opatření, rady a skutečnosti nemůžou fungovat jednotlivě. Pro účinnou prevenci a potírání šikany je nejdůležitější komplexní (systémový) přístup. Všechna dílčí opatření na sebe musí vzájemně navazovat a pojit se v logicky a smysluplně uspořádaný celek (Bendl, 2003, s. 81).

Také Kolář (2011, s. 262) tvrdí, že jen ucelená prevence šikany nám dává možnost šikaně čelit. Pro tuto potřebu vytvořil schéma prevence školních šikan, do kterého patří:

1. **Pedagogická komunita**, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.
2. **Specifický program proti šikanování** jako dílčí součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detekovat a účinně léčit.
3. **Odborné služby rezortu školství**, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálněpedagogickými centry, diagnostickými ústavami apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.
4. **Spolupráce škol s odborníky** z jiných rezortů a nestátními organizacemi zabývajícími se prevencí šikanování (kriminálníci pro mládež, sociální kurátoři, dětské psychiatry...).
5. **Pomoc a podpora MŠMT a krajských úřadů** školám při vytváření prevence šikanování.
6. **Kontrola škol** ze strany České školní inspekce, MŠMT a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.
7. **Monitorování situace** zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je například Nadace Naše dítě a Linka bezpečí, Amnesty International v ČR, občanské sdružení Společenství proti šikaně.

Na základě tohoto schématu Kolář také vytvořil program, který účinně bojuje proti šikanování na školách. Nazývá se *Hradecký školní program proti šikanování* a jeho výsledky patří k nejlepším na světě. Tomuto programu se také říká Český školní program a do škol byl zaváděn v rámci projektu MŠMT v roce 2003.

Kolář (2011, s. 256-258) zdůrazňuje, že zavedení tohoto programu do školy vyžaduje zapojení a spolupráci všech pedagogů ve škole, kteří na sobě musí chtít osobnostně, morálně i odborně pracovat a zároveň spolupracovat s odborníky ze školních servisních zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče...) a s odborníky ze státních i nestátních institucí (policie, orgán sociálně-právní ochrany dětí, oddělení sociální prevence obecního úřadu apod.).

Program je charakteristický dvěma znaky, jimiž je celoškolský rozměr a zaměření na speciální prevenci. Celoškolským rozměrem je myšlena spolupráce a zapojení všech učitelů a nalezení způsobu, kterým začleníme tento program do školního vzdělávacího programu. Zaměření na speciální prevenci znamená, že se program věnuje pouze řešení jednoho tématu, kterým je šikana a její specifické primární prevenci, při které učíme děti, jak předcházet šikaně a jak ji řešit, a prevenci sekundární. Prevence šikany se řeší na třídních hodinách a také se vhodně zapojuje do vyučovacích předmětů (tělesná výchova, občanská nauka, rodinná výchova).

Program musí dle Koláře (2011, s. 259) obsahovat třináct klíčových složek, kterými jsou:

- **Zmapování situace** – zhodnocení (před zavedením programu, během programu i po jeho ukončení).
- **Motivování pedagogů** pro změnu.
- **Společné vzdělávání a supervize** všech pedagogů
- **Užší realizační tým**, do kterého patří ředitel, zástupci třídních učitelů z 1. a 2. stupně, metodik školní prevence, metodik programu školy podporující zdraví a řešitel projektu.
- **Společný postup** při řešení šikanování.
- **Prevence v třídních hodinách.**
- **Prevence ve výuce.**
- **Prevence ve školním životě mimo vyučování.**
- **Ochranný režim** (smysluplný a demokratický vnitřní řád, účinné dozory učitelů).
- **Spolupráce s rodiči.**
- **Školní poradenské služby.**

- **Spolupráce se specializovanými zařízeními.**
- **Vztahy se školami v okolí.**

Ve školách, kde tento program funguje, dochází ke snížení počtu výskytu šikany alespoň o polovinu a šikanu se daří rozpoznávat už v jejich prvopočátcích. Pokud dojde k objevení pokročilé skryté šikany, daří se jí díky programu účinně a rychle zastavit (Kolář, 2011, s. 26).

Výsledky tohoto programu můžeme srovnávat se světově nejúspěšnějším programem Dana Olweuse (Norsko) nazvaným *Preventivní program proti šikanování*. *Hradecký program proti šikanování* má ale ještě lepší výsledky, protože se mu podařilo snížit šikanu v podobném procentu, ale za kratší čas, tj. za čtyři měsíce, oproti Olweusovým dvěma až třem letům.

2.14 ORGANIZACE VĚNUJÍCÍ SE PREVENCI A ŘEŠENÍ ŠIKANY

Přestože se u nás šikanou a její prevencí zabývá mnoho odborníků a vznikají nové projekty, které proti ní bojují, dosud se jí nepodařilo ze škol vymýtít nebo ji alespoň komplexně potlačit. Šanci nyní představuje *Hradecký program proti šikanování*, ale ještě potrvá, než se ho podaří začlenit do rámcových vzdělávacích programů většiny škol a otázkou je, jestli vůbec, protože záleží na mnoha faktorech, které je při tom nutné splnit. Proto je důležité vědět, na koho se v případě problému se šikanováním obrátit. V české republice máme mnoho organizací, které nám mohou pomoci. Jsou jimi například:

- **Občanské sdružení proti šikaně (www.sikana.cz)**

Jedná se o internetový portál, na kterém nalezneme stránky s tematikou šikany, užitečné odkazy a také metodické pokyny MŠMT k šikaně.

- **Dětské krizové centrum (www.dkc.cz)**

Zabývá se vyhledáváním ohrožených dětí, poradenstvím, pořádáním kurzů a přednášek a také zřizuje linku důvěry.

- **Vzdělávací institut ochrany dětí (www.detskaprava.cz)**

V jeho působnosti je projekt Dětská práva. Nabízí letáky o šikaně, informace o dětských právech, základní dokumenty o lidských právech, informace pro pedagogy, materiály k výuce a besedy pro děti.

- **Prev – centrum (www.prevcentrum.cz)**

Centrum primární prevence: Jeho úkolem je všeobecná primární prevence od šesté do deváté třídy ZŠ, selektivní primární prevence (řešení problémových vztahů, situací ve třídách, podezření na šikanu), indikovaná primární prevence (individuální či rodinné konzultace, psychologické služby) a vzdělávání.

Centrum poradenství pro mládež a rodiny: Nabízí rodinnou terapii, ambulantní léčbu, substituční program a následnou péči.

Centrum komunitních aktivit: organizuje nízkoprahový klub pro mládež od 12 let Suterén, terénní práce, komunitní práce a webovou poradnu.

- **Modrá linka (www.modralinka.cz)**

Telefonická linka pro děti, internetová schránka na dotazy, komunikace prostřednictvím e-mailu, skype či chatu.

- **Poradenská linka pro pedagogy**

Telefonická linka, která je určena primárně pro pedagogické pracovníky, která pomáhá při řešení problémových výchovných situací týkajících se školního prostředí. Také shromažďuje kontakty, které mohou být školami využívány.

- **Linka bezpečí dětí a mládeže (www.linkabezpeci.cz)**

Je to bezplatná linka, která funguje nonstop. Je určena dětem a mládeži, ale zároveň zřizuje i rodičovskou linku, která se zaměřuje na poradenství s výchovou dětí, linku vzkazu domů, která je určena dětem na útěku, které mohou jejím prostřednictvím poslat vzkaz domů a také internet helpline – na pomoc dětským obětem tzv. internetové kriminality.

- **Safeinternet (www.safeinternet.cz)**

Aneb bezpečně bludištěm internetu.

- **E-BEZPEČÍ (www.e-bezpeci.cz)**

Internetový portál o nebezpečných komunikačních praktikách a o bezpečném internetu. Má také internetovou poradnu a bezplatnou telefonní linku, která řeší problémy s kyberšikanou.

- **Minimalizace šikany (www.minimalizacesikany.cz)**

Informační portál o šikaně na školách, najdeme zde program minimalizace šikany na školách i internetovou poradnu a příběhy o šikaně.

- **Bílý kruh bezpečí (www.bkb.cz)**

Má tři základní cíle: poskytovat přímou pomoc obětem a svědkům trestných činů, podílet se na prevenci kriminality a usilovat o zlepšení práv a postavení poškozených v trestním řízení. Pořádá přednášky pro širokou i odbornou veřejnost, výcviky, semináře, vydává množství letáků a brožur.

- **Občanské sdružení LATA (www.lata.cz)**

Pražská nezisková organizace, která pomáhá ohroženým dětem, mladistvým a jejich rodinám v Praze a Středočeském kraji. Nabízí vrstevnickou podporu skrze vyškoleného odborníka, odbornou sociální práci a další navazující služby pro klienta a jeho rodinu.

- **PětP (www.hest.cz)**

Je to dobrovolnický program určený dětem od šesti do patnácti let. Spadá pod dobrovolnickou organizaci s názvem HESTIA. Funguje na principu přátelského vztahu dítěte s dospělým dobrovolníkem a jeho cílem je řešit sociální a komunikační obtíže zapojených dětí. Charakterizuje se pěti slovy – pomoc, přátelství, podpora, péče a prevence.

- **Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**

Patří mezi školská zařízení a najdeme je ve všech regionech České republiky. Jsou určeny žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, školám, školským zařízením a poskytují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Zaměřují se na odborné psychologické a speciálně pedagogické služby, primární preventivní péči. Pomáhají také při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků, studentů i při přípravě na budoucí povolání. Podílí se také na výchově a vzdělávání jedinců se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a mimořádně nadaných.

Spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě dalšími institucemi.

- **Střediska výchovné péče (SVP)**

Spadají mezi školská zařízení a zaměřují se na preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování. Intervenci poskytují též jejich rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Ve střediscích pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, na které se lze obracet v případech problémů v chování dětí, žáků a studentů.

2.15 VYUŽITÍ METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY V PREVENCI ŠIKANOVÁNÍ NA ZŠ

Mnozí autoři zdůrazňují v prevenci šikany důležitost činnostního a zážitkového učení, kterým dramatická výchova bezpochyby je.

Bendl (2003, s. 138) tvrdí, že v souvislosti s prevencí šikany je pro děti důležitou dovedností umět řešit konflikty a učit se sociálním dovednostem, jako jsou ohleduplnost, spolupráce či rozvíjení kvalitních vztahů ve skupině. Se všemi těmito aspekty dramatická výchova pracuje a při dobrém vedení je může pozitivně ovlivnit.

Nejprve si tedy vymezíme pojem dramatická výchova, dále její cíle, metody a techniky, kterými k daným cílům dochází.

2.15.1 Dramatická výchova

Machková (1998, s. 32) definuje dramatickou výchovu jako: „Učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání

v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“

Podle doc. Jaroslava Provazníka¹ je dramatická výchova:

- „jeden z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové, resp. taneční);
- pedagogická disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, protože pracuje především s mezilidskými vztahy, se situacemi (v nichž se mezilidské vztahy projevují) a s přeměnou, přeměňováním, které vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní „jako“; podstatou této přeměny je jednání, jímž se účastníci hry a vše, co je její součástí (prostor, předměty, zvuky), stávají něčím nebo někým jiným, než ve skutečnosti jsou; to hráčům umožňuje vytvářet fiktivní svět – dramatické postavy, děje a prostředí – a vědomě s ním pracovat;
- učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i se zapojením těla a emocí;
- systém činností, které jsou cíleně řazeny nebo strukturovány do smysluplných celků (vyučovací hodina, blok nebo série vyučovacích hodin, projekt; specifickým typem projektu je tzv. školní nebo také procesuální drama, které zpracovává buď příběh nebo nabízí prozkoumávání určitého problému).“

Dramatická výchova se zaměřuje na rozvoj jedince z hlediska osobnostního a sociálního, přičemž využívá prvků a postupů dramatického umění. Je založena na principech dramatické improvizace, která dává možnost jednat v navozených situacích tak, jako by byly skutečné. Děti tak mohou dopředu zažívat, prozkoumávat a připravovat se na situace, které je v životě teprve potkají. Prostřednictvím hry v roli se

¹PROVAZNÍK, J. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. *Metodický portál: Články* [online]. 29. 11. 2005, [cit. 2014-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVJB/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html>>. ISSN 1802-4785.

také mohou stát někým (či něčím) jiným, vcítit se do něj a podívat se tak na svět nebo situaci jeho pohledem. Dramatická výchova napomáhá budovat vnitřně bohatou osobnost, která si uvědomuje svou hodnotu a zároveň je otevřená světu. Dramatická výchova také rozvíjí spolupráci a porozumění druhým. Je založena na zkušenosti a prožitcích, které mají pro člověka trvalý charakter².

Prožitkové učení je také považováno za nejúčinnější způsob učení. To dokazuje přehled účinnosti různých typů učení (Kovaliková, 1995), které ukazuje, že si pamatujeme asi 10% toho, co slyšíme, 15% toho, co vidíme, 20% slyšeného a viděného zároveň, 40% toho, o čem diskutujeme a až 80% toho, co děláme.

Dle RVP³ je dramatická výchova chápána jako doplňující vzdělávací obor, který může být do vyučování zařazen samostatně, případně může být realizován formou projektu, kurzu apod. Také může být zařazena do výuky jiných předmětů, ve kterých se využívají její metody a techniky. Žákům umožňuje „vyjadřovat a prezentovat své postoje, přijímat role a zkoumat témata a situace na základě vlastního jednání“.

² Návrh učebních osnov obecné školy. *Osnovy dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy* [online]. Praha: Portál, 2013 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z WWW: <http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html>

³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-02-09]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

2.15.2 Základní cíle dramatické výchovy

Dramatická výchova má dvě základní roviny, které od sebe v praxi nelze oddělovat. Je jimi⁴:

- 1. Osobnostní rozvoj:** V hrách, cvičeních a dramatických improvizacích dochází k rozvíjení uvolnění, soustředěnosti, odstraňování zábran, zlepšování schopnosti vnímání a objevování sebe sama i okolního světa, zlepšování pohybových a mluvních dovedností a schopností, rytmického cítění, rozvíjení tvořivosti a obrazotvornosti.
- 2. Sociální rozvoj:** Zde se rozvíjí schopnost kontaktu, spolupráce, důvěry, skupinové citlivosti, slovní i mimoslovní komunikace, zlepšování se v naslouchání druhým, umění se vcítit. Rozvíjí se také schopnost orientace v mezilidských vztazích a různorodých životních situacích, na které musíme odpovědně reagovat.

Tyto dvě roviny tvoří také obecné základní cíle dramatické výchovy. Machková (2007, s. 35) k nim připojuje už jen cíle, které jsou formulovány v rovině dramatické, do které patří **dovednosti v dramatické oblasti** (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky) a **vědomosti o dramatických aktivitách a divadle** (dramaturgie, historie, teorie).

2.15.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Bláhová (In Kořátková a kol. 1998, s. 91) definuje metody a techniky takto: „Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.“

⁴ Návrh učebních osnov obecné školy. *Osnovy dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy* [online]. Praha: Portál, 2013 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z WWW: <http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html>

Dle Valenty (2008, s. 46-48) lze pojmem metoda označit základní koncepční princip, kterým je v dramatické výchově hra v roli. Dále se může jednat o skupinu dílčích postupů (metoda pantomimy, improvizace), ve kterých je obsažena řada dílčích metod a technik a v neposlední řadě jí označujeme konkrétní postup, který vyžaduje konkrétní činnost (zpomalená pantomima, volná improvizace), přičemž v tomto případě splývá pojem metoda s pojmem technika. Technika je totiž konkretizací dané metody.

Podstata metod dramatické výchovy vychází z hry v roli a fikce (Machková, 2007, s. 95), které spolu vzájemně souvisejí. Rolová hra totiž nalézá základní uplatnění ve fiktivních situacích, které obsahují nějaký problém, při nichž hráč za určitou postavu jedná či koná (Marušák a kol., 2008, s. 12).

Hra v roli může probíhat formou **simulace**, kdy hráč jedná sám za sebe v navozené fiktivní situaci, formou **alterace**, kdy se hráč stává někým jiným s tím, že nepřejímá jeho individuální vlastnosti, či formou **charakterizace**, která se přibližuje herectví, kde hráč ztvárňuje postavu se všemi jejími charakteristickými rysy, vlastnostmi a vzorci jednání (Machková, 2007, s. 95-96).

Další klíčovou metodou dramatické výchovy je dle Machkové (2007, s. 99) **improvizace**, která umožňuje zkoumání života a lidí a experimentování v různých situacích. Improvizaci dělí do tří základních rovin:

1. Improvizace v pravém slova smyslu (okamžitá reakce hráče, která probíhá bez přípravy, pouze s nejnutnější domluvou či instrukcí, nebo úplně bez přípravy, tzv. volná improvizace)
2. Hra spatra (hra bez daného textu na základě předběžné předchozí domluvy; přípravy)
3. Vypilovaná improvizace (bez psaného textu, vypracovaná v improvizované situaci, prodiskutovaná, dotvářená po domluvě)

V dramatické výchově je základním metodologickým východiskem herní princip, díky kterému vzrůstá zájem dětí a jejich zaujetí v průběhu lekce, z níž si vždy

odnáší určitý prožitek a emotivní i racionální zasažení, kde je obsažen i učební potenciál (Marušák a kol., 2008, s. 14).

2.15.4 Metody a techniky dramatické výchovy z pohledu prevence šikany

Také autoři, kteří se zabývají problematikou šikany, zmiňují prospěšnost metod a techniky dramatické výchovy v její prevenci.

Velký přínos hry komentuje Jedlička (2011, s. 100), který tvrdí, že: „Ve hře může dítě nalézt cestu, jak tvořivě překonávat překážky v životě nebo jak se vyrovnat s nepříjemnými pocity či situacemi.“

Dramatickou výchovu a hraní rolí, zmiňuje i Bendl (2003, s. 138-139), který uvádí, že může mít v prevenci šikany významnou roli. Tvrdí, že díky přehrávání situací se šikanou, se děti mohou naučit, jak se bránit a odolat nátlaku, jak působit silně a nebojácně nebo jak se vyrovnat s provokací. Děti si pomocí hry v roli zkusí různé problémové situace a zjistí, jak na ně vhodně reagovat. Za důležité považuje také poznání zkušenosti z obou stran, tedy zkusit si zahrát roli agresora i oběti.

Důležitost využití metod a technik dramatické výchovy v prevenci šikany můžeme vyvozovat i z toho, že jsou obsaženy v *Základním intervenčním programu* proti šikanování (metoda hry v roli, reflektivní metody, brainstorming), který vytvořil náš přední odborník na problematiku šikany PhDr. Michal Kolář.

Své místo by v prevenci šikany mělo najít také strukturované drama, které je vhodné pro komplexní poznání dané problematiky, na kterou dítě dle svého uvážení reaguje, prožívá ji, posuzuje a reflektuje s tím, že při tom zapojuje celou jeho osobnost.

Strukturované drama je zaměřeno na výuku prostřednictvím zážitku v nové, dosud neprožité situaci a je vystavěno na principu Aristotelovy křivky - expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa, přičemž peripetie je často vynechána. Strukturované

drama má tedy pevnou kostru, která může být naplněna různými skupinami různě. Záleží zde na věku, životních a divadelních zkušenostech a také na jednání a rozhodování jedinců či skupiny v klíčových momentech dramatu. Každý účastník dramatu se podílí na jeho průběhu a tím u každého dochází ke komplexnímu učení, při němž jsou přítomny všechny složky osobnosti. Důležité je, aby hráči v průběhu dramatu i po něm, čelili nějakým důsledkům, vyplývajícím z jejich jednání. To poté vytváří postoj dítěte k danému problému. Strukturované drama učí děti také vzájemnému respektu, spolupráci, kontaktu, řešení úkolů, konfliktů, schopnosti se domluvit, naslouchat si, vžít se do druhého, umět své jednání i jednání druhých reflektovat a v neposlední řadě učí i dovednostem divadelním (Svobodová, in Kořátková 1998, s. 119-123).

Pokud se nyní podíváme na charakteristiku dramatické výchovy, její cíle a možnosti a tyto znalosti spojíme se znalostí prevence šikany, můžeme jasně vidět, že její využití může být v této problematice velkým přínosem. Splňuje totiž nároky spolupráce, komunikace, vzájemného respektu, slušnosti, empatie a naslouchání si, buduje také sebejistotu a sebevědomí a využívá hry v roli a fikce, díky které se děti učí správným reakcím na situace, ke kterým může ve škole dojít. Pokud je třídní kolektiv založen na těchto principech, je pravděpodobnost výskytu šikany velmi snížena.

Nestačí se ale rozhodnout, že na naší škole chceme dramatickou výchovu vyučovat či využívat některé z jejích metod a technik. Její realizace má totiž jisté požadavky, které nemusí naplňovat každý učitel a náročnější je i z hlediska prostoru.

2.15.5 Požadavky na učitele dramatické výchovy

Učitel by v dnešní době měl dětem nejen předávat informace, ale také je umět vést a organizovat jejich učební činnosti. Měl by umět děti motivovat, podněcovat, respektovat jejich individualitu a přitom být sám respektovaným partnerem či spolupracovníkem. V dramatické výchově se učitel stává navíc ještě spoluhráčem. Učitel dramatické výchovy by měl umět mezi těmito rovinami plynule přecházet.

Pro vlastní dramatickou práci musí být znalý oboru a umět naplánovat dramatickou hru, lekci či metodu tak, aby byla obohacující pro všechny účastníky

procesu (Marušák a kol., 2008, s. 28-29). Dále by měl zvládnout techniku řeči, umění improvizovat, vyjadřovat se nejen slovem, ale i pohybem, gesty, mimikou, být tvořivý, schopný podněcovat nové situace, reflektovat a přijímat zpětnou vazbu. Také se orientovat v literatuře, historii i současnosti a ve skutečných problémech dětí (Kořátková, 1998, s. 221-222). Pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově, by měl mít učitel také jisté předpoklady, o nichž píše Kořátková (1998, s. 221):

- učitel se stává účastníkem skupiny a akceptuje skupinový proces
- vytváří pozitivní klima
- má důvěru ve svou práci i v potenciál skupiny
- je vyrovnanou osobností
- zajímá se o každého ve skupině a akceptuje jeho zvláštnosti
- je empatický, tolerantní, trpělivý
- panuje u něj rovnováha při vyjadřování pozitivních i negativních pocitů
- klade důraz na vyvážení prožitků a racionálnosti

2.15.6 Požadavky na prostředí

Ideálním prostředím pro dramatickou výchovu jsou čisté a méně vybavené prostory, které umožňují množství pohybu, pohodlné sezení, ležení a zároveň umožňující variabilitu (členění) místnosti, například pomocí různých závěsů či paravánů. Přínosem je také technické vybavení prostoru (světla, hudba, koberec, zrcadla). Pokud ale škola takové prostory nemá, neznamená to, že v ní nemůže probíhat dramatická výchova. Nutností je pouze volný prostor, který můžeme vytvořit například odklizením lavic nebo přesunutím výuky do tělocvičny. Samozřejmě ale musíme brát v potaz to, že průběh hodiny v těchto prostorech je složitější na organizaci a má své nevýhody, které ale může dobrý a tvořivý učitel značně eliminovat (Marušák a kol., 2008, s. 16-17).

2.15.7 Metody a techniky dramatické výchovy využité v této práci

Metody a techniky dramatické výchovy jsou rozebírány v mnoha publikacích. Patří mezi ně například *Metody a techniky dramatické výchovy* od Josefa Valenty (2008), *Jak se učí dramatická výchova* od Evy Machkové (2007) či *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* od Soni Kořátkové a kol. (1998).

Pro tuto práci není stěžejní podat výčet metod a technik dramatické výchovy, základní metody a techniky dramatické výchovy jsou vymezeny v předchozích kapitolách a nyní se zaměřím pouze na ty, které jsou využity v lekci dramatické výchovy v praktické části této práce.

Tyto metody dělím a popisuji dle klasifikace Josefa Valenty z publikace *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008).

Metoda (ú)plné hry

Hraní rolí je dle Valenty (2008, s. 53): „výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého“.

V dramatické lekci v praktické části této práce se bude hra v roli uplatňovat v rovině simulace, alterace i charakterizace.

V rovině simulace bude využita Valentou (2008, s. 54-55) popsána:

- „Hra na ‚já, respektive můj názor, postoj‘ ve fiktivní, ale jakoby reálné, více nebo méně možné situaci (*jak bych jednal, kdyby...*), kdy nemusím v rámci této situace projevit celek rolového chování, kdy nemusím ‚hrát‘, ale musím myslet, projevit postoj, musím učinit rozhodnutí, který(é) bych byl nucen – třeba jen pro sebe – učinit, kdybych se ocitl v situaci, která by to vyžadovala atp. (*jak bych se rozhodl, kdyby...*).

- Hra na „já jakoby v reálné, běžně nebo docela dobře možné životní situaci (a roli)“, kdy musím nejen uvažovat, ale též komunikovat, jednat apod., (...) akcent je spíše na situaci – moje sociální role tu není zvýrazněna – definičním prvkem typu je *„já jako bych byl/jednal v (této) možné situaci.“*

V rovině alterace se uplatní:

- „Prosté zobrazení, (...) hráč zobrazuje svým tělem (případně s použitím materiálu, rekvizity, kostýmu) nějakou skutečnost proto, aby ji zpřítomnil a popsal hrou (ztvárnění barev spektra nebo strachu či radosti, ale třeba i krále), tato zobrazení sama o sobě nebývají součástí akce, v níž se cosi řeší, většinou jen „zpřítomňují“ nějaký jev a ukazují jej, takže tu nebývá vysoký nárok na složitější vyjevování vnitřních charakteristik či duševního života hrané postavy v různých dramatických situacích (...).
- Zobrazení statusu, tedy zobrazení jisté sociální role, (...) která již bude mít nějaké vnější či jevové atributy, bude konat určité činnosti, (...) nebo jednat ve vztazích v souladu se statutem či funkcí, (...) bude též disponovat alespoň jistými vnitřními atributy, zejména postoji, které se promítají do jejich vnitřních charakteristik a úkonů (...).
- Zobrazení postoje, tedy především zobrazení různých stanovisek k problému a případně též jejich motivů, (...).“ (Valenta, 2008, s. 57).

V rovině charakterizace jdeme více do vnitřních motivací a postojů postavy, hledáme její psychické charakteristiky a zkoumáme její vnitřní život. Zobrazujeme tedy konkrétní postavu v konkrétní situaci, díky čemuž dosahujeme osobnějšiho a intenzivnějšiho prožitku.

Metody pantomimicko-pohybové

- Živé – nehybné obrazy

Jedná se o „sehrání určitého jevu, osoby či situace jedním nebo více hráči beze slov a bez pohybů, tedy ‚ne-pohybem‘, tichem, konfigurací těla a stabilním mimickým výrazem“ (Valenta, 2008, s. 157). Živý obraz může být akcí jednotlivce i více jedinců,

kteří jsou nějakým způsobem propojeni. Živý obraz může být postaven na základě vlastní aktivity hráčů (připravený/improvizovaný) i aktivitou osob, které nejsou součástí živého obrazu, ale fungují jako sochaři, kteří živý obraz modelují. Živý obraz může mít formu bez proměny, kdy zachycuje jedinou verzi v jediném okamžiku nebo formu s proměnou, kdy jde o sled živých obrazů, které se mlčky proměňují. Živých obrazů lze ale využít i v ozvučené podobě, kdy ho mohou slova či zvuky významně doplňovat.

Důležité je také zmínit, že živé obrazy dávají možnost zvýšené empatie a srovnávání zkušeností s vlastními pocity. To, že zaujímáme určitý postoj za určitou postavu, nás přímo nutí k tomu, abychom pocit postavy vyvolali v sobě samých.

Metody graficko-písemné

- Dopisy

Psaní dopisů, které jsou někomu určeny. Mohou být charakteru intimního, neformálního i formálního. Mohou hrát roli v charakterizaci postavy. Pro žáky je jejich psaní kontextovým učením. Psaním dopisů lze reflektovat a hodnotit průběh dramatické lekce a také zhodnotit poznatky a prožitky dětí, které se odrazí v psaní dopisu hlavní postavě dramatické lekce.

- Reflexe (zpětná vazba)

Reflexe je většinou písemný rozklad, který se týká reflektování a hodnocení dramatické lekce. Žáci se zde zamýšlí nad tím, co si z lekce odnášejí za poznatky, prožitky, navrhuji, co by se v lekci dalo zlepšit atp. Reflexe většinou probíhá mimo roli, ale není to pravidlem.

Metody materiálůvě-věcné

- Práce s kostýmem

Kostým pomáhá rozlišit postavy, které se jím dotváří, stylizují a určují některé její rysy a vlastnosti. Kostýmování motivuje hru v roli a učení skrze ni.

Metody verbálně-zvukové

- Brainstorming

Brainstorming slouží k hledání nápadů. Jde o jakékoli myšlenky, které nás napadnou k dané problematice a nezáleží na jejich správnosti či nesprávnosti. Tyto nápady se poté nějakým způsobem zachycují (nahrávání, psaní...). Užívá se především v dramatech, které jsou orientovány na nějaký problém, ke kterému potřebujeme získat informace.

- Monolog

Aktivita jednoho hráče, který pronáší souvislý mluvený projev.

- Přednáška

Přednáškou se rozumí odborný výklad, který popisuje a vysvětluje určité jevy nebo problémy a pracuje s určitými skutečnými i fiktivními fakty. Přednáška se většinou spojuje s dotazováním či diskusí.

- Diskuse

Podstatou diskuse je dialog, který se zaměřuje na řešení konkrétního problému, objasňování nejasností nebo průzkum dosud nepřehledného tématu. Diskuse může být využita mimorolově i v rolích. Jde o komplexní verbální aktivitu, při níž se rozvíjí myšlení, schopnost formulace slovních vstupů a jejich správnou volbu vzhledem k sociální stránce diskuse.

- Titulkování

Využívá se například při sledování živých obrazů, kdy publikum pojmenovává to, co na živém obraze vidí a hledá možný konkrétní název živého obrazu.

- Technika Divadla Fórum.

Divadlo Fórum dává divákovi možnost osvobodit se od pasivity v hledišti a stát se aktivním „divákem-hercem“ („spect-actors“). Divadlo se tak stává místem kolektivního zkoumání a poznávání. Jeho cílem je umožnit publiku čelit útlaku v bezpečí divadelní fikce. Divadlo Fórum dává publiku možnost vyzkoušet si různé reakce proti útlaku v situacích, které v životě mohou nastat a tím se i naučit reakcím správným a účinným, útlaku zamezujícím.⁵

⁵ PACÁKOVÁ, P. Festival Divadla Fórum. *Co je Divadlo Fórum?* [online]. 2008 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z WWW: <<http://fedifo.jamu.cz/cojedf.htm>>

- Improvizace a interpretace

Improvizace je blíže popsána výše, v kapitole Metody a techniky dramatické výchovy. Jde o nepřipravenou hru, která nás nutí reagovat tady a teď, čímž vytváříme určitou situaci. Naproti tomu interpretace je dána předem, připravena a napsána dramatikem v podobě textu – „scénáře“, který se snažíme ztvárnit – „interpretovat“ (Valenta, 2008, s. 217).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce je rozdělena do dvou částí. První je zaměřena na kvantitativní výzkum pomocí dotazníkové metody u učitelů prvního stupně základní školy, který se věnuje zmapování názorů učitelů na prevenci šikany a využití metod a technik dramatické výchovy v této problematice. Druhá část je výzkumem kvalitativním a je zaměřena na návrh, realizaci a důkladnou reflexi projektu orientovaného na prevenci šikany s využitím metod a technik dramatické výchovy.

3.1 PRVNÍ ČÁST

3.1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V prvním úseku praktické části jsem se zaměřila na dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zmapovat názor **učitelů prvního stupně základních škol na prevenci šikany** a na využití **metod a technik dramatické výchovy** v této problematice.

Z hlediska rozsahu práce uvádím pouze stanovené výzkumné otázky, charakteristiku výzkumného vzorku, shrnutí výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky. Interpretace výsledků u jednotlivých otázek a jejich grafy jsou součástí přílohy této diplomové práce.

Výzkumné otázky

- Považují učitelé prvního stupně šikanování za současný problém základních škol?
- Považují učitelé prvního stupně prevenci šikany za důležitou součást školního vyučování?
- Jakým způsobem probíhá prevence šikany ve třídách prvního stupně základních škol?
- Využívají učitelé prvního stupně při prevenci šikany některé metody a techniky dramatické výchovy?
- V čem učitelé prvního stupně spatřují výhody a nevýhody využití metod a technik dramatické výchovy v prevenci šikany?

- Mají učitelé prvního stupně zájem o metodiku prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy?

3.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří učitelé prvního stupně základních škol v okrese Příbram. Celkem zde bylo rozdáno 100 dotazníků, a to především prostřednictvím osobního či zprostředkovaného kontaktu třetí osobou a také prostřednictvím e-mailových zpráv, které odkazovaly na vyplnění dotazníku v elektronické formě. Z celkového počtu 100 dotazníků se vrátilo 52. Návratnost dotazníků tedy byla 52%.

3.1.3 Shrnutí výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky

Názor učitelů na prevenci šikany a využití metod a technik dramatické výchovy se v tomto výzkumu podařilo zmapovat. Šikana je problém, který by učitele, bez ohledu na věk a délku praxe, měl zajímat a dle návratnosti dotazníků se dá soudit, že také zajímá. Naprostá většina respondentů si výskyt šikany připouští a vidí ji jako problém současných základních škol, a proto také většina z nich provádí ve své třídě její prevenci, pro kterou mají pádné důvody. Tento výsledek je povzbuzující právě proto, že se najdou někteří učitelé, kteří prevenci šikany ve své třídě za důležitou nepovažují. I to potvrdil výsledek tohoto výzkumu. Způsoby prevence šikany ve třídách respondentů jsou různé. Respondenti využívají při prevenci šikany svých znalostí, ale i pomoci externích programů. Někteří respondenti ovšem uvádí, že neví, jak prevenci šikany ve své třídě provádět. Pokud jde o využití prvků (metod a technik) dramatické výchovy při prevenci šikany na prvním stupni základních škol, můžeme z výzkumu usuzovat, že jsou využívány celkem hojně. Celých 65% respondentů v dotazníku uvádí, že některé prvky dramatické výchovy v prevenci šikany využívá. Jejich největší výhody respondenti spatřují ve zvýšení míry empatie žáků, ke které dochází díky zkoušení si různých rolí a také dobrání se správných reakcí při situaci se šikanou, které si děti vyzkouší na modelových situacích. Nejčastěji zmíněnými nevýhodami využití prvků dramatické výchovy v prevenci šikany na prvním stupni základní školy jsou časová náročnost lekcí s prvky dramatické výchovy a náročnost z hlediska přípravy učitele na

takovou lekci. Možná i z těchto důvodů respondenti uvádějí, že by o metodiku zaměřenou na prevenci šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy měli zájem. Pouze jeden respondent by o takovou metodiku zájem spíše neměl. Toto zjištění mě velmi překvapilo a dalo motivaci pro vytvoření a důkladné zreflektování projektu zaměřeného na prevenci šikany s využitím metod a technik dramatické výchovy, který by zkušenému učiteli dokázal v prevenci šikany jako metodika napomoci.

3.2 DRUHÁ ČÁST

Hlavní cíl druhého úseku praktické části této práce je zaměřený na návrh, realizaci a důkladnou reflexi projektu dramatické výchovy zaměřeného na prevenci šikany, který je určen pro čtvrtý a pátý ročník prvního stupně základní školy. Dílčím cílem je pak ověřit, zda je využití metod a technik dramatické výchovy při prevenci šikany v projektu vhodné a funkční, jaké jsou jeho výhody, ale také možná úskalí a limity.

Výzkum v této části je kvalitativní, založený na participačním pozorování, jelikož realizaci projektu dramatické výchovy zaměřeného na prevenci šikany pozorují, ale zároveň ho také vedu jako učitel. Projekt má název „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“ a pro objektivitu jeho pozorování je využito i pozorování neparticipačního, které provádí učitel dané třídy. Výsledky obou pozorování se poté porovnávají a následně vyhodnotí.

3.2.1 Výzkumné otázky

- Je využití metod a technik dramatické výchovy při prevenci šikany v projektu vhodné a funkční?
- Jaké výhody přináší využití dramatické výchovy v projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“?
- Má využití projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“ nějaká úskalí a limity?

3.2.2 Cíle projektu „Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy“

Hlavním cílem projektu je budování pozitivního vztahu v rámci sociální skupiny, v tomto případě školní třídy, který má v prevenci šikany jednu z nejvýznamnějších rolí. Projekt je zaměřen na poznání problematiky šikany prostřednictvím osobního prožitku a formování negativního postoje k násilí. Žáci se v jeho průběhu dozvídají, co je to šikana, jak se projevuje, jaké může mít formy, jak se před ní bránit a především, jak jí účinně předcházet. Při jednotlivých aktivitách projektu také dochází k rozvoji komunikace, spolupráce, důvěry a empatie.

Dramatické cíle projektu:

- Žák spolupracuje ve skupině a podílí se na budování tvůrčí pracovní atmosféry.
- Žák uplatňuje své nápady a respektuje podněty druhých.
- Žák se seznámí s novými metodami a technikami dramatické výchovy a dodržuje jejich pravidla, pomocí kterých modeluje konkrétní situace.
- Žák rozlišuje mezi hrou v roli a mimo ni, vstupuje do herních rolí a přirozeně v nich jedná.
- Žák rozpoznává témata a konflikty v situacích, nahlíží na ně z pozic různých postav a zabývá se důsledky jejich jednání.
- Žák poslouchá a dodržuje instrukce a stanovená pravidla.
- Žák přijímá učitele v roli a adekvátně na něj reaguje.
- Žák sleduje prezentace ostatních a dokáže reflektovat jejich práci i práci svou.
- Žák se dle svých možností aktivně účastní všech aktivit.

Konkrétní cíle projektu:

- Žák si uvědomí důležitost budování pozitivních mezilidských vztahů.
- Žák umí vysvětlit, co je to šikana.
- Žák pozná rozdíl mezi šikanou a běžným škádlením.
- Žák si uvědomí důsledky, které může šikana mít.
- Žák získá k šikaně negativní postoj.
- Žák ví, jak se šikaně bránit.

- Žák ví, na koho se při problému šikany obrátit.

Metody a techniky využitě v projektu:

Dle klasifikace metod a technik J. Valenty (2008)

- **Metoda úplné hry:** rovina simulace, alterace, charakterizace
- **Metody pantomimicko - pohybové:** živý obraz, živý obraz s proměnou, technika „štronzo“, scénické provedení krátkého textu (interpretace), skupinová improvizace
- **Metody graficko - písemné:** dopisy, reflexe
- **Metody materiálově - věcné:** práce s kostýmem
- **Metody verbálně - zvukové:** brainstorming, monolog, přednáška, diskuse, titulkování
- **Metody a techniky řízení vyučování, organizující učení žáků:** učitel v roli, autorita

Pomůcky k projektu:

- Fotky – smutná dívka, situace šikany
- Kostýmní znak – oběť, agresor, školitel
- Papír formátu A1 (2x)
- Papírky pro tajné hlasování, papíry na dopisy, na otázky
- Scénáře pro krátkou interpretaci
- Fixy pro zapisování
- Materiály o šikaně

3.2.3 Obsah projektu

Projekt se zabývá prevencí šikany a je určen pro žáky čtvrtých a pátých tříd prvního stupně základní školy. Jde o projekt, který je realizován v jednom dni v průběhu pěti vyučovacích hodin. Projekt je možné rozdělit do více dnů, ale z hlediska vtažení do tématu a zanechání hlubšího osobního prožitku je vhodnější jeho souvislá forma. V průběhu projektu se žáci seznámí s několika metodami a technikami dramatické výchovy, které budou při jejich práci aktivně využívat. Tyto metody a techniky jsou zaměřeny na osobní prožitek, díky kterému dochází k formování vlastního postoje, na projevení vlastního názoru, který vychází z předchozích zkušeností žáků a také dává možnost vlastní seberealizace. Žáci jsou v průběhu projektu motivováni ke vzájemné spolupráci, komunikaci, úctě, respektu k názorům ostatních a také k dodržování pravidel slušného chování ve třídě.

3.2.4 Scénář projektu

1) Ranní kruh

Popis činnosti: Učitel usedá se žáky do kruhu na koberec a sděluje žákům očekávání, která pro dnešní den má. Poté vyslechne očekávání jednotlivých žáků. Po vyslechnutí žáků se ptá, zda někdo ví, co je to dramatická výchova a sděluje, že dnes ji budeme v jednotlivých aktivitách využívat. Žákům ale téma projektu zatím neprozradí.

Poznámka: Žáci předem vědí, že tento den bude probíhat trochu jinou formou, než je obvyklá výuka a že se budeme společně zabývat určitým tématem. Více jim ale prozrazeno není.

2) Práce s obrázkem (obrázek č. 1, 2 v příloze)

Popis činnosti: Tato aktivita slouží jako motivace a návnada k tématu. Podílí se také na budování kontextu příběhu. Všichni žáci se posadí do kruhu a učitel doprostřed předloží obrázek. Je to obrázek smutné dívky, která sedí se sklopenou hlavou a očividně ji něco trápí. Děti mají za úkol pojmenovat pocity, které si myslí, že se v dívce odehrávají. Ty poté jednotlivě zapisují kolem obrázku.

Otázky k obrázku: Kdo je na obrázku? Můžeme dívku nějak pojmenovat? Jaké pocity nejspíš zažívá? Co dalšího vás k obrázku napadá?

3) Živé obrazy

Instrukce: „Každý z vás si teď v duchu vybere jeden z pocitů (emocí), které podle vás cítí tato dívka. Až budete mít vybráno, vstaňte a začněte se mlčky a volně pohybovat po prostoru s tím, že tento pocit máte v sobě vy. Na povel „štronzo“ se všichni zastavíte, jakoby zkameníte, v té emoci, kterou jste si zvolili. Soustředte se přitom na pozici vašeho těla a výraz vaší tváře. Na můj dotyk mi sdělíš, jakou emoci ztvárňuješ.“

Popis činnosti: Žáci se v emoci pohybují po prostoru. Na povel učitele se všichni zastaví a nepřestávají emoci prožívat. Učitel žáky prochází a ti mu po dotyku svou emoci sdělují.

Po aktivitě se žáci vrací zpět do kruhu na koberec.

Komentář učitele: „V těchto emocích asi nikomu z nás nemohlo být příjemně. Jaké to asi musí být, když je dívka z obrázku (jméno) prožívá dnes a denně (tato otázka je pouze k zamyšlení)?“

4) Učitel v roli - oběť

Instrukce: „Tato dívka z obrázku za chvíli přijde mezi vás. Vaším úkolem bude zjistit, kdo ta dívka vůbec je, proč je smutná a proč vlastně zažívá pocity, které jsme si zde vyzkoušeli prožít. Chvilku počkejte, pošlu ji sem.“

Popis činnosti: Po této instrukci odchází učitel ze dveří. Tam má připravený kostýmní znak pro dívku z obrázku, který si vezme na sebe a vchází zpět do třídy. Dále se situace odvíjí podle dotazů žáků. Žáci se mimo jiné dozvídají, že je dívka smutná, protože přišla do nové třídy a čekala, že si tam najde spoustu nových kamarádů, což se jí bohužel nepovedlo. Prvních pár dní to vypadalo dobře, ale najednou se situace změnila. Když se s ní někdo začal jen trochu bavit, přišel jeden kluk a jako by dotyčného zhypnotizoval a ten se s ní už poté nechtěl bavit. Teď se s ní už nebaví snad nikdo, dokonce se jí začali posmívat, schovávat jí sešity, nenápadně do ní strkat. Jednomu klukovi, co se jmenuje Petr, musí dokonce odevzdávat svačinu, jinak si jí prý podá a prý když si bude stěžovat, doplatí na to. Ze začátku se zkoušela bránit, ale už to trvá moc dlouho a ona na to nemá sílu a je jí z toho nanic. Nakonec řekne, že už musí jít a odchází za dveře. Tam si sundá kostýmní znak a do třídy se již vrací učitel.

Reflexe: Po návratu se učitel žáků ptá, co důležitého se dozvěděli.

5) Obrázky a brainstorming (obrázek č. 3 - 8 v příloze)

Popis činnosti: Učitel dá doprostřed kruhu různé obrázky, na kterých jsou zachyceny děti, kterým někdo ubližuje. Ptá se žáků, co mají obrázky společného. Vždy je tam nějaký útlak (psychický, fyzický), někomu je ubližováno, někdo se cítí špatně, atd. Děti jednotlivé obrázky zkouší pojmenovat a poté dát jeden společný název všem. Pokud žáci sami nepřijdou na slovo šikana, nevadí to, učitel jim to může sdělit. Poté žákům předloží velký list papíru, na kterém je uprostřed toto slovo napsáno.

Instrukce: „Napište všechno, co vás napadne, když slyšíte slovo ŠIKANA. Může to být opravdu cokoli, vše je správně, pokud to dokážete zdůvodnit. Nebojte se napsat vše, co vás napadá.“

Otázka na konci činnosti: Mohla by být dívka (jméno), která tady byla, v její třídě šikanována?

6) Učitel v roli – oběť

Instrukce: „Abychom mohli přesněji pochopit, co dívka (jméno) zažívá, musíme ji poznat důkladněji. Proto byla tak hodná a souhlasila, že mezi vás ještě jednou přijde. Aby její návštěva zde nebyla zbytečná, bude vaším úkolem zjistit o ní co nejvíce informací. Promyslete si, na co se jí chcete zeptat, co je důležité o ní vědět, abychom ji více poznali? Můžete se mezi sebou poradit.“

Popis činnosti: Při poradě žáků ohledně otázek pro dívku (jméno) učitel odchází za dveře a bere na sebe kostýmní znak dívky. Poté již dívka (jméno) vchází do třídy. Dívka se chová jako typická oběť, která se za to, že je šikanována stydí a bojí se s tím komukoli svěřit, protože je jí vyhrožováno, také pochybuje sama o sobě a přemýšlí i nad tím, že si za to ubližování může sama. S dětmi se baví na základě jejich otázek. Mimo jiné se dozvídají informace o jejích **zájmech** (ráda čte, maluje, háčkuje – to ji naučila maminka, sport jí moc nejde, i přesto, že jí baví, ale při tělocviku radši sedí na lavičce, protože když jí jen trochu něco nejde, všichni se jí smějí a pokřikují na ni, že je jak poleno), **rodině** (žije jenom s maminkou, která je starší než maminky ostatních dětí v jejím věku a hodně se o dívku strachuje, protože nikoho jiného nemá, nechce ji ani pouštět moc ven a když už ji pustí, stejně neví, jak má jít za ostatními dětmi a začít si s nimi hrát, takže většinu času tráví sama, ostatní ani nemá jak zaujmout, protože nemá ani mobil, ani počítač, nemají totiž moc peněz...mamince o svém trápení nechce říct,

protože jí nechce přitížit a nechce, aby se o ni ještě víc bála, tatínka má, ale nežijí s ním, protože hodně pil a maminka s ním už nemohla vydržet), a také se od ní dozvídají, že už je opravdu zoufalá, neví, jak dál, nikdo ji nemá rád, nikdo jí nerozumí, už přemýšlela i o smrti, atd. Poté utíká ubřečená ven ze třídy.

7) Učitel v roli – agresor

Popis činnosti: Učitel si za dveřmi obleče kostýmní znak agresora a razantně vchází do třídy.

Agresor je přehnaně sebevědomý, útočný, agresivní a arogantní kluk, kterému dělá potíže zamyslet se nad tím, že by jeho chování bylo špatné. Na argumenty reaguje výsměchem a arogancí, nebo tvrdí, že celé jeho chování je vlastně legrace.

A: „Si tu byla stěžovat jo? Jasně jsem jí řekl, že jestli někde cekne, pěkně se jí to vymstí!“

- Chvilé ticha. Přijde od žáků nějaká reakce? Pokud ano, agresor na ni reaguje. Pokud ne, pokračuje v monologu.

A: „Víte co, mě to prostě baví, proč myslíte, že bych to jinak dělal! Je srandovní, když se rozbřečí jak malej fracek! Navíc je to sranda i pro mý kámoše a lidem ze třídy to taky nevadí, třeba se taky zasmějou, když jí děláme různý srandy. No, ještě aby něco řekli, dostali by taky! Jako když je někdo takovej posera a ze všeho se hned rozbřečí, všeho se bojí a navíc smrdí vesnicí, tak se přece nemůže divit, že si z něj děláme trochu legraci, no ne? Však jí to může taky zocelit, vlastně to může bejt pro její dobro! Jako u nás doma, taky jsem za všechno dostal a podívejte, jakej jsem, jen tak mě něco nerozhází! Navíc nějakých pár facek doma přežiju za ty moje průšvihy, jinak si mě moc nevšímaj, ale já jsem fakt rád, protože jinak mám všechno na co si ukážu...novej telefon, počítač, playstation...a hlavně můžu bejt venku do kdy chci a můžu se bavit s mojí partou...ještě, že se nepřišlo na ten poslední průšvih, to by byl doma zas sekec! No, tak co vy? Nechcete se na něco zeptat, když už jsem tady a mám čas, než pro mě přijde kámoš?“

- Bude nějaká reakce žáků?

A: „No, to už je hodin, tak já mizim a ne, že někomu kecnete o tom, co jsem tady říkal!“

- Odchází ze třídy.

8) Diskuse

Otázky: Co si myslíte o dívce (oběti)? Co si myslíte o chlapci (agresorovi)? Říkají nám pravdu? Dalo by se v této situaci nějak zasáhnout? Jak to udělat?

9) Živý obraz s proměnou

Instrukce: „Na základě toho, jak jsme doposud poznali oběť a agresora, nyní vytvoříme živý obraz. Budete pracovat ve dvojici a vytvoříte tři živé obrazy. První živý obraz bude znázorňovat jakoukoli situaci, při níž dochází k šikaně oběti agresorem. Druhý živý obraz bude tzv. ‚prvním krokem‘ k pozitivní změně, tzn. První krok na cestě ke zlepšení této situace. Třetí živý obraz bude znázorňovat, jak má situace mezi těmito dvěma aktéry vypadat správně. V každém živém obraze se na chvíli zastavíte a poté provedete přeměnu. Pracovat budete všichni najednou a důležité bude, abyste si vyzkoušeli obě role, tedy jak roli oběti, tak roli agresora.“

Popis činnosti: Žáci pracují na vytváření živých obrazů. Učitel prochází mezi nimi a je jim k dispozici pro případné rady. Poté, co si žáci vyzkouší živé obrazy a obě dvě role, učitel náhodně vybere ty, které živé obrazy předvedou publiku. To se bude aktivně zapojovat na zdokonalování těchto živých obrazů.

Reflexe činnosti: Cítili jste se odlišně v různé roli? Jak jste se cítili v roli oběti/agresora? Dokážete popsat pocity, které jste při tom měli? Jak vám bylo v prvním/druhém/třetím obraze? Cítili jste změnu?

10) Scénické provedení krátkého textu

Instrukce: „Už víme, jak jednotlivé situace šikany mohou vypadat a nyní dostanete do skupiny zadání situace a její krátký scénář. Tento scénář popisuje situace, které zažila naše dívka (jméno) v její třídě a vy už víte, jak jí kvůli tomu je. Jak víme, jde o závažnou situaci, takže po vás chci co nejvěrnější podání. Nejdříve si ve skupině rozdělíte jednotlivé role a poté podle scénáře připravíte „scénku“. Tu si musíte vyzkoušet a zapamatovat, protože je možné, že ji budete přehrávat vícekrát. Musíte vědět, čím se začíná, co se stane a čím to končí. Publiku musí z vašeho ztvárnění jednoznačně poznat, kdo je kdo.“

Poznámka: Texty ke „scénkám“ jsou uvedeny v příloze této práce.

Popis činnosti: Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech až pěti žácích. Do skupiny dostanou scénář, podle kterého připraví a nazkouší „scénku“. Scénáře jsou zachycením života naší dívky v její třídě a stupňují se od prvopočátku šikanování až po jeho rozvinutí. Po nacvičení zvolí učitel jednu ze skupin, která svou interpretací začne. Po předvedení „scénky“ bude vyzváno publikum k pojmenování toho, kdo je kdo, co se vlastně odehrálo a zda by se situace mohla nějak zvrátit tím, že by se někdo z aktérů (kromě největšího agresora) zachoval v této situaci jinak. Žáci dostanou chvíli na rozmyšlení a poté jsou vyzváni k tomu, aby tím, kdo situaci obrátí k lepšímu, byli právě oni. Mohou to udělat tak, že „scénku“ v jakémkoli momentu tlesknutím zastaví (tím všichni zkamení v pozici, ve které právě jsou) a vymění se za toho, jehož chování chtějí změnit a tím situaci zlepšit či dokonce vyřešit. Vždy proběhne jedna výměna v jeden čas. Aktéři na jeho vstup reagují podle svých rolí. Tímto způsobem dojde k přehrání všech situací. (Dle času může učitel upravit tak, že žáci budou své návrhy pouze říkat.)

11) Školení učitelů

Instrukce: „Nyní se každý z vás stane učitelem ze třídy, kam chodí dívka (jméno). Ve skupině si připravte otázky, které vás k tématu šikany napadají a které jsou pro vás, jako učitele této třídy důležité. Také se zamyslete nad tím, co vaše třída potřebuje o šikaně vědět a s čím byste ji jako učitel měli seznámit.“

Popis činnosti: Žáci tvoří ve skupinách otázky, které je jako učitele dané třídy zajímají. Učitel v roli školitele jim je poté bude zodpovídat. Součástí školení bude také podle potřeby **přednáška**, kde zazní informace, které jsou pro problematiku šikany důležité a na které se žáci v rolích učitelů nezeptali. (Jak rozpoznat šikanu od škádlení? Co dělat, když zaznamenám ve svém okolí šikanu? Kdo se může stát obětí šikany? Co dělat, když se stanu obětí šikany? Jak šikaně předcházet a jak ji řešit? Kam se můžeme obrátit o pomoc?)

Poznámka: Návrh textu přednášky je obsažen v příloze této práce.

12) Dopis oběti (jméno)/agresorovi (jméno)

Instrukce: „Nyní vystoupíme z rolí učitelů. Každý z vás si vybere, komu z našich hlavních aktérů (jména) napíše krátký dopis. Bude čistě na vás, co v dopise zmíníte, co chcete oběti (jméno) nebo agresorovi (jméno) sdělit, co mu poradit atd.“

Popis činnosti: Žáci píší sami za sebe dopis oběti/agresorovi a je na jejich uvážení, co do dopisu napíší. Po napsání dopisu ho (pokud budou souhlasit s jeho veřejným přečtením) umístí do středu koberce a posadí se tam. Postupně vytvoří kruh a po dopsání posledního dopisu se budou poskytnuté dopisy číst.

13) Doplnění papíru „ŠIKANA“

Instrukce: „Je něco, co byste chtěli na papír doplnit? Je něco důležitého, co nám tam schází, abychom si mohli udělat o šikaně ucelenou představu? Napadlo vás k tématu něco, co bychom měli zaznamenat?“

Popis činnosti: Žáci na papír „ŠIKANA“ doplňují své poznatky a dojmy z lekce. Píší po jednom a to, co píší, musí zaznít nejprve nahlas.

14) Jedna věta

Popis činnosti: Pro ukončení činnosti a uzavření tématu šikany si každý žák rozmyslí jednu větu (slovo), kterou chce k tématu poznamenat. Po kruhu se věty říkají a ostatní žáci i učitel je nechávají bez komentáře. Poté učitel nechá chvíli času na doznění vět a uvědomění si, co v nás zanechaly za pocit.

15) Zpětná vazba

Po ukončení lekce budou žáci vyzváni k napsání zpětné vazby (reflexe). Bude záležet na nich, co budou chtít k lekci poznamenat. Bude jim pouze řečeno, že je to důležité pro učitele, aby věděl, jak na ně celá lekce působila a co si z ní odnáší.

3.2.5 Realizace projektu

Projekt byl realizován ve dvou čtvrtých třídách a jedné páté třídě prvního stupně základní školy. Ve čtvrtých třídách, dále třída „A“ a třída „B“, byl realizován na základní škole v Týnci nad Labem (okres Kolín), v páté třídě, dále třída „C“, proběhla realizace na 6. základní škole Kolín. Veškeré informace o těchto školách jsou dostupné na jejich webových stránkách:

- ZŠ Týnec nad Labem: <http://www.zstynecnl.cz/zst/index.html>
- 6. ZŠ Kolín: <http://www.6zskolin.cz/>

Před uskutečněním projektu jsem v každé třídě strávila dvě vyučovací hodiny, ve kterých jsem se s žáky seznámila a pozorovala jejich chování. Zaměřila jsem se především na žáky, kteří byli dle třídních učitelek zmíněni jako problematičtější z hlediska chování ve třídě a jejich potenciality stát se agresorem/obětí. V rámci pozorování a rozhovorů se žáky jsem nezaznamenala větší obtíže, které by bránily uskutečnění vypracovaného projektu. Před samotným pozorováním jsem s třídními učiteli uskutečnila rozhovory, díky kterým jsem získala představu o třídách a přístupu třídních učitelů a školy k prevenci šikany, které byly pro realizaci projektu velmi důležité.

3.2.6 Realizace a hodnocení projektu ve třídě „A“

Rozhovor s učitelkou třídy „A“

Jak byste charakterizovala svoji třídu?

Ve své třídě mám 17 žáků. 9 chlapců a 8 děvčat. Třídu charakterizuji jako velmi dobrou. Ačkoliv mám ve třídě 3 žáky s poruchou chování ADHD, je klima třídy příznivé. S žáky je velmi dobrá domluva a spolupráce. Už víme, co od sebe navzájem můžeme čekat. K dobré atmosféře ve třídě mi velmi napomáhají celoroční projekty, které pro své žáky vymýšlím. Loňský školní rok to byl pirátský projekt, kdy žáci pluli k ostrovu pokladů. Za každý svůj úspěch sbírali stopy do pirátských map, které je vedly k ostrovu pokladů. Tento školní rok nás provází Harry Potter a Bradavice. Je to honba za Kamenem mudrců. Cesta k němu je dlouhá. Žáci musí plnit své povinnosti a dodržovat pravidla, která si sami vytvořili. Odměnou jim jsou barevné kamínky, které je dovedou až ke kameni mudrců. Díky velké motivaci, kterou žáci celý rok mají, je v naší třídě převážně dobrá nálada. Žáci jsou rozřazeni i do bradavických kolejí, které nám slouží především pro skupinovou práci. Hodnotím to jako dobré, protože jsou zvyklí spolupracovat a navzájem si pomáhat. Ve třídě máme jednoho chlapce s rozštěpem patra, kterého ostatní mají tendenci odstrkovat. Na tuto situaci musím často dohlížet. Chlapec ovšem nevnímá, že by ho ostatní vyčleňovali z kolektivu. Také jsou zde dvě dívky-Romky, které drží především spolu, a i když se s ostatními moc nekamarádí, spolužáci je mají rádi. Chlapec s poruchou chování má opravdu velké problémy ovládat své emoce a velmi často na sebe dost hlasitě upozorňuje i o hodinách.

Ostatní žáci už jsou na něj tak zvyklí, že dokážou pokračovat ve své práci a nerozhodí je to. Svou třídu hodnotím i přes některé překážky, které společně denně překonáváme velmi kladně. Nevyměnila bych ji za žádnou jinou.

Provádíte ve své třídě prevenci šikany?

Snažím se šikaně zabránit především velkou spoluprací žáků v hodinách, tvorbou projektových dní i celoročních projektů, také žáky učím přijímat kritiku, respektovat názory druhých a rozvíjet jejich pozitivní sebehodnocení. Ve třídě máme sovičky důvěry, do kterých se žáci svěřují se svými problémy a starostmi, sovičky se mi velmi osvědčily a opravdu jsou často využívány. Děti se mi nebojí říci, co je trápí a často se mi svěřují i osobně.

Jak se staví k prevenci šikany vaše škola?

Prevenci šikany nechává škola především v kompetenci třídních učitelů. Ve škole je zřízena schránka důvěry, do které se děti mohou svěřit se svým problémem, který je poté neodkladně řešen. Škola si možnost výskytu šikany připouští a v případě jejího výskytu je připravena ji řešit prostřednictvím externího pracovníka. Škola také plánuje vytvořit školní program proti šikanování, který zatím nemáme.

Řešila jste ve Vaší třídě nějaký problém se šikanou?

Ve své třídě jsem šikanu zatím nemusela řešit, ale vím, co musím hlídat. Víím o potencionální oběti i o agresorech a s těmito žáky pracuji na jejich pozitivním a harmonickém rozvoji.

Využíváte ve své výuce nějaké metody a techniky dramatické výchovy?

Díky vystudované specializaci vedu ve škole dramatický kroužek. Dramatickou výchovu máme zavedenou i do povinných předmětů v dotaci jedné hodiny týdně.

Představte si, že se ve Vaší třídě vyskytla šikana, věděla byste, jak ji řešit?

Nějaké teoretické znalosti o řešení šikany mám, ale rozhodně bych vše nejdříve konzultovala s ředitelem školy a o následný postup konzultovala s odborníkem.

1) Ranní kruh

Ještě před samotnou aktivitou mě žáci přivítali s nadšením, už mě znali z předchozího pozorování a byli velmi zvědaví, jestli je dnes budu učit já. Na všechny jejich zvědavé otázky, ohledně toho, co budeme dělat, jsem jim odpovídala, že uvidí a vše se dozví v pravou chvíli. To je ještě více podnítilo pro vymýšlení nejrůznějších

variant, které si šeptali v lavicích. Proto byl ranní kruh opravdu plný nápadů při otázce, co od dnešního dne očekávají. Nejdříve jsem ale řekla, co očekávám já. Bylo to dodržování třídních pravidel, spolupráce, tvořivé nápady, účast a zapojení každého žáka, vnímání a tolerování názorů druhých. V očekávání žáků zazněla skupinová práce, tvorba nějakého výrobku, tvorba plakátu nebo obrazu, řešení a povídání si o nějakém tématu, hraní her, návštěva exkurze, práce ve dvojicích, vymýšlení příběhu nebo pohádky. K mé radosti také od žáků zaznívalo, že očekávají, že se budou chovat slušně a budou hezky spolupracovat a poslouchat paní učitelku.

Poté jim bylo sděleno, že se dnes některá jejich očekávání možná naplní a že budeme hodně pracovat s dramatickou výchovou. Z toho byly děti nadšené, protože dramatickou výchovu mají jako jeden z předmětů a od paní učitelky vím, že se na ni vždy těší. Proto zde otázka o tom, co je to dramatická výchova, byla zbytečná. Poté jsme se mohli přesunout na další aktivitu.

2) Práce s obrázkem

Žákům jsem ukázala dva obrázky, které jsem položila na velký arch papíru a uvedla jsem je s tím, že nejspíš vidí, že dnešní téma nebude nikterak veselé. Žáci si prohlíželi obrázky „smutné dívky“ s velkým zájmem. Poté jsme si povídali o tom, koho na obrázcích vidí. Všichni se shodli na tom, že je to nějaká smutná dívka, kterou něco trápí. Poté pojmenovávali pocity, které se v ní mohou odehrávat a zapisovali je na arch papíru kolem obrázku. Zapsané pocity byly: smutek, bolest, zlomené srdce, ublížení, nenávisť, brek, strach, zloba, nečisté svědomí, drogy, šikana, únos. I přesto, že některé žáky zapsané pocity vlastně pocity nejsou, žáky jsem zatím neopravovala. Bylo důležité jim nechat prostor pro vyjádření všeho, co je v tu chvíli napadlo. Bylo zajímavé, jak si žáci navzájem své názory schvalovali. Také jsem po nich chtěla, aby se nehlásili, když chtějí něco říct, ale aby to řekli sami s ohledem na ostatní tak, aby si vzájemně neskákali do řeči. To ale moc nefungovalo, protože mají hlášení hodně nacvičené. Díky tomu byl ale ve třídě klid a všichni vždy slyšeli názor svého spolužáka. Po zapsání všech nápadů jsem je vyzvala, aby dívku pojmenovali. Jedna holčička okamžitě vykřikla jméno Zuzka a většina třídy to nadšeně odsouhlasila. Těm, co se nevyjádřili, to bylo jedno a proto jsme dívku měli pojmenovanou téměř ihned.

3) Živé obrazy

S žáky jsme si řekli, která jimi zapsaná slova nejsou pocity a poté dostali za úkol si jeden z pocitů vybrat a ztvárnit ho živým obrazem, aby mohli lépe pochopit, jak se Zuzka asi cítí. Žáci se pohybovali pouze v zadním prostoru třídy a na tlesknutí ztvárnili živý obraz. Nejčastěji využitým pocitem při této aktivitě byl brek a strach, objevili se i bolest, smutek a nenávisť. Tím, že se žáci měli začít v pocitu již pohybovat, měli trochu problém, udržet při tom soustředění se na pocit a tím pádem tam zazněl i smích. Na povel „štronzo“ ale všichni zvažněli a pocit předvedli celkem věrohodně. Zajímavé bylo, že když jsem kolem nich procházela a na dotyk mi měli svůj pocit sdělit, nedocházelo tam k tomu, že by se po sobě dívali. Zkrátka stáli pořád ve svém momentálním světě. Bylo ale vidět, že částečně se vžít do pocitu se povedlo přibližně půlce žáků, ostatní ho ale alespoň důvěryhodně ztvárnili. Poté jsme se posadili zpět do kruhu a aktivitu jsem okomentovala tím, že v těchto pocitech asi nemůže být nikomu příjemně, natož Zuzce, která je zažívá každý den. Zde mi nahrál jeden chlapec, který se zeptal, proč je Zuzka zažívá, načež mu byla dána odpověď, že to bude jejich úkolem zjistit. Bylo jim řečeno, že Zuzka za chvíli přijde mezi ně. Poznajjí ji podle červené košile. To bylo okomentováno především vyjeveným „cože“ a „jako fakt“. Načež jsem odešla za paraván, kde jsem měla připravený kostýmní znak pro Zuzku (červená košile).

4) Učitel v roli - oběť

Reakce dětí na Zuzku byla okamžitá a velmi spontánní. Sama jsem byla překvapená, jak žáci zareagovali. Reagovali na mě jako na Zuzku, kterou vidí poprvé v životě a okamžitě se jí snaží pochopit, podpořit a pomoci. Nikoho nenapadlo hledat za kostýmním znakem učitele, který před chvílí odešel. I mně to pomohlo okamžitě se vžít do role Zuzky. Hned poté, co se zeptala, jestli si mezi ně může přisednout, jí udělali místo. Nezazněl žádný smích, všichni žáci měli vážné tváře a ihned se zeptali, co jí trápí, načež jim Zuzka začala nesměle vyprávět o svém trápení. Žáci se jí velmi pozorně poslouchali, doptávali se, proč jí Petr ubližuje, jak jí ubližuje, jestli má ve třídě nějaké kamarády, jestli se někomu může svěřit, jestli se snažila nějak bránit. Zuzka jim dle své postavy odpovídala. Žáci se snažili Zuzku podpořit a okamžitě radit, že si nesmí nechat ubližovat, že je jim to líto, že jí někdo ubližuje, protože jim se zdá jako správná holka a vysvětlovali jí, že se nesmí trápit, že musí být veselá. Na to jim Zuzka odpověděla, že

by taková byla ráda, ale takhle to prostě nejde, že už neví, co má dělat dál a utíká za paraván. Při odchodu za paraván jsem zaslechla úžasnou reakci jednoho chlapce, který vyjeveně konstatoval k dívce, sedící vedle něj: „To bylo fakt doopravdy!“

Zpoza paravánu už vycházel učitel. Hned poté, co jsem se zeptala, jestli tady byla Zuzka, na mě přilétá smršť informací o tom, co se o ní dozvěděli, jak jí ubližují ve třídě, že je z toho smutná a co všechno jí řekli a radili oni. Bylo opravdu úžasné, jak přeladili na to, že jsem zas učitel, který je dneškem provází a jak mě chtěli seznámit se všemi informacemi, které se jim podařilo získat. Tu možnost jsem jim samozřejmě neodepřela a se zájmem jsem na jejich zjištění reagovala.

5) Obrázky a brainstorming

Žákům poté byly ukázány obrázky a bylo jim řečeno, že děti na nich zažívají nejspíše podobné situace jako naše Zuzka. Jejich úkolem bylo pojmenovat, co mají obrázky společného. Žáci bez větších obtíží aktivně popisovali, co se na jednotlivých obrázcích děje a že mají společné to, že je na nich vždycky nějaké ubližování. Dokonce zaznělo, že je tam ubližování psychické a že to je takové, že se tam děti nemlátí, ale pomlouvají a vysmívají se někomu. Hned první hromadný název obrázků byl ŠIKANANA. Proto jsem se zeptala, jestli si myslí, že je i naše Zuzka šikanována a dostala jsem odpověď, že na 100%. Poté jsem doprostřed kruhu položila papír s nápisem šikana a žáci měli uvést všechno, co je k tomuto slovu napadne a poté to na papír zapsat. Zapsané nápady byly: ubližování, strach, bolest, vysmívání se, ponižování, ničení věcí, starosti, výchova, smutek, mlácení, vyhrožování, odstrkování, nadávky, pláč, modřiny, zlé sny, škola, nemocnice, trest.

6) Učitel v roli – oběť

Zde měli žáci za úkol Zuzku více poznat a zjistit o ní co nejvíce informací. Měla jsem pocit, že tuto instrukci vůbec dávat nemusím, žáci už byli natěšení, že mezi ně Zuzka přijde a že se jí budou moci na všechno zeptat a hlavně jí poradit, co má ve své situaci dělat, k čemuž jim před tím nebylo dáno tolik prostoru, kolik by chtěli. Se zájmem se tedy Zuzky ptali na to, jak to ve třídě probíhá, jestli opravdu není někdo, komu by se mohla svěřit, co rodiče, měli by se to dozvědět, určitě by jí podle žáků pomohli. Když se dozvěděli, že žije jen s maminkou a ta je nemocná, okamžitě soucitně

reagovali a utěšovali Zuzku, že se určitě uzdraví, a když jí nechce přitěžovat se svým problémem, měla by to říct paní učitelce, nebo využít schránku důvěry, jestli jí ve škole má, oni jí ve škole mají a můžou tam kdykoli napsat. Popisovali, jak taková schránka důvěry funguje a že se nemusí bát se tam svěřit, že se to nikdo z dětí ve třídě nemusí dozvědět. Také jí radili, že se musí zkusit bránit sama a nesmí si to chování od Petra nechat líbit. Jeden chlapec radil ze své zkušenosti, že zabírá, když agresora bude ignorovat, že si jí třeba přestane po chvílce všímat. Zuzka reaguje většinou ustrašeně, z agresora Petra má opravdu velký strach. Vyhržoval jí totiž, že když to prozradí, dostane co proto. Také žákům poví, že už přemýšlela, že nemá cenu na světě být, že to nemá smysl. Hned po řečení této věty na ní zakřičela jedna dívka, že to nesmí, nesmí nikdy přemýšlet takhle, tím by ničemu nepomohla a udělala by maminku a i je nešťastnými. K tomu se přidal jeden chlapec s tvrzením, že se nesmí vzdávat, že všechno má na konci nějaké řešení, že všechno dopadne určitě dobře, ale že musí poslouchat jejich rady. Nakonec se Zuzce tedy zalíbila rada, která od žáků zazněla, a to napsání dopisu, pod který se podle žáků nemusí podepisovat, když má takový strach, ale musí ho napsat paní učitelce, aby se dozvěděla, že ve třídě šikana je a začala to nějak řešit. Zuzka totiž dětem řekla, že o tom paní učitelka neví, protože jí ubližují, když není ve třídě nebo to dělají hodně nenápadně. S uvažováním o napsání dopisu Zuzka odcházela a žáci na ni ještě ukazovali, jak jí drží pěsti a říkají jí, ať to nevzdává, že je super holka. Jejich reakce byla opravdu moc dojemná. Proto jsem se za paravánem musela párkrát vydýchat, protože poté nepříjde zpět učitel, ale Petr.

7) Učitel v roli – agresor

Reakce dětí na agresora byla pro mne ještě více překvapivá. Po tom, co Petr rozhrnul závěs paravánu, div ho neroztrhnul, se někteří žáci opravdu vylekali. Čekali, že zpoza paravánu vyjde učitel a toto je velmi překvapilo. Petr ihned zpustil dle své role, popsané výše. „Si tady byla jako stěžovat jo! Jasně sem jí řek, že jestli někde cekne, tak uvidí!“ Žáci okamžitě reagovali, že tam nikdo nebyl a při jejich reakci se Petr smál, že pěkně lžou, že Zuzanu viděl, jak odchází a přitom si sedal mezi ně do kruhu. Bylo tam volné místo, takže mu žáci nestačili zabránit si sednout, i když očividně chtěli. Po jeho usednutí se jeden chlapec okamžitě postavil a zařval na něj: „Ty si jako kdo? Co si o sobě myslíš, že sem takhle vlítneš a ani nemáš slušnost se představit!“ Petr řekl, že je

Petr a že jeho zná každý, že se představovat nikde nemusí. Načež se do něj chlapec okamžitě pustil s tím, co si to dovoluje k Zuzce. Že není normální. V ten okamžik se postavili i další žáci a šli proti němu s výkřiky, že u nich ve třídě by si neškrtnul. V tu chvíli jsem si myslela, že od nich snad opravdu dostanu pár facek. Situaci jsem musela nějak uklidnit a rychle reagovat. Petr tedy řekl, že to můžeme snad probrat v klidu, že o nic nejde, že si prostě s kluky dělají ze Zuzky legraci, ale říkal to dost pohrdavým tónem. Někteří žáci se tedy posadili, ale chlapec, co si stoupl hned na začátku, zůstal stát a dost nevraživě si Petra měřil. Čekal, jak zareaguje. Petr začal vyprávět dle své role o tom, že je to sranda jí ubližovat, že si to zaslouží, když je to taková citlivka, atd. Žáci mu okamžitě vysvětlovali, že to legrace není, že jí to způsobuje velké trápení a popisovali její situaci s maminkou, že jí tímhle chováním akorát přitěžuje a vyprávěli o Zuzce, jaká je to hodná a fajn holka, která má spoustu zájmů. Také mu říkali, že jejich třída má Zuzku ráda, že u nich má kamarády a že se jí budou vždycky zastávat a bránit ji. Také Petrovi radili, aby dělal něco jiného, než ubližoval, že může být dobrý v něčem, co za to stojí a ne v mlácení a ponižování ostatních. Žáci mu říkali, aby se vžil do situace Zuzky, aby si představil, jaké to je, když by mu někdo ubližoval, bral svačinu, ničil věci, pomlouval ho, atd. Petr jim řekl, že jemu se to stát nemůže, že je díky své rodině zocelený, že si ho doma moc nevšímají, jen za průšvihy mu dají pár facek, ale hlavní je, že má všechno od telefonu po počítač a nejlepší hry a oblečení, atd. Žáci mu říkali, že to je možné, že má všechno nejlepší, ale že důležité je, jaký je člověk uvnitř, a to, že on je odporný a hnusný a že když to nechce změnit, tak ať vypadne. Jedna dívka se s ním po tomto konstatování chtěla ještě jednou pobavit o tom, že to co dělá, není správné, načež chlapec, který od příchodu Petra stál na nohou, řekl, ať se s ním vůbec nebaví, že takový člověk jí za to nestojí. Po tomto Petr odcházel se slovy, že se teda urážet od takových lidí, jako jsou oni, nenechá. Žáci po něm ještě volali, že jestli Zuzce něco udělá, tak se bude potýkat s nimi.

Reakce na Petra tedy byla opravdu ostrá a nečekaná. Chvilími jsem děkovala, že jsem jako kostýmní znak pro Petra vybrala kšiltovku a černé brýle, pod kterými jsem mohla skrýt svůj překvapený výraz. Zůstat pro tuto chvíli v roli tyрана pro mě bylo opravdu obtížné. Cítila jsem, jak Petra děti nemůžou vystát. Roli jsem ale dohrála až do konce a po odložení kostýmního znaku se mi opravdu ulevilo. Do třídy jsem se vrátila jako učitel a žáci mi okamžitě začali spontánně a rozčileně vyprávět, že tam byl Petr

a že je to opravdu zlý kluk, kterého nesnáší a vyprávěli vše, co se o něm dozvěděli a co jim odpovídal, povídali také o tom, že už tam zase byla Zuzka a že jí poradili a že se jí jejich rada líbila a že ji zkusí využít. Že je snad poslechne, protože by jí to mohlo pomoci a mohla by si najít kamarády, které moc potřebuje. A že ten hnusný Petr ji už potom snad nechá na pokoji, protože nechat si ubližovat od takového kluka? To se prostě musí vyřešit, a jestli ne, tak že si ho najdou sami a pořádně si to s ním vyřídí.

V dalších hodinách se mě ještě několikrát ptali, zda Petr přijde, že už na něj mají připravený plán, ve kterém mu dokážou, že oni se ho nebojí. V tu chvíli jsem byla opravdu ráda, že Petr se v projektu osobně vyskytuje pouze jednou. Moje obavy, že děti na Petra nebudou moc reagovat, se tedy opravdu nenaplnily.

8) Diskuse

Po tomto prožitku byla diskuse opravdu na místě. Žáci dostali prostor vyjádřit se k Petrovi a Zuzce, co si o nich myslí, jestli by se jim dalo nějak pomoci. Díky této aktivitě, kdy se žáci k aktérům vyjádřili, se také zklidnili a vypustili své emoce, kterých bylo opravdu hodně, od soucitu se Zuzkou až po nenávist k Petrovi. V diskusi také zazněla jedna hodně podstatná věc, a to, že je možné, že Petr je jenom nešťastný kluk, který má problémy doma a vybíjí si to na ostatních ve třídě. Uvědomili si, že vlastně říkal, že ho doma za každý průšvih hned zbíjí a že si ho jinak moc nevšímají. Bylo zajímavé, jak na něj někteří trochu upravili názor a navrhovali, že by na něj třeba zafungovalo to, že by se o něj někdo začal zajímat a chtěl se s ním kamarádit a až potom, když by to na něj nezabralo, by ho někteří teprve „profackovali“. Žáky jsem za tento objev velmi pochválila a probrala jsem s nimi, jestli to, že by Petra zmlátili, něčemu pomohlo. Zeptala jsem se jich, jak Petr reagoval, když na něj byli zlí a přišli na to, že byl ještě více nepříjemný, než před tím. Poté jsem s nimi probrala reakci Petra, když k němu někdo promlouval klidně a vysvětloval mu, že jeho chování není správné – byl klidnější. Bylo jim také řečeno, že agresí na agresora většinou málo zmůžeme, ale že je to lepší, než nedělat vůbec nic. Existují ale i lepší cesty obrany (odchod pryč, ignorace, reakce humorem, odmítnutí boje, vymluvení sporu, vzdor, atd.).

9) Živý obraz s proměnou

Tato aktivita byla postavena na poznání agresora Petra a oběti Zuzky. Díky dobrému vhledu do jejich situace a projevení soucitu, pochopení, ale i určité averze v případě agresora se aktivita velmi povedla. Díky menšímu počtu žáků byl čas na předvedení a zdokonalování živých obrazů všech dvojic. Žáci pochopili instrukce k provedení obrazů velmi dobře, pro zajištění porozumění všech žáků jsme jim s jejich třídní učitelkou ukázaly jeden příklad. Pozitivní pro mě bylo, že v živých obrazech se ukázala šikana fyzická i šikana psychická. Přechody mezi jednotlivými obrazy žáci zvládali perfektně. Pouze v jednom případě jsem poprosila o ukázání obrazů ještě jednou s tím, že přeměny proběhly opravdu rychle a tím jsme si je nestačili dobře prohlédnout. V druhém pokusu už to žáci zvládli. Žádný problém nenastal ani ve výrazu žáků, který byl přiměřený k danému obrazu v dané situaci. Aktivitu jsme poté rozebrali a žáci mi sdělili, že v tom posledním obraze se jim opravdu ulevilo. V obrazu druhém, který byl nazván „prvním krokem“ většinou docházelo k opravdovému zamyšlení nad tím, proč to vlastně oběti agresor dělá. Také jsem se dozvěděla, že snazší pro žáky bylo, vžít se do situace oběti. Do role agresora se žákům vžívalo hůř. Vysvětlovali to tím, že se do něj vžít ani nechtěli a že jim to jde hůř, protože ho nemají rádi. Jeden chlapec řekl, že se do role agresora dokázal vžít, protože byl na ostatní také kolikrát ošklivý, ale že když ví, jak jim to může ublížit, už zlý nebude.

10) Scénické provedení krátkého textu

I přes to, že instrukce k této aktivitě pochopili všichni žáci a při jejich práci jsem jim byla neustále k dispozici, se tato část nepovedla podle mých představ. Největší problém nastal v tom, že měli tendenci se naučit scénky nazpaměť, slovo od slova, ačkoliv jim bylo několikrát zdůrazňováno, že jde o pochopení a předvedení podstaty, nikoli přesnosti uvedených vět. Scénky se tím staly opravdu nepřírozené. Žáci, kteří se text nenaučili, byli vynervovaní a ti, kteří se text naučili, a poté jim vypadl, už se nedokázali do role vrátit. Využity byly tři scénáře, vzhledem k počtu dětí a pouze jedna skupina byla schopna scénku předvést nepřerušovaně a alespoň trochu přirozeně. Vyřešení a zlepšení situace vstupem do role někoho ze scénky jsme tedy využili pouze v tomto případě. Žáci v rolích ale měli problém s tím, jak na nově vzniklou situaci zareagovat, že to ve scénáři není napsané. Žáci byli zklamaní, že se jim tato aktivita moc nepodařila

a tak jsem řekla, že to nevádí, že zvolíme jinou alternativu. Tou byly ne hrané, ale slovní návrhy řešení či zlepšení situace. Se žáky jsme probírali, jak by se dala situace vyřešit, vylepšit a jak by na to asi agresor, jeho kumpáni, přihlížející či oběť reagovali.

Návrhy řešení už šly dětem lépe a tak opět vzrostla jejich aktivita. Navržena byla řešení agresivní, ale i řešení, které jsme zmínili v předchozích aktivitách a která do situace dobře pasovala. Žáci hodně zmiňovali důležitost zásahu přihlížejících. Že když vidí, že už je oběti hodně ubližováno a ta neví, jak se má bránit, musí zasáhnout někdo zvenčí. Agresorům je nutné ukázat, že se jich ostatní nebojí a oběť tak přijde na to, že může mít v někom z nich kamaráda a nemusí být na vše sama. Pokud by situace byly reálné, jsou si žáci jisti, že by nic takového ve své třídě netrpěli a brzo by si někoho, kdo ubližuje ostatním, podali a ten by to už potom nedělal.

11) Učitel v roli – oběť

V průběhu hodin se mne různé děti ptali, zda ještě přijde Zuzka, že ji chtějí vidět a zjistit, jestli udělala to, co jí radili a jestli to nějak pomohlo. Chtěli zjistit, jak se má a jestli už není tolik smutná. Tato aktivita původně v plánu nebyla, ale vzhledem k dotazům, naléhavosti a potřebě dětí jsem ji do projektu improvizovaně zařadila. Přišla jsem tedy jako Zuzka a tentokrát jsem šla s veselejší náladou. Toho si žáci okamžitě všimli a ihned se začali ptát, jestli sem něco z jejich rad poslechla, že vypadám veselejší, takže je určitě nějaké zlepšení. Žákům jsem řekla, že jsem se odhodlala a poslechla jejich radu s napsáním dopisu, že jsem ho včera dala paní učitelce na stůl a čekám, že si ho přečte a že se situace zlepší. Zatím je to ještě hrozné, ale už je ve mně jiskřička naděje, že bude zase dobře a že budu mít kamarády. Žáci měli z tohoto zjištění obrovskou radost a Zuzce gratulovali, že se k tomu odhodlala a chválili ji za odvahu a za to, že už si to nechce nechat líbit. Zároveň ji také uklidňovali, ať se nebojí a vydrží, že její situace bude brzo v pořádku, a že kdyby cokoli potřebovala, kamarády už má u nich ve třídě a může za nimi kdykoli přijít. Poté jim Zuzka poděkovala a odešla ze třídy. Žákům se očividně ulevilo a mně tato aktivita nahrála na aktivitu další.

12) Školení učitelů

Myslím, že předchozí aktivitu nebylo třeba komentovat, a tak jsem plynule navázala s aktivitou další. Žáci si měli zavřít oči a představit si, že jsou učitelem třídy, do které chodí Zuzka a Petr. Měli si představit, jak ráno vchází do školy, odemykají si hlavní dveře, vystoupají po schodech, rozhlíží se po chodbě po obrázcích, které tam visí, poté vchází do třídy a blíží se ke svému pracovnímu stolu. Když v tom uvidí, že na něm leží nějaký dopis. Dopis zvedají ze stolu, je na něm napsáno – pro paní učitelku. Dopis pomalu rozbalují, vytahují papír, který je v něm vložený, ten rozbalí a čtou na počítači napsanou jedinou větu, která v dopise stojí: „Ve vaší třídě je šikana!“ Tímto jsem docílila toho, že se žáci dokázali lépe vžít do role učitele a v následující aktivitě, která spočívala ve vymýšlení otázek pro školitele, kterého si do školy pozvali, aby zjistili co nejvíce informací o šikaně nejen pro sebe, ale i pro své žáky, které s tímto tématem budou chtít seznámit a díky kterým budou šikanu moct odhalit a také ji nějakým způsobem řešit. Při vymýšlení otázek jsem odešla ze třídy a vrátila se se zaklepaním na dveře jako školitel a dále pokračovala dle své připravené role. U žáků v rolích učitelů došlo ke změně vyjadřování. Snažili se o znalý a závažný tón konverzace. Otázky, které pokládaly, se týkaly toho, co to vlastně šikana je, jak šikanu poznat, co šikana už je a co ještě není, proč agresor šikanuje, jak dlouho může šikana trvat, jak šikana probíhá, má se šikana vždy řešit a jakým způsobem, jak se zachovat, když má agresor zbraň, jak děti přesvědčit, aby se nebáli svěřit se a v případě šikany zasáhnout a zastat se slabšího a co poradit dětem, které se bojí svěřit. Otázka, která mne velmi překvapila, byla: „Kolik procent dětí na základních školách zažívá šikanu?“ Na všechny otázky dostali žáci v roli učitelů odpověď. Někteří si odpovědi i zaznamenávali. Na konci aktivity jim bylo řečeno, že jejich žáci musí vědět tu nejpodstatnější věc, a to, že nikdo nemá právo nikomu z jakéhokoliv důvodu ubližovat a že pokud se ocitnou v situaci, která jim ubližuje a neví, jak z ní ven, je největší chybou, když se bojí nebo stydí říct to nějakému dospělému. Tak se totiž situace nikdy nevyřeší a mnohdy se může ještě zhoršit. Touto diskusí došlo k obsáhnutí všech témat, které byly uvedeny v přednášce, a tak už nebylo potřeba k ní přistoupit.

13) Dopis oběti (Zuzce)/agresorovi (Petrovi)

V této aktivitě se žáci vrátili do role sebe sama i se znalostmi, které získali jako učitelé dané třídy. S využitím toho, co se v dnešním dni dozvěděli, si měli vybrat, komu z našich hlavních aktérů napíše dopis. Zazněla otázka, zda jsou Zuzka a Petr skuteční, k čemuž jim bylo řečeno, že si mají představit, že skuteční jsou, a že všechny věci, které jsme se o nich dnes dozvěděli, se skutečně staly. Devět žáků si vybralo, že napíše dopis Petrovi a sedm žáků Zuzce. V dopisech pro Petra se objevují často rady, že by se měl nad sebou zamyslet, zkusit se do Zuzky vžít a představit si, jaké by to bylo pro něj, že by mohl být fajn kluk, kterého by ostatní měli rádi, kdyby se choval normálně. V dopisech se ale také objevují výhrůžky, například, že když toho nenechá, dostane pěstí a také některé nadávky na jeho osobu. Z dopisů je vidět, že žáci chování Petra odsuzují a považují ho za nepřijatelné. V dopisech pro Zuzku žáci vyjadřují soucit s její situací, snaží se jí poradit, jak se má zachovat, že se nesmí vzdát a doufají, že díky napsání dopisu paní učitelce se její situace brzy vyřeší. Také v dopisech podporují její sebevědomí. Píší, že je to skvělá, chytrá a hezká holka a že si takové chování nezaslouží. Také zmiňují, že oni ji mají rádi a že za nimi může kdykoliv přijít a vždycky bude vítána.

14) Doplnění papíru „ŠIKANÁ“

Tato aktivita se bohužel kvůli časovému nedostatku nestihla, žáci ji ale udělali s třídní paní učitelkou v následujícím dni.

15) Jedna věta

V této aktivitě docházelo k zamyšlení se nad celým dnem a tím, co jsme se dozvěděli nového, co nás zaujalo. V jedné větě zaznělo například to, že je strašné, že se takovéhle věci mohou vůbec stávat, že by ve své třídě nikdy ubližování druhým nedopustili, že se dozvěděli spoustu užitečných informací o šikaně, že už vědí, co dělat a že je důležité se zastat druhého, když vidím, že mu někdo ubližuje, že ví, že šikana může být nejen mlácení, ale také ubližování na duši, které je kolikrát horší, že nejdůležitější informace je, že se musíme s ubližováním, které nás hodně trápí někomu svěřit a že už umí odlišit šikanu od škádlení. Většina žáků také vyjádřila lítost nad situací Zuzky a naději, že se vždy vše kladně vyřeší.

I když někteří žáci nedodrželi instrukci jedné věty, neupozornila jsem na to, protože všichni se snažili svůj názor říci ve zkratce a to, co říkali, považují za důležité pro ně, pro spolužáky i učitele.

16) Zpětná vazba

V této aktivitě záleželo na uvážení žáků, co do zpětné vazby napíší. Bylo jim řečeno, že je to vzkaz pro mě, ve kterém bych se ráda dozvěděla, co si z lekcí odnáší za poznatky, co se jim líbilo/nelíbilo a z jakého důvodu. Zpětná vazba od všech žáků byla velmi pozitivní. Z hlediska hodnocení mé osoby žáci chválili ztvárnění rolí, které jsem ten den sehrála a to, že jsem jim dala prostor na otázky a na vyjádření se k tématu. V naprosté většině zpětných vazeb žáci píšou, že se dozvěděli o tom, co je to šikana a že je to hrozná věc. Z hlediska dramatické výchovy si žáci chválí především nacvičování „scének“ ve skupinách a vyzkoušení si, jak šikaně v nich zabránit. Žáci také oceňují, že se naučili, jak se případné šikaně bránit a že měli možnost se vžít do celého příběhu i do jednotlivých rolí.

Další zpětnou vazbou pro mne bylo i to, že mi paní učitelka poskytla slohové práce žáků, které s nimi dělala hned následující den. Slohové práce měly téma „Teď už vím, co dělat...“ a týkaly se tématu šikany. Z těchto prací je evidentní, že si žáci z projektu zabývající se prevencí šikany odnášejí to nejdůležitější, a to, že před šikanou se musí bránit, že šikana je věc, která je neakceptovatelná a že pokud ji zažívají nebo zaznamenají ve svém okolí, nebude se brát jako žalování to, když to půjdou nahlásit dospělé osobě a požádají ji o pomoc.

Poznámky k realizaci projektu:

V této třídě mě naprosto ohromila spontánnost žáků, díky které se do celého příběhu položili s velkým zaujetím a zájmem. Reakce na učitele v roli, které jsem se nejvíce obávala, byla velmi překvapivá. Žáci ani na vteřinu nezauvažovali nad tím, že by zkoumali, zda je to jen někdo převlečený za někoho, ale brali jako samozřejmost, že mezi ně vstoupil někdo jiný a podle toho na něj reagovali. Jediné, co v tomto dni považují za malý zádrhel, bylo sehrání „scény“ podle scénáře. Snažila jsem se přijít na to, čím to bylo a zda by aktivitu nebylo dobré pro projekt v dalších třídách nějak změnit

nebo upravit. Díky tomu, že jsem ve škole zůstala i po vyučování a zúčastnila se dramatického kroužku, který vede paní učitelka této třídy, jsem se dozvěděla důvod. Do tohoto kroužku chodí žák z této třídy, kterého jsem si na chvíli vzala stranou a o této aktivitě jsem si s ním promluvila. Dozvěděla jsem se, že žáci této třídy měli dříve jinou paní učitelku, se kterou často nacvičovali nějaké texty, které museli umět nazpaměť. Pokud to neučinili, bylo jim to hodně vyčíněno a další den z toho byli zkoušeni na známky. Podle tohoto žáka je to v nacvičování ovlivnilo. Báli se, že jim bude vyčteno, když text nebudou nazpaměť umět, a to i přes to, že slyšeli pokyn, který jsem jim dala, totiž že musí zachytit podstatu, nikoli umět text přesně. I proto jsem tuto aktivitu ponechala ve stejném znění i pro další třídy a bylo pro mě zajímavé zjistit, zda bude v jiné třídě fungovat.

Další věcí, která mě mile překvapila, byla ukázněnost dané třídy, kdy nebylo potřeba žádného napomínání či řešení kázně a hluku. Rozdělování do skupin i do dvojic probíhalo v naprostém klidu a bez sebemenších problémů. Také to, že žáci mají dramatickou výchovu jako předmět, který je do výuky zařazen jednou týdně, projektu prospěl. Celý den tohoto projektu žáky velmi zaujal a to se také promítlo do naplnění stanovených cílů.

Komentář učitelky třídy „A“ k projektu:

Myslím, že každý třídní učitel by měl mít tu možnost vidět svou třídu pracovat jinak než je ve škole zvykem. Já jsem měla to štěstí a jsem velmi ráda, že lekce proběhla u nás, v naší třídě. Žáci mne překvapovali svými reakcemi a svou zapáleností do děje. Vypozorovala jsem to, co jsem potřebovala. Třída se mi odhalila zase z úplně jiného úhlu, což bylo opravdu fajn. Je týden po lekci a ještě teď ji máme všichni plnou hlavu. Stále se o všem bavíme, bereme to znovu kolem a kolem. Žáci mi sdělovali, že se o lekci bavili i doma s rodiči, díky čemuž se mohli dozvědět, že u nich mají plnou podporu a téma s nimi ještě více probrat. Pozoruji i to, jak jsou k sobě žáci tento týden mnohem pozornější, více si povídají a konflikty se snaží řešit neagresivními způsoby, které si v lekci vyzkoušeli. Rozhodně měl celý projekt velký smysl a velký přínos jak pro mne tak pro mé žáky.

3.2.7 Realizace a hodnocení projektu ve třídě „B“

Rozhovor s učitelkou třídy „B“:

Jak byste charakterizovala svoji třídu?

Tato třída je převážně holčičí. Je v ní 18 dětí, z nichž jsou pouze 4 chlapci, kteří jsou ale velmi výrazné osobnosti, takže se v dívčím kolektivu rozhodně neztratí. V této třídě se sešly nadprůměrně inteligentní děti, které mají chuť se učit a dychtí po všech dostupných informacích. Z hlediska kázně a chování je třída téměř bezproblémová a nemá problém s dodržováním stanovených pravidel. Samozřejmě, že se vyskytne také nějaké to pošťuchování, hádky a neshody, které k tomuto věku neodmyslitelně patří.

Provádíte ve své třídě prevenci šikany?

Přiznám se, že z hlediska prevence šikany jsem ještě žádnou hodinu na toto téma nedělala. Prevenci provádím spíše tím způsobem, že se snažím zdůrazňovat důležitost slušného chování a respektu k ostatním a vzniklé problémové situace řeším důraznou domluvou. Hodně také využívám práci ve skupinách, které různě prostřídávám tak, aby se žáci naučili vyjít s každým.

Jak se staví k prevenci šikany vaše škola?

Myslím si, že se škola snaží budovat atmosféru důvěry, takže by žáci měli vědět, že se při jakémkoli problému mohou na učitele obrátit. Ve škole je také zřízena schránka důvěry, do které se mohou děti svěřit se svým trápením, tedy i se šikanou. Školní program proti šikanování zatím nemáme, ale do budoucna se o něm uvažuje.

Řešila jste Vy nějaký problém se šikanou ve Vaší třídě?

Neřekla bych, že přímo se šikanou, ale vyskytl se nám jeden problém, který souvisel s odstrkováním jedné dívky, která je méně vyspělá než ostatní a vynucuje si pozornost u ostatních tím, že se na ně nepřiměřeně upíná. Tento problém jsem řešila tak, že jsem si promluvila s ní a vysvětlila jí, že to nemusí být ostatním příjemné a dívkám jsem vysvětlila, že ji musí brát takovou jaká je, třeba ji brát jako mladšího sourozence a pustit ji mezi sebe. To se nakonec povedlo, ale vztah mezi nimi nebude nikdy ideální a rovnocenný.

Máte vytipované žáky, kteří by mohli být potencionálním agresorem/obětí, pracujete s nimi v rámci prevence nějak individuálně?

Určitě mám vytipované takové ty výraznější osobnosti, které rády dirigují ostatní a nedokážou se dobře smířit s tím, když někdo nesdílí jejich názor. Snažím se s nimi pracovat na tom, aby dávaly prostor ostatním a poslouchaly a respektovaly jejich názor. Pokud zaznamenám, že prostor ostatním nedávají, upozorním je na to. To většinou stačí. Slabší žáky se snažím zapojovat do všech aktivit stejně tak, jako ostatní a dát jim stejný prostor pro vyjádření se.

Využíváte ve své výuce nějaké metody a techniky dramatické výchovy?

Já sama ne, ale s paní učitelkou z paralelní třídy mají žáci jednu hodinu dramatické výchovy týdně.

Představte si, že se ve Vaší třídě vyskytla šikana, věděla byste, jak ji řešit?

Okrajové znalosti řešení šikany mám, ale po pravdě bych se do toho sama nepouštěla. Určitě bych se nejdříve poradila s panem ředitelem, se kterým bychom konzultovali daný případ a možnosti jeho řešení.

1) Ranní kruh

Tato aktivita proběhla podobně jako u třídy „A“ pouze s tím rozdílem, že nepadlo tolik různých nápadů. Nejčastěji zmiňovaná očekávání byla skupinová práce a povídání si o nějakém tématu. Jednou také zaznělo očekávání, že se nebudeme učit, načež žák dostal odpověď, že učit se budeme, ale trochu jinak, než je pro ně běžné. Po kruhu také žáci často zopakovali skoro doslova to, co řekl spolužák před nimi, na což byli upozorněni a poté si na to už dali pozor. Po zmínění, že budeme využívat metody dramatické výchovy, byli žáci nadšeni pro další práci, protože stejně jako u třídy „A“, mají v rozvrhu zařazenu dramatickou výchovu, která je velmi baví.

2) Práce s obrázkem

Předložené obrázky žáky velice zaujaly a se zájmem si je prohlíželi. Shodli se na tom, že na obrázcích je dívka, která má nějaký problém, něco ji trápí. Když jsem jim zadala, aby k obrázku napsali, jaké pocity dívka zažívá, okamžitě se chopili fixů a začali se hlásit. Zde jsem také zkusila to, aby se nehlásili a zkusili se vyjadřovat jeden po

druhém bez hlášení. V tu chvíli dali všichni ruce dolů a nastalo ticho, protože dávali přednost všichni všem a nikdo si ji nechtěl vzít jako první. Po chvíli ticha se přihlásila jedna dívka, načež jsem na ni pokývla. Myslela jsem si, že se chce na něco zeptat, ale pouze uvedla pocit, který chtěla napsat. Z hlediska času jsem teda uvážila, že hlášení se, bude vhodnější forma. Pocity, které žáci vedle fotky zapsali, jsou – nenávist, uplakanost, šikana, smutek, pláč, hádka, strach, utrpení, samota, rozchod, zlost, brekot, bolest, řev. Opět jsme se bavili o tom, že některé z nich pocity nejsou, ale že je důležité, že i tyto věci z fotek vnímají. U zápisu slov nenávist a šikana nastal zajímavý okamžik, a to, že mi dívky řekly, že ví, co by měly ještě napsat, ale že se to napsat bojí. Že to jsou velmi strašidelná slova. Potom, co jsem jim ale řekla, že je velmi důležité zapsat vše, co je napadlo a že pokud se toto slovo bojí uvést, je nejlepší to přemoci a zapsat, protože pak to slovo už tak strašidelné nebude, mi daly za pravdu a slova zapsaly.

Pojmenování dívky proběhlo velmi rychle, stačil na to jeden návrh, který zbytek třídy okamžitě schválil. Bylo to jméno Elizabeth.

3) Živé obrazy

Tuto aktivitu jsem oproti realizaci ve třídě „A“ trochu změnila. Žáci se měli začít pohybovat po prostoru s tím, že myslí na vybraný pocit a poté, na tlesknutí, se do toho pocitu zkusit vžít a pořád zůstat v pohybu. Až na druhé tlesknutí a povel „štronzo“ ztvárnit živý obraz v pocitu. Provedení aktivity tímto způsobem se mi zdálo lepší, protože bylo možné pozorovat, jak se změnila chůze žáků a jejich výraz, který poté lépe zůstal i v živém obraze, a tím, dle mého názoru, umožnit větší prožití vybraného pocitu. Rozdíl oproti třídě „A“ byl v tom, že se žáci okamžitě rozešli po celém prostoru třídy a nezůstávali v jednom hloučku. Při chůzi v pocitu se také měli možnost mezi sebou prohlídnout, což má i své nevýhody, kdy se ti, co to neberou dostatečně vážně, neudrží a zasmějí se. To byl případ dvou chlapců, kteří jsou rádi středem pozornosti, ale díky tomu, že jsou na ně tak ostatní zvyklí, nezaznamenala jsem, že by je to nějak výrazně vytrhlo z jejich prožívání. Pocity, které žáci ztvárnili, byly: pláč, smutek, nenávist, strach, utrpení, zlost. Poté, co jsme se vrátili zpět do kruhu, jsem měla pocit, že se do těchto pocitů někteří žáci více vžili a byli z toho zaražení, proto jsme je ze sebe oklepali zaskákáním a vytřepáním končetin, čímž se žáci opět oživilí a mohla jsem je uvést zpět do příběhu s tím, že někteří sami na sobě zaznamenali, jak jsou tyto pocity nepříjemné,

a to jsme je jen hráli, naše Elizabeth je ale zažívá dnes a denně. Poté, co jim bylo řečeno, že Elizabeth přijde a oni o ní mají zjistit, proč je tak smutná a co se s ní děje, nastaly opravdu překvapené výrazy.

4) Učitel v roli – oběť

Poté, co jsem došla pro Elizabeth a vrátila se sama jako Elizabeth, překvapené výrazy zůstaly. Žáci mi po mém dotazu udělali místo mezi sebou a poté nastala delší doba ticha. Poté zaznělo nějaké zasmání, na což jsem navázala větou, že v mé třídě se mi také smějí. Díky tomu se konverzace rozproudila. Žáci se mě ptali, proč se mi ve třídě smějí a jestli je to důvod, že jsem tak smutná. Odpovědi dostávali podle mé role. Ptali se mě, jestli jsem se zkoušela nějak bránit a jestli něco zabralo, jestli se mám na koho obrátit a přemlouvali mě, že to musím někomu říct. Řekla jsem, že se bojím a nechci, aby mi kvůli tomu ublížili a že už musím jít. Po návratu jako učitel mi žáci okamžitě říkali, že tam byla Elizabeth a co jim všechno pověděla. Také, že jim je líto, že jí takhle ubližují a že by jí chtěli nějak pomoci.

5) Obrázky a brainstorming

Po ukázání obrázků žáci okamžitě řekli, že jde o šikanu. Vystihli také to, co na obrázcích vidí jako společný znak. Někdo tam vždy někomu ubližuje, vysmívá se, je tam někdo, kdo zažívá nepříjemné pocity a je z toho smutný, je tam někdo, kdo má radost, že někomu ubližuje. Všechny tyto postřehy jsem velmi pochválila. Poté žáci zapisovali na papír ŠIKANA vše, co je k tomuto tématu napadne. Jejich nápady poté zaznamenali. Byly jimi – ponižování, ignorace, braní věcí, kradení věcí, ničení věcí, provokování, šeptání, ubližování, vysmívání, dělání si naschválů, bití, nadávání, nenávisť, posmívání, strkání, nenápadnost, vyhrožování.

6) Učitel v roli – oběť

Po informaci, že mezi ně Elizabeth ještě jednou přijde, byli žáci nadšeni. Těšili se, že jí budou moct nějak poradit, nějak pomoci a více se o ní a o její situaci dozvědět. Po příchodu Elizabeth jí okamžitě volali mezi sebe a začali se ihned ptát. To byla velmi pozitivní změna oproti prvnímu setkání. Pociťovala jsem, že se žáci do příběhu mnohem více vžili a chtěli být jeho součástí. Spadl z nich ostych a nebáli se projevit. První

otázka navázala na to, s čím minule Elizabeth odešla. Ptali se, proč se to bojí říct a přesvědčovali ji, že by jí to určitě pomohlo. Když jim vysvětlila důvody, proč to říct nechce, snažili se jí vysvětlit, že není pravda, že by jí nikdo nepomohl, že je skvělá holka a že jsou oni její kamarádi, že není na všechno už sama. Dávali jí i jiné rady, například se ptali, zda zkoušela Petra ignorovat, nebavit se s ním. Nebo naopak zkusit na něj vystartovat a říct, že si nenechá ubližovat. Jestli si zkusila najít jiné kamarády ve svém okolí, na což jim odpovídala vzhledem ke své roli. Také je napadlo, že když už jí agresori berou na opsání úkoly, tak že by jim mohla sama nabídnout, že jim úkoly vypracuje. Že jsou určitě hloupí a tak jim nedojde, že potom řekne paní učitelce, že je to její písmo a tímto způsobem je nachytá a celá věc se provalí a budou mít průšvih. Poté, co tento nápad Elizabeth nezavrhl, měli žáci obrovskou radost a vyjádřili naději, že to určitě zabere. Také se jí ptali, jak žije a když jim pověděla o nemocné mamince, snažili se ji podpořit, že všechno dobře dopadne. Žáci se také zkoušeli dopátrat toho, proč jí agresori ubližují, jestli jí třeba nezávidí dobré známky. Na to jim odpověděla, že se jí známky zhoršili, protože se nemůže soustředit na učení, když musí pořád myslet na to, jak jí ubližují a že už nedělá nic jiného, než že přemýšlí, co udělala špatně. Žáci jí říkali, že neudělala špatně nic, že špatní jsou ti, co jí ubližují. Na konec řekla, že už neví, jak dál, ale že zkusí tu jejich radu s úkolem a poprosila je, aby nikomu neříkali, že tam byla. Žáci ji ubezpečili, že by to mohlo zabrat, že drží pěsti a že to nikomu nepoví.

7) Učitel v roli – agresor

Když do třídy vlítl Petr se slovy, že jí viděl, že si tam byla stěžovat a že uvidí, co jí udělá, žáci okamžitě začali, že tam nikdo nebyl, že se musel zmýlit. Když je ale přesvědčil, že tam byla, řekli, že ano, ale že nic neříkala, že se tam byla jen nasvačit, atd. Petr tvrdil, že jim určitě něco řekla, tvrdili, že ne, ale že na ní poznali, že jí ubližuje. Ptali se ho, proč jí to dělá a vysvětlovali mu, že to není legrace, a když si on myslí, že je, tak je blázen, že jí to strašně ubližuje. Říkali mu, ať si představí, že to někdo dělá jemu, jak by mu asi bylo? Na to jim Petr řekl, že doma taky dostává a že z něj vyrostl skvělý člověk, také jim řekl dle své role o jeho životě. Na to mu žáci řekli, že se ho ostatní jenom bojí a že ho rádi nemají, že s ním souhlasí jen proto, aby je nezbil, že ani nemá pravé kamarády. Řekli mu, že by u nich ve třídě být nemohl, že by ho nechtěli a že je pro ně nula. Když na ně Petr zvýšil hlas a řekl, že je mu to jedno a jestli mu něco

budou vyčítat, tak že jim taky ublíží, začali si od něj odsedat. Na to jim řekl, že dobře dělají, že on musí mít respekt a že je dobře, že se ho bojí, protože to by také měli. Na to následovala úžasná reakce, žáci si k němu okamžitě začali přisedávat blíž, až ho celého obklopili a říkali mu, že oni se ho nebojí a že se Elizabeth budou zastávat za každou cenu, že on pro ně není hrozba, ale chudák. To už si Petr nenechal líbit, řekl, že tohle poslouchat nebude a odchází se slovy, že si to s Elizabeth vyřídí. Žáci na něj ještě křičí, že to si to potom vyřídí oni s ním.

8) Diskuse

Když se do třídy vrátil učitel, reakce žáků byla taková, že mi chtějí okamžitě sdělit, co se ve třídě událo. Vyprávěli o všem, co se dozvěděli a jaký mají názor na Elizabeth a Petra. Na Elizabeth pozitivní, popisovali, že je hodná, citlivá, obětavá dívka a že si to nezaslouží, že neudělala nic špatně, že si ji Petr prostě jen vybral, stejně jako si mohl vybrat kohokoliv ze třídy, ale že viděl, že je bázlivá a proto si na ní začal s kamarády dovolovat. Na Petra je názor nejdřív negativní, ale poté, co zazní myšlenka, že to má taky doma těžké, že není vychovaný tak, jako Elizabeth a neumí nic jiného, než ubližovat, protože ho nikdo nenaučil, jak se má správně chovat, názor žáků na něj se trochu upravil. Poté ale jeden chlapec řekl, že to nemění nic na tom, že je na Elizabeth hnusný a že jí moc ubližuje, takže ať ho ostatní nelitují. Ve škole mu určitě někdo řekl, jak se má chovat a navíc z toho ubližování má radost a baví ho to, takže se ho nemají zastávat. Když jsem se zeptala, jestli by bylo možné jeho chování nějak změnit, byly názory různé. Jedni tvrdili, že když je někdo takový, tak už se nezmění, ale druzí říkali, že by bylo dobré, zkusit s ním jednat mile a přesvědčit ho, že může mít opravdové kamarády, kteří ho budou mít rádi a ne se s ním bavit jen proto, že se ho bojí, že to jeho chování je takové, že si chce získat pozornost a tímto by se to mohlo vyřešit. Žáky také napadlo, že byl třeba někdy v životě šikanován a teď sám šikanuje, protože se bojí, aby se mu to nestalo znovu. Bylo zajímavé pozorovat, jak nad všemi nápady svých spolužáků ostatní přemýšlejí a srovnávají si je a hodnotí v hlavě a poté třeba trochu upraví názor, nebo vysvětlí, že s tím nesouhlasí. Bylo vidět, že žáci nad oběma aktéry a nad jejich životy přemýšlí opravdu do hloubky a že hledají řešení, jak by tuto situaci mohli vyřešit. Diskusi jsme uzavřeli s tím, že je potřeba s touto situací něco udělat, že ji

tak nesmíme nechat, a proto si vyzkoušíme, jak by měla vypadat mezi Petrem a Elizabeth správně.

9) Živý obraz s proměnou

Motivace pro tuto aktivitu byla již z předchozí diskuse očividná. Žáci se pro živé obrazy inspirovali hodně z toho, co jim povídala Elizabeth o svých zážitcích a došlo v nich tedy k propojení celého příběhu a znalostí o něm s jejich vlastním názorem na to, jak by měl vztah mezi obětí a agresorem vypadat. To znázorňoval třetí živý obraz, kde byli tito dva jako kamarádi, kteří se spolu smějí nebo dělají úkoly, atd. Žáci předvedli živé obrazy, které znázorňovaly psychickou i fyzickou šikanu. Menší problém v pochopení zadání nastal u dvou dvojic, které nepochopili instrukci „prvního kroku“, tudíž ukázaly dva živé obrazy, které znázorňovaly šikanu. Ty jsme poté společně s publikem opravili tak, aby byly správně a tím došlo i k pochopení předchozí instrukce a toho, co se v tu chvíli „prvního kroku“ vlastně děje. Při reflexi žáci popisovali, že měli hodně odlišné pocity v obraze zla a v obraze dobra. Došlo při tom k úlevě a radosti, že to ti dva mají mezi sebou vyřešené. Při otázce, zda se dokázali do rolí vžít, žáci říkali, že se dokázaly vžít spíše do role Elizabeth, protože si umí představit, jaké to pro ni je, když jí někdo ubližuje, ale předvést agresora je pro ně snazší, protože tam nemusí tolik projevit pocity.

Tato aktivita se tedy velmi zdařila. Žáci v této třídě jsou velmi kreativní, a tak nápady na živé obrazy byly originální a neopakovaly se. Všimla jsem si, že jedna dvojice zjistila, že má stejný závěr živého obrazu jako někdo, kdo právě předváděl a rychle se ho snažila nějak upravit, což se jim nakonec také povedlo.

10) Scénické provedení krátkého textu

U této aktivity jsem měla obavu, zda ji žáci zvládnou lépe, než se to podařilo v předchozí třídě. Několikrát jsem tedy zdůraznila, že se neučíme text nazpaměť, nýbrž se učíme pochopit podstatu. Při nacvičování „scének“ jsem procházela mezi skupinami a chtěla po nich, aby mi situaci, kterou ztvárňují, slovně popsali. Myslím, že tím se docílilo toho, že „scénky“ byly mnohem lépe propracovány a pochopeny, což se ukázalo v následujícím přehrávání. Ani u jedné skupiny nenastal problém s přehráním nebo s tím, že by situace přehrávali nepřírozeně a díky tomu jsme mohli bez obav

využít techniku Divadla Fórum. Byla jsem překvapená z toho, jak moc se chtěli všichni žáci podílet na vyřešení situace, která se v dané „scénce“ objevila. Scénky jsme proto přehrávali nejméně pětkrát. Museli jsme si ale přes přílišnou horlivost vysvětlit, že když do scénky někdo nastoupí, nesmíme hned tleskat, ale musíme mu dát prostor pro jeho řešení. To žáci pochopili a se zájmem sledovali řešení svých spolužáků. Také mě překvapilo, jak spontánně reagovali žáci dle svých rolí na situaci, která ve „scénce“ nově vznikla. Podařilo se nám tak dojít k řešení pomocí ignorace, zastání se přihlížejícím, pomocí lsti nebo humoru. Objevila se i snaha o řešení pomocí agrese a ocenila jsem, že žáci viděli, že tím jde situaci řešit hůř, protože agresora většinou ještě více vyprovokovali. I přes to jsem jim ale řekla, že je důležité vědět, že ať se oběti zastanou jakýmkoli způsobem, bude oceněno to, že se vůbec zastali a že zde si zkusíme, jakým způsobem z toho vyjít co nejlépe. Byla jsem opravdu ráda, že se tato aktivita tak podařila a že žáci pochopili to, o co při ní hlavně šlo, tedy nebýt neaktivním divákem, když se děje násilí, ale snažit se ze všech sil o jeho zmírnění či eliminaci.

11) Školení učitelů

Žáci se při této aktivitě ptali na to, co to šikana je a jak ji nejlépe odhalit, čeho si jako učitelé ve své třídě mají všimnout, aby poznali, kdo šikanuje a kdo je šikanován, když to děti dělají často skrytě. Také se ptali na to, jak mají s obětí a agresorem jednat, jak agresora potrestat a zda to jde řešit i po dobrém. Dotazy byly také na to, zda se šikana má oznámit rodičům dětí a jak to s nimi vyřešit. Po zodpovězení těchto otázek, při kterých se děti chovali jako učitelé, se mě jedna dívka zeptala, zda by nemohla přijít zase paní učitelka, že se jí chtějí na něco zeptat. Využila jsem to jako příležitost a s „učiteli“ se rozloučila. Do třídy jsem vešla sama za sebe a dozvěděla se od žáků, že se mě na něco chtějí zeptat. Sedli jsme si do kruhu na koberec a dostala jsem otázku, zda jsem ta dívka Elizabeth já, tedy jestli jsou ty zážitky a vyprávění z mé zkušenosti. Tato otázka mě velmi překvapila, a když jsem viděla, jak se na mě žáci soucitně dívají, odpověděla jsem jim, že ne, že je to příběh někoho jiného. Ptali se mě, jestli já mám zkušenosti se šikanou a chtěli se dozvědět něco více o mně. Na tyto otázky jsem jim odpověděla a rozvinula se i diskuse o šikaně, která už nebyla z jejich role „učitelů“ ale z potřeby jich samých. Otázky, které zazněly, byly tyto: Co dělat, když se bojím o šikaně říct komukoliv? Jak nejlépe zastavit šikanu? Co říct agresorovi, když mi chce

ublížit? Co když se bojím říct, že někdo šikanuje, protože je to můj kamarád? Jak mi pomůže učitelka, když se jí se šikanou svěřím? Jak se cítí nebo co dělá zbytek třídy, ve které je šikana? Jak se cítí člověk, který byl šikanovaný, a teď ho vzali do party, která šikanuje? Co dělají rodiče kluka nebo holky, kteří jsou šikanovaní? Jak to probíhá, když zavolám na linku důvěry? Pomůže to, že se svěřím ve všech případech? Tyto otázky šly opravdu do hloubky a bylo vidět, že žáky toto téma velice zaujalo. S napětím poslouchali a vnímali všechny mé odpovědi a snažili se doptávat co nejvíce do podrobností. Myslím si, že ačkoli aktivita byla plánována jinak, bylo velmi podstatné zareagovat na přání žáků, kteří si chtěli popovídat o šikaně sami za sebe. I ze zpětných vazeb vyplývá, že jim tato aktivita hodně dala. Ovšem bez toho, co jsme dělali v předchozích aktivitách, by určitě proběhnout nemohla. Dle těchto otázek museli být do příběhu a řešeného tématu opravdu vtaženi a jejich cílem se stalo ho prozkoumat ze všech možných stran, což jsem jim nemohla odepřít.

12) Dopis oběti (Elizabeth)/agresorovi (Petrovi)

Při této aktivitě přišla opět otázka po skutečnosti daných postav. Má odpověď byla stejná jako v předchozí třídě. Šest žáků si vybralo napsat dopis Petrovi. Deset žáků psalo dopis Elizabeth. V dopisech pro Petra žáci napsali, že jeho chování k Elizabeth je strašné a že jí opravdu ubližuje, že to, co dělá, je šikana, a to je strašná věc a žádná legrace. Vysvětlovali mu, že nezáleží na tom, že je někdo jiný, ale na tom, jaký je uvnitř, a to by měl pochopit. Proto by se měl omluvit a pomoci Elizabeth, aby se z toho vzpamatovala. V žádném z dopisů nezazněly urážky či napadání, ale pouze prosby a rady, jak se zachovat správně. V dopisech pro Elizabeth zaznívá podpora, soucit a rady pro zlepšení její situace. Především to, že se s tím musí někomu svěřit. Radí ji, ať zkusí vše, co jí napadne, aby se její situace zlepšila, hlavně aby se nevzdávala a bojovala proti tomu. Dostává se jí také obdivu, že celou situaci vydržela, že se stará o nemocnou maminku a že stojí za to, aby měla spoustu kamarádů.

13) Doplnění papíru „ŠIKANA“

Když dostali žáci možnost doplnit na papír to, co tam podle nich schází a mělo by tam být, nemuseli ani moc přemýšlet a dopsali: smutek, vyhrožování, lítost, odstrkování, sloužení druhým, využívání, zlost, zloba, bolest, pomluva, napadání, lhaní,

rozčilení, utrpení, agresor, oběť, neslušnost, hloupost. Všechno co napsali, jsme potom ještě přečetli nahlas.

14) Jedna věta

Když jsme si shrnuli, co všechno dle žáků může být šikana, uzavřeli jsme celý den tím, že jsme každý řekli jednu větu, i když těch vět bylo někdy i více, kterou bychom chtěli toto téma ukončit. Většina žáků se vyjádřila o tom, že šikana je strašná věc, že je to věc, která ublíží na těle i na duši a že nikdy nedopustí, aby se tohle dělo někomu z jejich třídy. Zazněly i věty o tom, že kdyby viděli nějaké ubližování, určitě se nebudou bát zasáhnout. Řečeny byly také věty o tom, co se dozvěděli, a to hlavně to, že se nesmí bát o šikaně někomu říct a že nikdo nemá právo nikomu ubližovat. Potěšením byly pro mě i věty o tom, že děkují za to, že se toho dnes spoustu naučili, a to i bez toho, aby si to jen četli v učebnici, že se jim líbilo zkusit se vžít do různých rolí a také to, že jsem na ně byla hodná.

15) Zpětná vazba

Ze zpětných vazeb jsem se dočetla, že žáci díky dnešnímu projektu vědí, co je to šikana, jak jí poznáme od škádlení, jak můžeme šikaně zabránit a co dělat, když se šikana vyskytne. Žáci ocenili především hraní „scének“ a předvádění živých obrazů, při kterých se mohli vžít do rolí Elizabeth a Petra a které jim ukázalo, že šikana se musí vždy řešit a že se vyřešit dá. Dle jejich slov se také přiučili tomu, že není důležité to, jak kdo vypadá, co má nebo co nosí, ale to, jaký je uvnitř. Žákům se také líbilo povídání si s Elizabeth a s Petrem a ocenili jejich ztvárnění. Díky tomu, že mohli prožít tento příběh, si uvědomili, jak špatné je ubližovat druhým a jak z toho může být někdo smutný. Za důležité také považují to, že znají číslo na linku důvěry, kde jim může někdo pomoci, když si nebudou vědět rady.

Poznámky k realizaci projektu:

Tato třída nebyla ve svých reakcích zpočátku tolik spontánní jako třída předchozí, za to ale byla mnohem více přemýšlivá. Je to třída, ve které se sešly velmi inteligentní děti, které jsou také velmi snaživé a zvědavé, snažící se do všeho zapojit maximální úsilí. Proto jsem byla velmi ráda, že jejich počáteční nervozita brzo opadla

a celý projekt tak mohl přinést to, co jsem od něj očekávala. Zaujetí žáků tématem bylo opravdu velmi vysoké, což znamenalo, že když zazvonilo na přestávku a řekla jsem jim, že přestávku mají, musela jsem je skoro přemlouvat, aby se šli napít nebo nasvačit. O přestávkách jsme s většinou žáků seděli na koberci a povídali si o šikaně a o tom, co prožívá Elizabeth a Petr a jak se k tomu asi staví jejich třída. Žáci mi také povídali o svých zkušenostech se šikanou a o tom, jak jim v těch situacích bylo a jak se z nich dokázaly dostat. Řešili jsme také hodně to, jak poznají, co je šikana a co je jen běžné pošťuchování. Zvědavost se ukázala i v tom, že měli velký zájem o mou osobu, o to, co dělám, proč jsem za nimi přijela a proč je seznamuju s tímto tématem.

Díky tomu, že je celý projekt velmi bavil, se nestalo ani jednou to, že bych je musela napomínat, nebo opakovat nějakou instrukci kvůli tomu, že by nedávali pozor. Dělení do skupin a organizační věci zvládali také bez problémů, rychle a v tichosti.

Reakce na učitele v roli byla také velmi dobrá a též se nestalo, že by jakoukoli roli, kterou jsem sehrála, někdo zpochybňoval nebo se ji snažil nějak sabotovat. Veškeré dění v projektu žáci přijímali s nadšením a všech aktivit se chopili s vervou a nasazením, což pozitivně ovlivnilo výsledek celého projektu a naplnění stanovených cílů.

Komentář učitelky třídy „B“ k projektu:

Myslím si, že sestavení všech aktivit v projektu bylo velmi promyšlené a žákům umožnilo vžít se do celého příběhu oběti a agresora. Žáci získali spoustu informací o šikaně, jejích projevech, formách i důsledcích a především to, jak se šikaně bránit a nenechat ji ve třídě rozvinout. Myslím, že bylo velmi důležité to, že jste dětem vysvětlila rozdíl mezi šikanou a šikádlením a že viděli, jak může taková šikana probíhat a kam se v případě jejího výskytu obrátit o pomoc. A nejen, že to viděli a povídali si o tom, ale zkusili se sami do těchto situací vžít. To jim dle mého názoru umožnilo celý příběh lépe pochopit a v budoucnu takovéto násilí zásadně odmítat. Oceňuji to, že jsem mohla žáky při tomto projektu pozorovat, protože i pro mě je velmi důležité vidět, jak reagují v různých situacích a jaké mají názory na danou problematiku. Určitě s nimi toto téma ještě rozvinu v následujících hodinách, protože ho považuji za velmi důležité nejen pro školu, ale i pro jejich budoucí život.

3.2.8 Realizace a hodnocení projektu ve třídě „C“

Rozhovor s učitelkou třídy „C“

Jak byste charakterizovala svoji třídu?

Ve třídě je 25 dětí, z toho 9 chlapců a 16 dívek. Třída je velmi rozdílná z hlediska výsledků ve výuce, a proto je výuka velmi individualizována, aby docházelo k rozvoji všech žáků dle jejich možností. Z hlediska chování třídu hodnotím jako průměrnou. Velké kázeňské problémy jsme řešit nemuseli. Pouze pár chlapců se občas popere, ale naštěstí to ještě nikdy nepřekročilo mez nějakého většího fyzického ublížení. Určitě bych tě vzhledem k tématu projektu upozornila především na jednoho žáka, který je velmi chytrý, ale nyní u něj nastaly problémy v rodině, kdy se jeho rodiče rozvádějí, což se u něj začalo promítat do chování. Je vychytralý a ve třídě je vůdčí osobností, ostatní kluci ho poslouchají a on je k něčemu rád nabádá, něco jim za to slíbí a poté se tím baví. Ti nepřemýšliví poté jdou, udělají to a potom mají problémy oni, načež on řekne, že s tím nemá nic společného. Ten je problémovější a na první pohled je obtížné si ho všimnout.

Provádíte ve své třídě prevenci šikany?

Na třídnických hodinách, které máme každé první pondělí v měsíci, se snažím tuto problematiku nějak začlenit do probíraného tématu. Hodně jsme pracovali s tématem budování kolektivu, skupinové práce, takže šlo spíše o dodržování pravidel ve třídě. Šikanu jako samostatné téma jsme neřešili. Děti ale určitě vědí, co je šikana. V rámci projektu *Chci zůstat ve škole* s nimi ve dvou vyučovacích hodinách psychologka a školní speciální pedagožka toto téma probíraly.

Jak se staví k prevenci šikany vaše škola?

Ve škole si šikanu určitě připouštíme. Máme školního metodika prevence, školního psychologa, který do školy dochází jednou týdně, kde se žáky řeší nejrůznější problémy. Do šesté třídy, kde se šikana nyní aktuálně řeší, chodí policistka, která o šikaně dětem přednáší. Na prvním stupni žádný takový program bohužel není, tato problematika je pouze v kompetencích třídního učitele. Ve škole funguje také schránka důvěry, kam se mají děti možnost svěřit. Pro učitele zde bylo školení, které se zabývalo šikanou, ale bohužel to byli informace spíše obecné, teoretické, které učitelům nenabídly konkrétní postupy, které při výskytu šikany mají využít.

Řešila jste Vy nějaký problém se šikanou ve Vaší třídě?

Neřešila. Možná ne úplně šikana. Nevím, do jaké míry to jako šikanu definovat můžu a do jaké míry ještě ne. Ale ve třídě je jeden chlapec, který by se mohl stát obětí šikany tím, že je slabší ve výsledcích a ostatní chlapci si na něj troufnou. Jeden čas to dovršilo k tomu, že ho opravdu vyprovokovali tak, že jednomu z chlapců ublížil. Tuhle situaci jsem poté řešila domluvou. Na chlapci, co ublížil, bylo vidět, že už neunes jejich útoky a zkrátka „vybuchl“. Poté se tato situace řešila ještě tak, že jsem konzultovala problém se zástupkyní ředitelky, která poté přišla před třídu a zdůraznila tam pravidla slušného chování a tímto způsobem jim domlouvala. Poté se už problémy nevyskytly. Nyní je to v rámci běžného škádlení.

Máte vytipované žáky, kteří by mohli být potencionálním agresorem/obětí, pracujete s nimi v rámci prevence nějak individuálně?

Vytipované je mám, ale spíše řeším vzniklé situace domluvou, přímo nějaké aktivity s nimi nedělám.

Využíváte ve své výuce nějaké metody a techniky dramatické výchovy?

Ne, neznám je.

Představte si, že se ve Vaší třídě vyskytla šikana, věděla byste, jak ji řešit?

Rozhodně bych se nejdříve poradila s nějakým odborníkem, než bych se do toho sama pustila, abych to ještě více nezhoršila. Znalosti o této problematice bohužel mám pouze okrajové, zkušenost se šikanou nemám. Myslím si, že tato znalost určitě chybí a bohužel na vysoké škole se tomuto tématu nevěnuje dostatek pozornosti. Po tomto rozhovoru mám rozhodně v plánu se na tuto problematiku více zaměřit.

1) Ranní kruh

Vzhledem k tomu, že žáci v této třídě nemají zkušenost s dramatickou výchovou, povídali jsme si v kruhu, co si pod tímto pojmem představí. Někteří žáci říkali, že si neumí představit, co to dramatická výchova je a někteří předpokládali, že se jedná o nějaké divadelní aktivity a předvedení nějakého divadelního představení. Bylo jim řečeno, že i to je součástí dramatické výchovy a že si dnes nějaké aktivity, které se týkají dramatické výchovy, společně vyzkoušíme. V očekáváních pro dnešní den zaznívalo, že se naučí něco o dramatické výchově, že budeme hrát nějaké hry, pracovat ve skupinách, o něčem si spolu povídat a poté nacvičíme nějaké divadlo. Už z tohoto

povídání bylo zřejmé, že realizace projektu v této třídě bude o něco náročnější, než ve dvou předchozích. Žáci si totiž nejsou zvyklí vstřícně naslouchat a zajímat se o názory druhých. Proto byli upozorněni na to, že dnes půjde také hodně o vnímání sebe sama i o vnímání ostatních spolužáků.

2) Práce s obrázkem

Poté jsem žákům sdělila, že se dnešní aktivity budou věnovat jednomu tématu, a to, že půjde o téma, které není legrací, můžou vidět i z těchto dvou obrázků. Ukázání obrázků vzbudilo u žáků zájem a po zadání napsání pocitů se toho s vervou chopili. Pocity a jiná slova, která je k obrázkům napadla, jsou tato: alkohol, problémy, bolest, zlost, pláč, zlomené srdce, nešťastná láska, krádež, zoufalství, zármutek, rozchod, drogy, strach, podvod, zklamání, deprese, šikana, naštvaní, vina, hádka, bitka, škodolibost, smutek, neštěstí, nesnáze, ztráta blízkého, únava. Do tohoto úkolu se zapojili všichni žáci a myslím, že se snažili vnímat i jeden druhého, čehož jsem dosáhla i tím, že jsem jim sdělila, že musí dávat pozor na to, aby nezmiňovali, co už je zapsáno.

Problém nastal v momentě, kdy jsme měli dívku pojmenovat. Každý měl spoustu nápadů na jméno pro tuto dívku a nebylo pro ně důležité se na nějakém shodnout, ale prosadit právě ten svůj. Proto jsem vybrala z těch mnoha tři jména a o nich jsme poté hlasovali. Většina se shodla na jméně Adriana a ostatní to nakonec přijali.

3) Živé obrazy

Při zadávání této aktivity jsem musela upozornit, že si nejdříve musíme vyslechnout instrukce a poté až začít jednat. Vysvětlila jsem žákům, co to znamená živý obraz a co je jejich úkolem. Pochopili to všichni žáci a přechod do zvoleného pocitu i zkamenění v živém obraze předvedli dobře. Někteří se do pocitu pokusili skutečně vžít a někteří to brali jako pobavení. Pár chlapců si jako pocit vybralo drogy, i přes to, že jsme se bavili o tom, že to pocit není a měli z toho velkou legraci. To jsem okomentovala tak, že nesplnili zadání úkolu a že s tím nejsem spokojena. Ostatní jsem za předvedení pochválila. Předvedenými pocity byly: zlost, smutek, pláč, zoufalství, deprese, zármutek, bolest. Poté jsme se vrátili do kruhu a bylo potřeba se pobavit o tom, že nemusí být všechno, co děláme jenom vtipné. Chlapce jsem poprosila, aby se snažili brát to dnes vážně a pokusili se ovládat jejich reakce přiměřeně k situaci. Sami mi

potvrdili, že si rádi ze všeho dělají legraci a že se pokusí to dnes zmírnit. Poté jsem žákům řekla, že Adriana zažívá takové pocity dnes a denně a že byla tak hodná a souhlasila s tím, že přijde mezi ně.

4) Učitel v roli – oběť

Když jsem vstupovala do třídy jako Adriana, měla jsem strach, jak mě žáci přijmou. Už jsem věděla, že si ze všeho dělají rádi legraci a moc věcí neberou vážně, zato se ale umí pořádně projevit. Jejich reakce mě v souhrnu mile překvapila. Poté, co jsem vstoupila do třídy, zazněl sem tam nějaký smích, ale zvolila jsem vyřčení toho, že se mi v mé třídě také smějí a žáci se poměrně zarazili. Následovala chvíle ticha, poté se přihlásila jedna dívka a povídala mi, že si myslí, že je to něco společného se školou. V tu chvíli jsem si myslela, že nebudou vědět, jak zareagovat. Ještě jsem ale nechtěla vystupovat z role, a tak jsem jim pověděla, že jsem byla pozvaná z toho důvodu, že se mě prý chtějí na něco zeptat. V tom se přihlásilo pár žáků, kteří se mě zeptali na to, proč jsem smutná. Po mé odpovědi už se osmělili i ostatní, kteří zjistili, jakým způsobem se mnou mají mluvit a že v tuto chvíli nejsem paní učitelka, ale Adriana. Většina soucitně pokyvovala nad mojí situací a někteří se doptávali, jestli jsem se zkoušela bránit nebo to někomu povědět, svěřit se. Většinou ale nechali prostor pro mé vyjádření a pozorně vše poslouchali. Po vyprávění jsem řekla, že už nevím jak dál a utekla jsem ze třídy. Po návratu mi žáci povídali o tom, že tam byla Adriana a co jim všechno pověděla. Také mi řekli, že jí nestihli všechno říct a okamžitě se ptali, zda ještě přijde, že by s ní ještě chtěli mluvit. Řekla jsem jim, že možná ano, z čehož byli opravdu nadšení a já také, protože se mi je tímto podařilo vtáhnout do situace a upoutat jejich pozornost, kdy nejsou pouhými přijímači a vykonavateli něčeho, co po nich chce učitel, ale sami chtějí příběh prozkoumat.

5) Obrázky a brainstorming

Ubližování, poroučení, vysmívání se, pomlouvání, psychické ubližování, děti jsou tam na všechno samy, nikdo se jich nezastává, je tam vždycky přesila dětí na jednoho, ten, komu je ubližováno se nijak nebrání, bojí se jich – toto vše pojmenovali žáci jako společný znak obrázků. Bylo na nich vidět, že nad tím opravdu přemýšlejí a žádný smích už zde nezazníval. Pochopili, že jde o závažnou věc. Také se významně zlepšilo

poslouchání zadávaných instrukcí a celková pozornost žáků. Do aktivity psaní všeho, co je napadne k tématu šikany, se všichni opět pustili s nadšením a vymysleli, oproti předchozím dvěma třídám, neuvěřitelné množství věcí. Byly jimi: modřiny, ohrožení, tajemství, zlost, mluvení za zády, špatnost, krádež, monokl, nadávání, lži, ošklivost, nezastání se, odlišnost, pomlouvání, fyzická šikana, závistivost, trápení, chudoba, agresor, oběť, bolest, pláč, zlé chování, ubližování, znásilňování, snaha nevyčnít, strach, ponižování, šprt, sprostá slova, zlomeniny, duševní šikana, výhrůžky, smutek, obětování se, vysmívání se, pomluvy, problémy, jizvy na duši i na těle, vulgární slova, mlácení, rozkazování, brečení, „srabáctví“, obtěžování duševní, sexuální, sprostářny, posměch, samota, špatná legrace, „drsňáctví“, nula, zloba, žárlivost, odcizování a ztráta přátel, zálib, bitka, trýznění, boss, odstrčení, terč šikany, sirotek, trápení, vyčlenění, nucení, škrcení, zármutek, vyhrožování, zoufalství, poroučení, stydlivost, přesila, bázlivost, deprese, sexualita, nadvláda, brání věcí, neštěstí, ovládání a zastršování druhých. Při celé této aktivitě byl opravdu klid a soustředění, i přes to, že trvala podstatně déle. Vždy, když jsem myslela, že už napsali opravdu vše a chtěla aktivitu ukončit, opět něco vymysleli. Bylo velmi pozitivní, že všechny věci, které napsali, byly opravdu k tématu a šikanu tak dokonale vystihovaly. Za práci na této aktivitě jsem žáky náležitě ocenila. Po této aktivitě následovala přestávka a i během ní mi ještě někteří chodili na papír dopisovat nápady.

6) Učitel v roli – oběť

Žáci se shodli, že Adriana je ve své třídě určitě šikanována a oznámení o tom, že mezi ně ještě jednou přijde, je opravdu potěšilo, protože v nich zůstal pocit, že poprvé jí nestihli říci vše, co by bylo potřeba. Po zadání instrukcí jsem odešla ze třídy a vrátila se Adriana. Tentokrát se nikdo nezasmál a naopak ji nadšeně zvali mezi sebe a děkovali jí, že si na ně udělala čas. Úkolem bylo zjistit o ní co nejvíce informací, aby se dozvěděli o tom, jaká je a o tom, jakou situaci prožívá. Tento úkol splnili žáci velmi dobře. Hned po příchodu Adriany se začala spousta z nich hlásit a ptát se jí na to, kolik jí je, jakou má rodinu a co se stalo, že žije jen s maminkou, jak je její maminka nemocná, zda se její nemoc dá léčit, jakým způsobem jí ubližují ve škole, jestli to před učitelem agresoři skrývají, zda si zkusila popovídat s psychologem, protože to by jí určitě pomohlo a že se u něj řeší všechno v tajnosti a proč se to bojí říct panu učiteli, že může napsat třeba

nějaký dopis, když má strach to říct osobně. Radili jí, že má zkusit nevnímat si agresorů, ignorovat je a nebát se to říct, nebo třeba zkusit přestoupit na jinou školu. Radili jí, že by mohla chodit do kroužku sebeobrany, kde by ji naučili, jak se má bránit. Ptali se, jestli by nemohla najít pomoc u někoho ze třídy, zkusit se s ním bavit někde, kde je Petr neuvidí a požádat je o pomoc. Také zkoušeli přijít na to, z jakého důvodu ji šikají a ptali se, jak celá šikana začala. Poté jí vysvětlovali, že nezáleží na tom, že nemá nejnovější mobil a značkové věci, že je důležité, že je sama sebou a to, co má v sobě a že oni ji považují za super holku. Adriana jim řekla, že jim moc děkuje za rady a za to, že se o ni zajímají a že se pokusí něco z nich vyzkoušet. Poté odešla ze třídy a žáci na ni ještě zavolali, že na ní budou myslet.

7) Učitel v roli – agresor

Když Petr nastoupil a začal se vyptávat, co jim Adriana pověděla, začali se překřikovat, co je mu do toho, že je to jejich věc. Že oni mu nic říkat nemusí, že oni se ho nebojí, na rozdíl od dětí v jeho třídě. Vysvětlovali mu, že není žádná legrace, když někomu ubližuje, že se kvůli tomu cítí Adriana hodně špatně. Že ostatní se zasmějí tomu ubližování jen proto, že se bojí, že ublíží také jim. Že Adriana žádný srab není, že srab je on, když ubližuje ostatním. Že je jim odporný a jeho chování je příšerné. Že to jeho ubližování nahlásí na policii a že uvidí, co se bude dít. Ptali se ho, proč všechno řeší násilím, proč se s ní nezkusí bavit, že by poznal, že je to skvělá holka. Že si o sobě moc myslí a ať se zkusí vžít se do její kůže. Že ona se musí starat o svou maminku a proto je moc statečná. Jak si vůbec může dovolit ubližovat holce, která je mladší než on, že je pro ně nula. Vždy po arogantní reakci Petra se na něj celá třída rozkřičela, že není normální, apod. Z jejich reakcí bylo jasné, že ho jako člověka opravdu odsuzují a odsuzují hlavně jeho chování k Adrianě i celé jeho třídě.

Když Petr odešel s tím, že děkuje, že mu potvrdili, že tam Adriana byla, začali říkat, že si to na něj vymysleli a že ho nachytali, že vůbec neví, o kom mluví. Ale to už Petr odcházel a s opovržlivým pohledem se s nimi rozloučil tak, že jim nevěří ani slovo.

8) Diskuse

Po návratu učitele měli žáci zájem o to, abych také pochopila, co se tam dělo. Vyjadřovali svůj názor na Adrianu i Petra a říkali, že Adriana mluví určitě pravdu a Petr lže o tom, že by ubližování Adrianě byla jen legrace. Zazněla zde podstatná věc o tom, že je na Petrovi vidět, že se mu líbí mít nad třídou nadvládu a že mu dělá radost, když ostatní trpí. I v této třídě se žáci zamysleli nad tím, že Petr může být vlastně vystrašený kluk, který to svým chováním pouze maskuje a že tohle chování si přinesl z rodiny, kde si ho moc nevšímají a problémy neřeší povídáním, ale fackami. Žáci mi vyprávěli, že Adrianu podpořili a před Petrem ji bránili. Při diskusi jsem si všimla, že tři chlapci, kteří sedí v rohu, se moc nezapojují, proto jsem jim pro kontrolu položila otázku, co si o Petrovi myslí oni. Tím jsem si ověřila, že celý děj vnímají a že se nad ním zamýšlí. Jeden z chlapců mi pověděl, že je třeba možné i to, že Petr Adrianě závidí její vztah s maminkou a proto jí ubližuje. Při diskusi mě také prosili, ať ještě jednou pozvu Adrianu, aby tam mohla být s nimi a že ji před Petrem ochrání. Z jejich reakcí bylo znát, že jejich nadšení pro příběh se ještě o něco zvedlo.

9) Živý obraz s proměnou

V této aktivitě vycházeli žáci z toho, jak poznali Adrianu a Petra. Podstatu toho, že první živý obraz znázorňuje šikanu, druhý „první krok“ a třetí ideální situaci, pochopili všichni žáci velmi dobře. Provedení ale bylo bohužel horší. Polovina dvojic se ho zhostila dobře a dokázala předvést živé obrazy se vším, co k nim má patřit, tedy zastavení se v každém obraze na nějaký čas, plynulý přechod do dalšího a opět se v něm zastavit. Druhá polovina žáků i po opakování nedokázala v živém obraze znehybnět a předváděla proměnu v pohybu, tedy nebylo možné živé obrazy přesně identifikovat. U jedné dvojice jsme se pokusili živé obrazy opravit a vysvětlit si, jakým způsobem je provádět, ale stejně se nedocílilo výraznějšího posunu. Poté jsem ještě vyzkoušela metodu tlesknutí, kdy jsem dvojici v sehrané situaci zastavila a to mírně zabralo, ale bylo těžké najít v sehrání momenty živých obrazů tak, aby opravdu vystihly jednotlivé situace. Žáci se ale snažili a to pro mě bylo důležité. Podstata se těmito dvojicím vystihnout podařila, tedy situace byla od nejhorší po ideální, i když realizace proběhla trochu jiným způsobem. Je to ovlivněno citem dětí pro pohyb těla, určitým nadáním pro dramatické ztvárnění a především nulovou zkušeností s dramatickou výchovou. I přes

některé nezdařené obrazy se podařilo žákům shrnout, že při konečném obrazu došlo k jisté úlevě a radosti z vyřešení situace mezi Adrianou a Petrem. Jedna dívka ještě dodala, že bylo důležité, že si zkusili, jak se Adriana cítí, protože teď její situaci dokážou ještě lépe pochopit. V roli Petra se prý dobře necítili, protože se jim nelíbí, když někdo někomu ubližuje.

10) Scénické provedení krátkého textu

Po aktivitě s živými obrazy jsem měla trochu strach, že i tato aktivita neproběhne úplně ideálně, ale opak byl pravdou. Už při samotném čtení textů ve skupinách si mne žáci volali a ptali se, zda mohou něco doplnit, či pozměnit, což jim bylo povoleno, ale musela zůstat podstata. Při této aktivitě jsem procházela mezi skupinami a všechny si o textu a rozdělení rolí živě povídali a situace rozebírali. Proto jsem tentokrát zkusila nevyptávat se po podstatě a počkat, zda se „scénky“ vydaří i bez mého zásahu. Byl to zase trochu jiný přístup, založený na vnímání žáků a jejich diskusí, který se vyplatil. Všechny „scénky“ byly přehrány opravdu důvěryhodně a promyšleně, takže opět nebyl problém vyzkoušet techniku Divadla Fórum. Se zapojením žáků do vyřešení či zlepšení situace nebyl žádný problém, protože zapojit se chtěli skoro všichni. Zádrhel byl ale v reakcích na nově vzniklou situaci, což bylo opět dáno nezkušeností s dramatickou výchovou. Proto jsme slovně rozebírali, jak by asi agresor na jednání toho a toho zareagoval a jak by se situace odvíjela dál. V další předvedené „scénce“ už se žáci snažili reagovat podle toho, co jsme si před tím povídali, což mě velmi pozitivně překvapilo, až jsem si říkala, že pokud by se s nimi dramatická výchova dělala, určitě by to třídě ve vztazích i ve vzájemném naslouchání výrazně prospělo, protože v celém průběhu projektu mi předváděli, že jsou velice učenliví. Situaci většinou vylepšovali přihlížející, kteří ukázali, že se agresora nebojí a nebojí se zastat se oběti, dokonce i sama oběť situaci vyřešila, když agresora přesvědčila, že jim kamarádství může prospět více, než ubližování. Situace v reálu by možná takto nedopadla, ale důležité v této aktivitě je to, aby si žáci odnesli pocit, že je potřeba zasáhnout a že se to dá udělat různými způsoby. Toho jsme společně se žáky dosáhli.

11) Učitel v roli – oběť

Tato aktivita byla opět navíc, oproti původnímu plánu a byla vyvolána potřebou žáků, zjistit, zda se Adrianě nic nestalo a zda využila některou jejich radu, která jí pomohla. Určitě bych ji do scénáře projektu zařadila trvale, protože podpoří i další aktivitu se školením učitelů. Adriana žákům sdělila, že se jí nic nestalo, že Petr nebyl ve škole a že se díky tomu rozhodla, že napíše dopis paní učitelce. Žáci ji poděkovali, že je ještě jednou navštívila a vyjádřili jí podporu a naději, že situace se brzy vyřeší.

12) Školení učitelů

Žáci se do role učitelů snažili vžít a podle toho upravili i své vyjadřování i výraz a posazení v lavici. Na školitele vymysleli spoustu otázek. Například: Jak se dá šikana vyřešit? Jak se šikana rozpozná? Jak dlouho šikana trvá? Jak se šikana trestá? Kolik je na světě agresorů? Jak agresora vypátrat? Jak pomoci oběti? Jak se šikaně ubránit? Jak na šikanu mají reagovat přihlížející? Jak tajně upozornit na šikanu? Jak upozornit rodiče? Jak se šikana projevuje? Z čeho vznikl název šikana? Proč si mezi sebou děti ubližují, pomlouvají se? Proč dochází k šikaně? Jak poznat kdo koho šikanuje? Když to poznám, jak s nimi jednat? Jak šikana vzniká? Měl bych do třídy zavést kamery? Na všechny tyto otázky jim dával školitel odpovědi. Ve třídě byl klid a žáci v rolích učitelů se zájmem poslouchali odpovědi a k nim se také doptávali a dělali si poznámky.

13) Dopis oběti (Adrianě)/agresorovi (Petrovi)

Zde nesedí počet dopisů s počtem žáků, protože někteří chtěli napsat dopis oběma aktérům. Jedenáct dopisů bylo pro Petra a čtrnáct pro Adrianu. V dopisech pro Petra se objevuje jak pochopení jeho situace a zároveň rady, jak se chovat lépe, tak i nadávky a výhrůžky. Žáci také píšou o tom, jak moc Adrianě ubližuje a že by bylo lepší, kdyby byli kamarádi. Radí mu, že by se nad sebou měl zamyslet a že jeho chování nedává smysl, protože si jím způsobuje akorát problémy. Také se zmiňují o tom, že holky by měl chránit, jako oni ve své třídě a ne jim ubližovat. Varují ho, že nakonec se stejně zjistí, že ve třídě šikanuje a bude za to potrestán. O jeho chování píšou jako o „srabáctví“ a „hlupáctví“ a zásadně ho odsuzují. V dopisech pro Adrianu se objevuje výrazná podpora, soucit s její situací a nabídka pomoci pro ni i její maminku. Radí jí, že se nesmí bát to někomu říct, že jí pak určitě pomůžou, její situace se výrazně zlepší

a nebude se zhoršovat. Také, že by se měla zkusit bránit a nenechat si to líbit. Má se pokusit přemluvit ostatní, že se Petra nemusí bát, ale postavit se mu. Potom si najde spoustu nových kamarádů a bude šťastná. Také jí radí, ať zůstane sama sebou a dodávají jí sebevědomí. Nebo ať se zkusí s Petrem skamarádit, že se to tím také může vyřešit. Tři žáci se zmiňují o tom, že si prošli něčím podobným a ze své zkušenosti jí radí, co jim pomohlo.

14) Doplnění papíru „ŠIKANA“

Tato aktivita se kvůli nedostatku času nestihla, ale myslím si, že už informace z prvního dopisování byly vyčerpávající a tudíž by už nebylo moc co doplnit a věci by se často opakovali.

15) Jedna věta

Ve větách zaznívalo, že se žáci dozvěděli spoustu informací o šikaně a o tom, jak se šikaně bránit a vyjadřovali také soucit se situací Adriany a doufali, že se situace v jejich třídě vyřeší. Také zaznívalo, že vědí, že je důležité se dokázat svěřit a v situacích, při kterých zaznamenají, že je někomu ubližováno, se slabšího zastat. Také se vyjádřili k tomu, že by šikanu ve své třídě nedopustili a netolerovali a že doufají, že se s ní nikdy nesetkají.

16) Zpětná vazba

Díky zpětné vazbě jsem si opět ověřila, že u žáků došlo k pochopení toho, co je šikana a že je to věc, kterou nemůžeme tolerovat nebo ji přehlížet. I přes to, že žáci v této hodině neměli s dramatickou výchovou žádné zkušenosti, ve zpětných vazbách si pochvalují především ryze dramatické aktivity, kterými bylo reagování na učitele v roli, ztvárnění živých obrazů či sehrání „scénky“. Žáci píšou, že se díky tomu dokázali vžít lépe do celé situace a pochopit, jaké pocity aktéři zažívají. Žáci oceňují, že jsme si vyzkoušeli, jak se šikaně bránit a že už nyní vědí, co v případné situaci dělat. Líbilo se jim také povídání si o šikaně, kde se dozvěděli spoustu zajímavých informací. Oceněno bylo také to, že se neučili z učebnic, ale zábavnou formou, díky které si toho hodně zapamatovali. Na rozdíl od předchozích tříd tu také zmiňují to, že je bavilo vymýšlet a zapisovat slova k nápisu šikana. Pár žáků se také zmiňuje o tom, že pro ně bylo těžké

a zároveň poučné, zkusit se vžít do postavy někoho jiného. V dopisech se také často objevuje, že by chtěli více takových hodin, ve kterých se budou dělat dramatické hry a probírat různá témata.

Poznámky k realizaci projektu:

Realizace projektu v této třídě byla opět trochu jiná, než v předchozích třídách. Bylo to dané jednak počtem dětí (ve třídě byl větší ruch), věkem dětí (častěji docházelo k různým vtípkům a smíchu, ale i k větší hloubce zkoumání daného problému) a zkušeností s dramatickou výchovou, která byla prozatím nulová. Myslím si ale, že postupně se nám podařilo překonat všechny překážky a díky vystavění projektu žáky plně vtáhnout do příběhu. Forma učení se pomocí dramatické výchovy byla pro žáky nová, přitažlivá a zábavná a podle mého názoru by vztahům ve třídě a celkovému fungování velmi prospěla. Žáci v této třídě jsou velmi učenliví a nebojí se vyjádřit, ale bohužel spolu neumí moc spolupracovat, takže jsem v celém projektu zdůrazňovala potřebu zapracovat na tom a pokud se podíváme na reflexe jednotlivých aktivit, můžeme usoudit, že se to celkem dařilo. Jediné úskalí v celém projektu nastalo při dělení do skupin (dělení proběhlo pomocí losování), kdy za mnou chodili různí žáci, že nechtějí být ve skupině s tím a tím. Proto jsem práci všech skupin zastavila a řekla, že pro třídu je důležité, zvláště vzhledem k dnešnímu tématu, aby se naučil spolupracovat každý s každým a dokázali se tak vzájemně lépe poznat a respektovat se. To žáky přesvědčilo a práce ve skupinách pak pokračovala bez jakýchkoli problémů. Žáci mě mile překvapili jejich pohotovostí a zájmem o toto téma, což se projevilo na množství otázek pro školitele či počtem slov napsaným na papír ke slovu šikana. Také bylo zajímavé pozorovat, jak rychle se odbourává jejich stud při dramatických aktivitách a jak se do nich nakonec s vervou zapojují. Považuji za velmi cenné, že třída, která poprvé zakouší některé metody dramatické výchovy, je nakonec ve svých reflexích nejvíce ocení a dokáže popsat, že se díky nim mohla do postav lépe vcítit a díky zážitkům z nich si i lépe zapamatovat probírané téma.

Komentář učitelky třídy „C“ k projektu:

Celý projekt hodnotím velmi kladně, a to hlavně proto, že děti byly stále v pohybu a měly co dělat, takže tam nebylo žádné hluché místo pro to, aby se nudily. Museli pracovat a pracovali tak, že si ani neuvědomili, že pracují, což bylo úžasné. Hlavně tam měli zkušenosti, které si přímo prožili, což je pro děti asi to nejhlavnější a nejhodnotnější, protože se do situace vžijí a lépe si ji představí. Velmi se mi líbilo, jak děti pochopily učitele v roli, jak se k němu chovaly úplně přirozeně, pochopily, že je to někdo jiný a podle toho k němu přistupovaly. Pokládaly otázky, aby se dozvěděly, co se oběti děje a na agresora reagovaly tak, jak měly, to znamená, že jeho chování nepodporovaly, naopak ho odsuzovaly a snažily se mu poradit, aby oběť nechal být.

Děti si z toho odnesly nejen poučení o tom, co šikana je a co šikana ještě není, ale i to nejdůležitější, co si z toho mohly vzít, a to, že vědí koho kontaktovat a co dělat, když se s šikanou setkají. To je podle mě opravdu velkým přínosem, protože do této doby si nebyly jisté, kam by s tímto problémem měly jít, protože to nebylo řečeno nahlas. Oceňuji využití dramatické výchovy, která dává dětem možnost vlastního prožitku, díky kterému dochází k lepšímu zapamatování si poznatků a vyzkoušení si nejrůznějších reakcí na problematické situace, které se jim mohou v pozdějším životě hodit.

3.2.9 Naplnění vytyčených cílů projektu

Dramatické cíle projektu:

- **Žák spolupracuje ve skupině a podílí se na budování tvůrčí pracovní atmosféry.**

Veškeré problémy, které se při spolupráci vyskytly, jsme dokázali se žáky rychle a účinně vyřešit a díky tomu byla skupinová práce nakonec oceněna i ve zpětných vazbách. Zapálení žáků pro téma se pozitivně odrazilo na budování tvůrčí atmosféry.

- **Žák uplatňuje své nápady a respektuje podněty druhých.**

Ve všech třídách, kde k realizaci projektu došlo, byl dán prostor pro vlastní nápady, který žáci maximálně využili. Respekt k druhým a k jejich názorům byl prostoupen do celé realizace projektu a bez výjimek dodržován.

- **Žák se seznámí s novými metodami a technikami dramatické výchovy a dodržuje jejich pravidla, pomocí kterých modeluje konkrétní situace.**

Ve třídě „C“ byly veškeré metody a techniky dramatické výchovy něčím novým a byly přijaty velmi kladně a i přes menší problémy v pochopení živých obrazů s proměnou se povedlo vše uskutečnit dle plánu. Ve třídách „A“ a „C“ se žáci nikdy nesetkali s učitelem v roli ani s nacvičením „scének“ dle textu, takže i pro ně přinesla dramatická výchova něco nového. S dodržováním pravidel při naplnění instrukcí nebyl žádný problém.

- **Žák rozlišuje mezi hrou v roli a mimo ni, vstupuje do herních rolí a přirozeně v nich jedná.**

Naplnění tohoto cíle jsme mohli dobře pozorovat při školení učitelů či při ztvárnění agresora a oběti učitelem i samotnými žáky.

- **Žák rozpoznává témata a konflikty v situacích, nahlíží na ně z pozic různých postav a zabývá se důsledky jejich jednání.**

Naplnění tohoto cíle probíhalo především v diskusích a reflexích se žáky, kde jsme podrobně rozebírali situace, které se v průběhu projektu odehrály a také se zamýšleli nad tím, co se kde komu přihodilo, jaký to asi mělo důvod a co z toho nyní vyplývá.

- **Žák poslouchá a dodržuje instrukce a stanovená pravidla.**

Pouze ve třídě „C“ jsem musela zopakovat důležitost vyslechnutí dané instrukce, podle které se žáci dozvědí, jak mají jednat. Po upozornění už nebyl žádný problém

a žáci si na to dávali pozor. S dodržováním stanovených pravidel nebyl problém v žádné třídě.

- **Žák přijímá učitele v roli a adekvátně na něj reaguje.**

Přijetí učitele v roli bylo ve všech případech velmi autentické a reakce na něj adekvátní.

- **Žák sleduje prezentace ostatních a dokáže reflektovat jejich práci i práci svou.**

Pozornost žáků byla ověřována v reflexích a v jednotlivých otázkách učitele. Vzhledem k poutavosti tématu a střídání aktivit nebyl s udržení pozornosti problém.

- **Žák se dle svých možností aktivně účastní všech aktivit.**

Někteří žáci byly při realizaci projektu celkově aktivnější než ostatní, ale i ti méně aktivní v diskusích se vždy do dané aktivity zapojili a dle svých možností se snažili na veškeré dění reagovat.

Konkrétní cíle projektu:

- **Žák si uvědomí důležitost budování pozitivních mezilidských vztahů.**

Z diskusí a reflexí jednoznačně vyplynulo, že si žáci uvědomují důležitost pozitivních vztahů ve třídě a kamarádského přístupu k ostatním. Díky příběhu oběti si uvědomili, že i přes odlišnosti a vzhled člověka na venek je opravdu důležité, jaký je člověk uvnitř a že než někoho odsoudím, musím ho nejdříve co nejlépe poznat.

- **Žák umí vysvětlit, co je to šikana.**

Ve zpětných vazbách se většina žáků vyjádřila, že díky dnešnímu dni už vědí, co je to šikana. Zda by to uměli vysvětlit vlastními slovy, zůstává otázkou, ale jsem si jista, že vědí to nejpodstatnější, a to, že šikana je ošklivá věc, která může hodně ublížit a důležité je dělat vše pro to, abychom jí zamezili.

- **Žák pozná rozdíl mezi šikanou a běžným škádlením.**

Otázku odlišení šikany od běžného škádlení jsme řešili ve všech třídách a dle mého názoru a zpětných vazeb žáci pochopili, že rozdíl se určuje především podle toho, jaké pocity působí útoky „oběti“.

- **Žák si uvědomí důsledky, které může šikana mít.**

Uvědomění si důsledků šikany se projevilo především v rozhovorech s obětí, kdy žáci viděli, jak ji šikana ovlivnila jak psychicky, tak fyzicky.

- **Žák získá k šikaně negativní postoj.**

Prostřednictvím agresora a zážitkům oběti došlo u žáků k přijetí negativního postoje k šikaně, což můžeme pozorovat především ve zpětných vazbách, dopisech pro agresora/oběť a reakcích na učitele v roli – agresora.

- **Žák ví, jak se šikaně bránit.**

Při scénickém provedení krátkého textu jsme si vyzkoušeli a okomentovali nejrůznější způsoby obrany před agresorem, které mohou uskutečnit sami žáci. Ty jsme poté diskutovali i při školení učitelů.

- **Žák ví, na koho se při problému šikany obrátit.**

V každé třídě byla zmíněna linka důvěry a kontakt na ni vyvěšen na nástěnce. Žáci vědí, že se vždy mohou obrátit na učitele bez obavy o to, že se agresori dozvědí, kdo šikanu ohlásil a že se s problémem mají svěřit osobě, které důvěřují, kterou může být rodič, rodinný příslušník, učitel, školní psycholog, atd.

I přes rozdíly ve složení jednotlivých tříd, různosti žáků i vstupních podmínek, se kterými do tohoto tématu žáci vstoupili, se dle mého názoru podařilo dosáhnout většiny dramatických i konkrétních cílů projektu. Tento názor opírám o zpětné vazby žáků, jejich reakce v jednotlivých (výše podrobně reflektovaných) situacích a aktivitách, o názor učitelů, kteří byli při projektu ve třídě přítomni i o mé vlastní dojmy a pocity z průběhu projektu. Na základě toho se domnívám, že se zde podařilo vytvořit projekt, který ve svých třídách mohou učitelé, kteří budou znali dané problematiky a dramatické výchovy, bez váhání využít a dosáhnout tak výše stanovených cílů.

3.2.10 Odpovědi na výzkumné otázky

- **Je využití metod a technik dramatické výchovy při prevenci šikany v projektu vhodné a funkční?**

Prostřednictvím dramatické výchovy došlo k budování pozitivního vztahu v rámci školní třídy, který se formoval pomocí skupinové práce v jednotlivých aktivitách, pomocí sdílení, vnímání, respektování a komentování názorů druhých a jejich práce. Prostřednictvím osobního prožitku žáci poznávali a prozkoumávali téma šikany a získávali negativní postoj k násilí, který vznikal především při osobním setkávání s agresorem a obětí, na které pozorovali jeho důsledky.

Využití metod a technik dramatické výchovy v prevenci šikany tedy považují za vhodné, přínosné a funkční, protože se díky nim dokážou žáci vcítit do pocitů a potřeb druhých a spontánně projevit své názory. Prostřednictvím dramatické výchovy se dokážou vžít do situací se šikanou, které jsou v rámci dramaticko-výchovné fikce, vyzkoušet si v nich působení různých reakcí na agresora a díky tomu přicházet na nejlepší možnosti jejich zvládnutí a obrany. Při rozhovorech s obětí a agresorem si také lépe uvědomí důsledky, které šikana přináší, a to z toho důvodu, že je vidí a spoluprožívají s konkrétní osobou (obětí/agresorem), ke které zaujímají určitý postoj. Prostřednictvím diskusí reflektují, upravují a srovnávají své názory s ostatními.

- **Jaké výhody přináší využití dramatické výchovy v projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“?**

Výhodou je především možnost pohybovat se v situacích se šikanou, které by v reálném životě byly nebezpečné, ale zde jsou založeny na fikci. V těchto situacích si tak žáci mohou vyzkoušet paletu různých reakcí na agresora a zjistit tak, které z nich jsou pro ně nejvýhodnější a v případě ohrožení je poté využít v situaci skutečné. Prostřednictvím učitele v roli žák přichází do kontaktu s obětí a agresorem, poznává jejich příběh, názory, postoje, pozoruje jejich chování a dle svého uvážení na ně reaguje. To mu spolehlivě zajistí vhled do problematiky šikany a jejich důsledků na zúčastněné osoby a zároveň v něm podporuje rozvoj mravních hodnot a empatie, jehož důsledkem je vyvolání potřeby pomoci a zamýšlení se nad nejrůznějšími možnostmi

zlepšení dané situace. Další výhodou je také využití hry v roli, která dává žákovi možnost vžít se do dané postavy, dívat se na svět jejíma očima a pochopit tak dle svých možností to, co se v ní odehrává s tím, že to automaticky srovnává se svým vlastním pohledem na věc. Tedy opět dochází k rozvoji empatie, mravních hodnot a k utváření osobního názoru a postoje, který může být vhodným využitím metod a technik dramatické výchovy učitelem pozitivně ovlivněn. Dle charakteristiky oběti byl názor na ni především soucitný a podporující, naproti tomu chování a vnitřní charakteristiky agresora žáci především odsuzovali, ale s tím, že se ho také snažili nějakým způsobem pochopit a vysvětlit mu, že jeho chování není správné, což je pro prevenci šikany velmi důležité. Další výhodou spatřuji i v reflexích a diskusích, při kterých u žáka dochází k utřídění získaných informací o šikaně a také k porovnávání svých názorů s názory ostatních a tím pádem i k rozvoji naslouchání a respektu k druhým. Dramatická výchova také často využívá skupinové práce, ve které je stěžejním bodem komunikace a dále vede k sebepoznávání a sebekontrolé, což k prevenci šikany výrazně přispívá. Největší výhodou využití dramatické výchovy v prevenci šikany, která se prolíná všemi výše zmíněnými, je to, že získané zkušenosti a názory jsou tvořeny prostřednictvím vlastního prožitku, což zajišťuje jejich trvalejší uložení a zanechává v žákovi hlubší stopu. Díky vystavění projektu jsou tyto názory k agresorům velmi negativní, šikanu odmítající a zaměřené především na pomoc slabším, kteří jsou ohroženi jakýmkoli útlakem.

- **Má využití projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“ nějaká úskalí a limity?**

Kromě limitů obecných, kterými může být časová náročnost projektu či náročnost z hlediska velikosti prostoru, kde projekt probíhá, jsem v projektu spatřila pouze dva možné limity. Prvním z nich je, že prevence šikany pomocí dramatické výchovy by se neměla provádět ve třídě, která je šikanou zasažena, protože bychom mohli celou situaci ještě zkomplikovat. Druhým limitem či úskalím, které může některé učitele od využití projektu odradit, je to, že kromě znalosti metod a technik dramatické výchovy, jsou nutné také teoretické znalosti šikaně, bez nichž prevenci nemůžeme nikdy dobře a účinně provádět.

4 ZÁVĚR

Záměrem této diplomové práce bylo seznámit čtenáře s informacemi o šikaně, které jsou nutné pro pochopení mechanismu jejího fungování, zdůraznit důležitost její prevence a nabídnout jim pohled na prevenci šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy.

V teoretické části této práce se proto zabývám charakteristikou šikany, jejími znaky, podstatou, rysy, formami, příčinami, důsledky, diagnostikou, řešením, ale především její prevencí, zaměřené na možnost využití metod a technik dramatické výchovy.

Na tomto teoretickém základě staví část praktická, jejíž dílčí součástí jsou souhrnné výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zmapování názoru učitelů na prevenci šikany a na využití metod a technik dramatické výchovy v této problematice. Interpretace výsledků u jednotlivých otázek a grafy či tabulky, které se k nim vztahují, jsou z hlediska rozsahu této práce součástí přílohy. Hlavním cílem praktické části byla tvorba projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“, který byl následně realizován v jedné páté a ve dvou čtvrtých třídách prvního stupně základní školy a poté v této práci podrobně reflektován. Hlavním cílem tohoto projektu bylo budování pozitivního vztahu v rámci sociální skupiny (školní třídy), poznání problematiky šikany prostřednictvím osobního prožitku a formování negativního postoje k násilí. K naplnění těchto cílů se podařilo dojít, což lze hodnotit dle zpětné vazby žáků, jejich reakce v jednotlivých, podrobně reflektovaných situacích a aktivitách, dle názoru učitelů na působení celého projektu i podle mých vlastních dojmů a pocitů z průběhu projektu.

Díky psaní této práce jsem získala nejen vhled do problematiky šikany a obohatila se mnoha novými informacemi, ale také jsem získala cenné zkušenosti z praxe. Své teoretické znalosti jsem si tak díky realizaci projektu ověřila v reálných podmínkách, situacích a na reálných dětech, což je pro budoucího učitele jedna z nejpodstatnějších věcí.

Diplomová práce obsahuje také přílohy, kterými jsou texty, obrázky a ukázky práce žáků k projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“. Součástí přílohy je také výše zmíněná interpretace výsledků dotazníkového šetření a grafy či tabulky, které se k ní vztahují.

5 LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

A) Odborná literatura

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Vyd. 1. Překlad Kristyna Křížová. Praha: Portál, 2004, 101 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8808-2.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2003, 197 s. Pedagogika (ISV nakladatelství). ISBN 80-866-4208-9.

FIELD, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Vyd. 1. Překlad Petra Diestlerová. V Praze: Ikar, 2009, 311 s. ISBN 978-802-4911-762.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-717-8063-4.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 324 s. ISBN 80-736-7115-8.

HOLEČEK, Václav. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997, 51 s. ISBN 80-702-0004-9.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4722-849.

JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 169 s. ISBN 80-718-4555-8.

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-807-3677-886.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-717-8513-X.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-807-3678-715.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 127 p. ISBN 80-717-8123-1.

KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 222 s. ISBN 80-718-4756-9.

KOUKOLÍK, František. *Psychické trauma šikana. In: Prevence šikanování ve školách: Sborník příspěvků*. 1. vydání. Praha: IPPP ČR, 1998. ISBN 80-86856-25-9.

KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka: kapitoly z filosofie výchovy*. 2. opr.vyd. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901-8731-5.

KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum) : [určeno] pro posl. pedagog. fak. Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 219 s. ISBN 80-706-6632-3.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2005, 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8945-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007, 223 s. ISBN 978-807-3310-899.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4723-105.

MARUŠÁK, Radek a Olga KRÁLOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3674-724.

PARRY, Jean a Gillian CARRINGTON. *Čelíme šikanování: sborník metod*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1996, 114 s.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8049-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4729-916.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Jak usměrňovat agresivitu*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007, 12 s. ISBN 978-80-86991-00-9.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4718-651.

VÁGNEROVÁ, Kateřina a kol. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 147 s. ISBN 978-807-3676-117.

WEBSTER-DOYLE, Terrence. *Proč mě pořád někdo šikanuje?: rady, jak zvládat malé tyrany*. Praha: Pragma, 2002, 144 s. ISBN 80-720-5804-5.

B) Internetové zdroje

Odkaz 1:

PROVAZNÍK, J. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. *Metodický portál: Články* [online]. 29. 11. 2005, [cit. 2014-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVJB/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html>>. ISSN 1802-4785.

Odkaz 2, 4:

Návrh učebních osnov obecné školy. *Osnovy dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy* [online]. Praha: Portál, 2013 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z WWW: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html

Odkaz 3:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-02-09]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

Odkaz 5:

PACÁKOVÁ, P. Festival Divadla Fórum. *Co je Divadlo Fórum?* [online]. 2008 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z WWW: <http://fedifo.jamu.cz/cojedf.htm>

C) Seznam použitých obrázků

1. *DesiBucket.com* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupný na WWW:
<http://www.desibucket.com/sad/sad-girl-5/>
2. *FOTOLOG* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupný na WWW:
<http://www.fotolog.com/tantoyhada/167000000000021667/>
3. *CALGARY WOMENS EMERGENCY SHELTER* [online]. [cit. 2014-02-15].
Dostupný na WWW:
<http://calgarywomensshelter.files.wordpress.com/2013/09/bullying.png>
4. *FrumForum* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupný na WWW:
<http://www.frumforum.com/wp-content/uploads/2011/12/bullying.jpg>
5. *Dr. Michele BORBA* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupný na WWW:
<http://micheleborba.com/blog/wp-content/uploads/2013/09/bullying.jpg>
6. *The TRUTH about Motherhood* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupný na WWW:
<http://www.motherhoodthetruth.com/wp-content/uploads/2011/08/girlbullies.jpg>
7. *National Education Association* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupný na WWW:
<http://www.nea.org/assets/img/content/carousel-bullying03.jpg>
8. *Scholastic.com* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupný na WWW:
http://www.scholastic.com/content/images/articles/k/kr_sr_101711_bullying_header.jpg

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Příloha č. 2: Texty a obrázky k projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“

- **Příloha 2a):** Texty ke scénickému provedení krátkého textu
- **Příloha 2b):** Návrh textu přednášky

Příloha č. 3: Obrázky použité v projektu

- **Příloha 3a):** Obrázky „smutné dívky“
- **Příloha 3b):** Obrázky šikany

Příloha č. 4: Ukázky práce žáků

- **Příloha 4a):** Papír „ŠIKANA“
- **Příloha 4b):** Dopis oběti/agresorovi
- **Příloha 4c):** Zpětné vazby

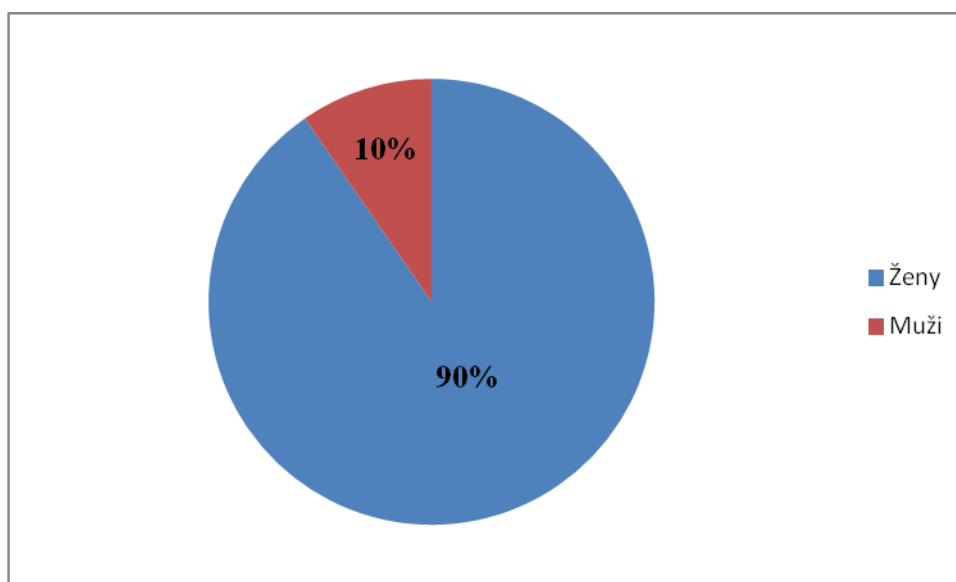
Příloha č. 1: Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Otázka č. 1 – Jaké je Vaše pohlaví?

První otázka se zaměřila na zjištění pohlaví respondentů. Tato otázka je důležitá z hlediska upřesnění výzkumného vzorku respondentů.

Z 52 respondentů je 47 žen (90%) a 5 mužů (10%).

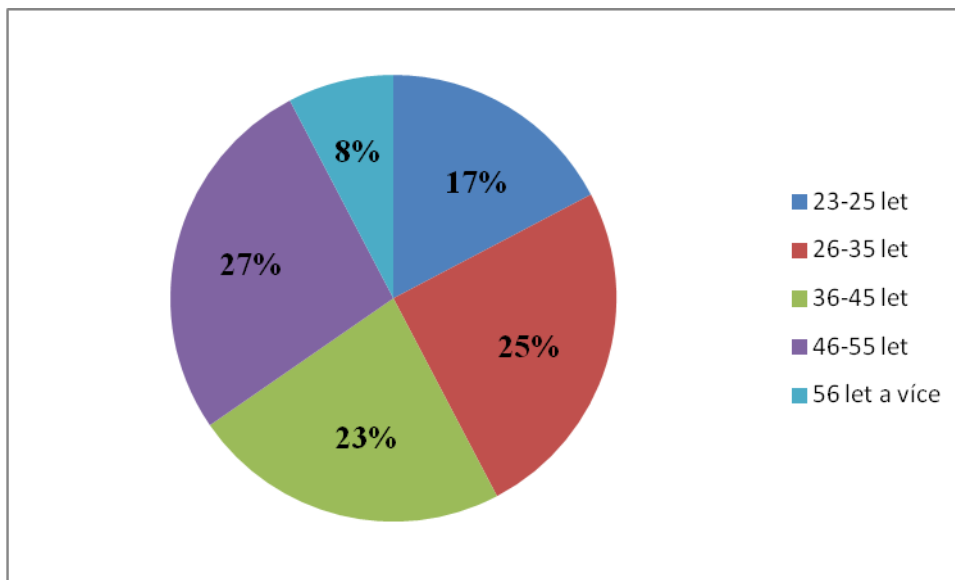
Graf č. 1: Respondenti dle pohlaví



Otázka č. 2 – Jaký je Váš věk?

Druhá otázka se zaměřila na věkové složení zkoumaného vzorku. Na tuto otázku bylo pět možných odpovědí. První variantou odpovědi bylo věkové rozmezí 23-25 let. Tuto možnost zvolilo 9 respondentů (17%). Druhou variantou odpovědi bylo věkové rozmezí 26-35 let. Tuto možnost zvolilo 13 respondentů (25%). Třetí variantou odpovědi bylo věkové rozmezí 36-45 let. Tuto možnost zvolilo 12 respondentů (23%). Čtvrtou variantou odpovědi bylo věkové rozmezí 46-55 let. Tuto možnost zvolilo 14 respondentů (27%). Pátou variantou odpovědi bylo věk od 56 let a výše. Tuto možnost zvolili 4 respondenti (8%). Žádné věkové rozmezí tedy výrazně nepřevážilo, věkové kategorie respondentů jsou až na poslední kategorii víceméně vyváženě zastoupeny.

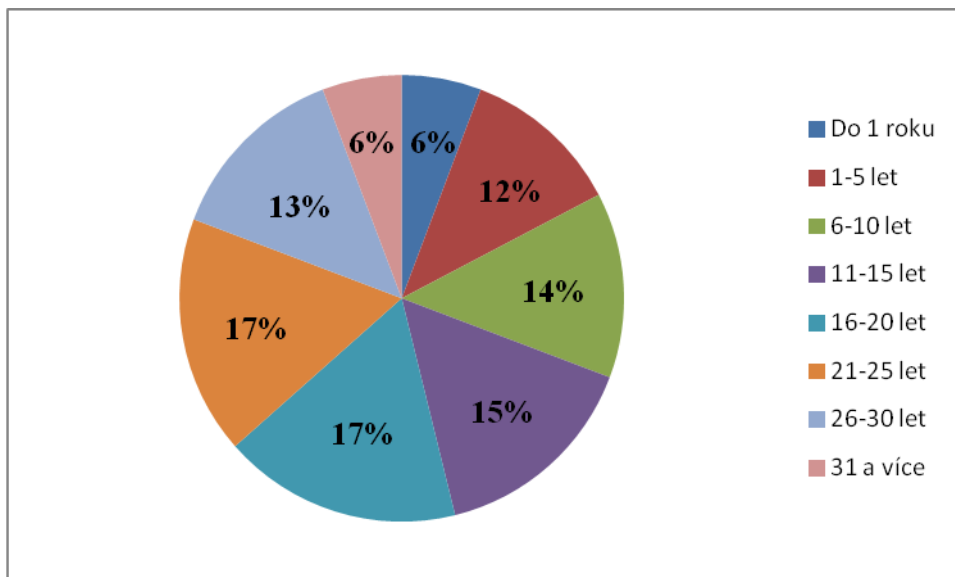
Graf č. 2: Věk respondentů



Otázka č. 3 – Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

Tato otázka se zaměřila na délku učitelské praxe výzkumného vzorku. Zde bylo možno vybírat z osmi různých odpovědí. První možnost, tedy délku praxe do 1 roku zvolili 3 respondenti (6%). Druhou možnost, délku praxe v rozmezí od 1 roku - 5 let zvolilo 6 respondentů (12%). Třetí možnost, praxi v délce 6 - 10 let zvolilo 7 respondentů (14%). Čtvrtou možnost, tedy praxi o délce 11 - 15 let zvolilo 8 respondentů (15%). Pátou možnost, tedy délku praxe 16 - 20 let zvolilo 9 respondentů (17%). Šestou možnost, praxi o délce 21 – 25 let zvolilo také 9 respondentů (17%). Praxi o délce 26 - 30 let má 7 respondentů (13%). 31 let praxe a výše mají 3 respondenti (6%) z celkového počtu 52 dotazovaných. Délka praxe tedy víceméně koresponduje s věkem respondentů a každá kategorie je zde zastoupena.

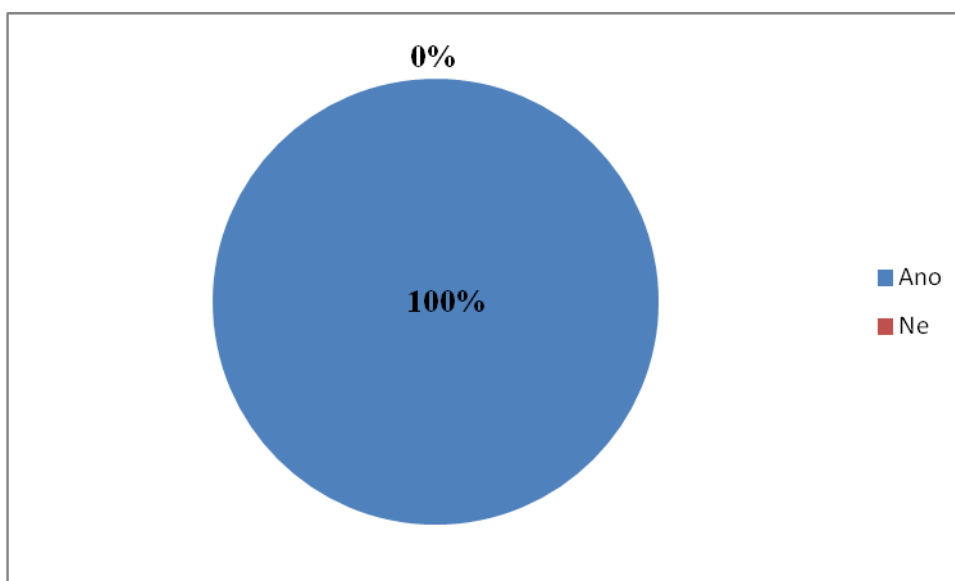
Graf č. 3: Délka učitelské praxe



Otázka č. 4 – Je podle Vás šikanování současným problémem na základních školách?

Na tuto otázku odpovědělo všech 52 respondentů (100%) ANO. Všichni respondenti tedy považují šikanování za současný problém na základních školách. Odpověď NE ne zvolil žádný z respondentů (0%).

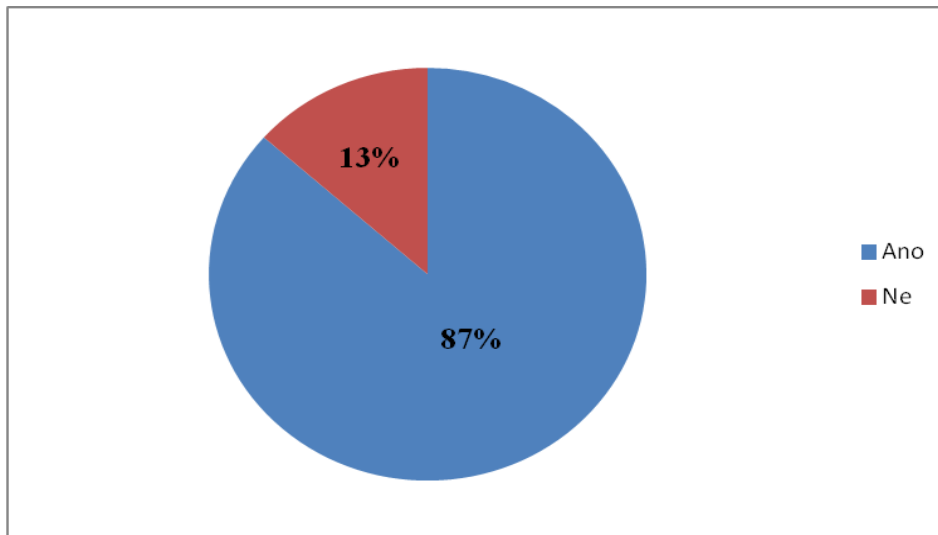
Graf č. 4: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 4.



Otázka č. 5 – Považujete prevenci šikany za důležitou součást školního vyučování?

Na tuto otázku odpovědělo 45 respondentů (87%) ANO. Možnost NE zvolilo 7 respondentů (13%).

Graf č. 5: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 5.



Otázka č. 6 – Pokud jste na otázku č. 5 odpověděli ANO, napište prosím, z jakého důvodu považujete prevenci šikany za důležitou součást školního vyučování?

Tato otázka má za úkol rozvést otázku č. 5 a jít díky tomu více do hloubky. Tato otázka je otevřená a dává respondentům možnost plně se vyjádřit. Otázka není limitována počtem možných odpovědí. Pokud tedy respondent vyjmenoval více důvodů, byly započítány všechny rovnocenně. Celkový součet odpovědí tedy nesouhlasí s počtem respondentů, protože se často objevilo více odůvodnění od jednoho respondenta. Nejčastěji uváděným důvodem důležitosti prevence šikany na prvním stupni ZŠ je předcházení tomuto problému, takto odpovědělo 20 respondentů (44%), na druhém místě v četnosti odpovědí je příprava dětí na možnou situaci, kterou volilo 11 respondentů (24%), stejný počet respondentů považuje prevenci šikany za důležitou kvůli potřebě harmonického rozvoje osobnosti dítěte. Pro 6 respondentů (13%) je prevence šikany důležitá z toho důvodu, aby děti věděli, že šikana se nebude akceptovat. Pro stejný počet respondentů je prevence důležitá pro odlišení šikany od běžného škádlení. Podle 2 respondentů (4%) je prevence důležitá pro poznání svých práv a odpovědnosti za své chování. Stejný počet respondentů uvádí, že při prevenci

šikany děti pochopí důležitost tolerance k odlišnostem. Pro další 2 respondenty (4%) je prevence důležitá vzhledem k neustálému vzrůstání násilí.

Pro přehlednost je zde namísto grafu využito zobrazení v tabulce.

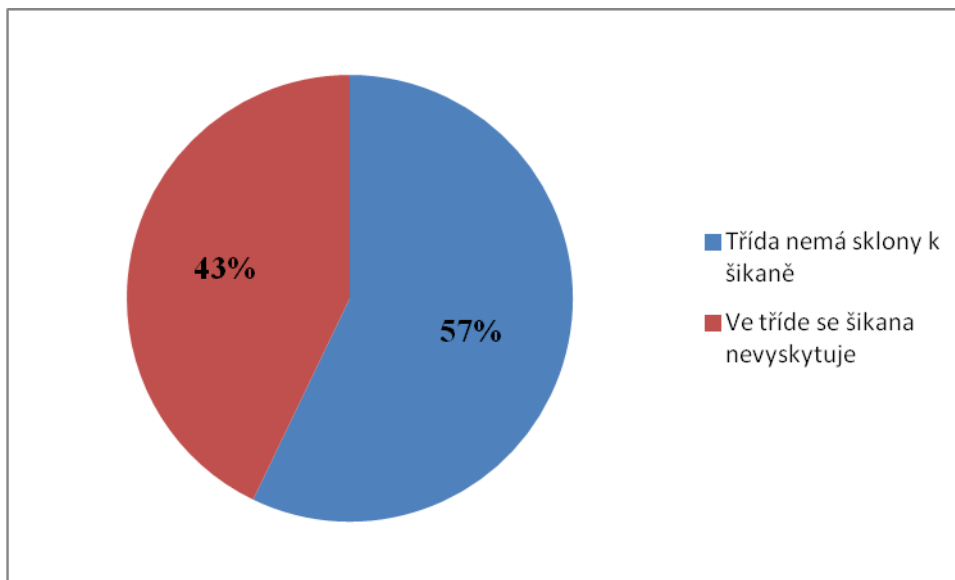
Tabulka č. 1: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 6.

Odpověď	Počet	Odpověď	Počet
Předcházení problémům	20	Odlišení šikany a škádlení	6
Přirava dětí na možnou situaci	11	Znalost svých práv a odpovědnosti	2
Harmonický rozvoj osobnosti	11	Tolerance k odlišnostem	2
Neakceptovatelnost šikany	6	Vzrůstání násilí	2

Otázka č. 7 – Pokud jste na otázku č. 5 odpověděli NE, napište prosím, z jakého důvodu nepovažujete prevenci šikany za důležitou součást školního vyučování?

Tato otázka je stejného charakteru jako otázka č. 6. Otázka taktéž nebyla limitována počtem možných odpovědí, s počtem respondentů ale souhlasí, neboť každý z respondentů odpověděl na tuto otázku jedinou odpovědí. 4 respondenti (57%) uvedli, že prevenci nepovažují za důležitou, protože jejich třída nemá sklony k šikaně, 3 respondenti (43%) uvedli, že prevenci neprovádí, protože v jejich třídě šikana není. Tyto odpovědi jsou si podobné, ale nejde o jednu věc, proto jsem je rozdělila do dvou kategorií. Pokud známe problematiku šikanování, musíme poznamenat, že tyto odpovědi mohou být pro třídy těchto učitelů nebezpečné. To, že učitel nepozoruje sklony žáků k šikaně či soudí, že se v jeho třídě šikana nevyskytuje, neznamená, že by prevence neměla být důležitou součástí vyučování, naopak, měl by se tím jistit pro udržení takového stavu a také tím dát dětem možnost vyhnout se možné šikaně v dalším období.

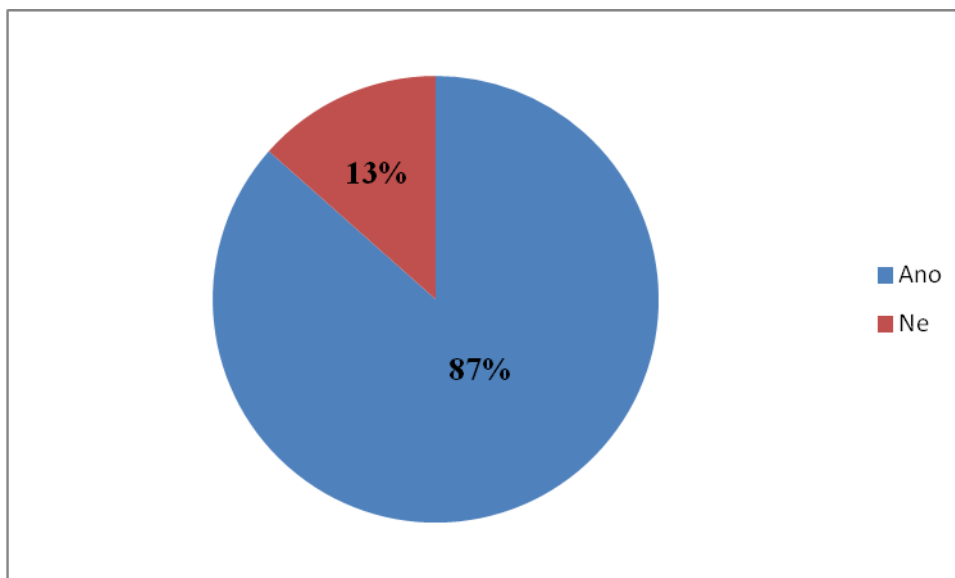
Graf č. 6: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 7.



Otázka č. 8 – Probíhá ve Vaší třídě prevence šikany?

Tato otázka se zaměřuje na zjištění, zda ve třídách respondentů probíhá prevence šikany. Na tuto otázku odpovědělo ANO 45 respondentů (87%) a možnost NE zvolilo 7 respondentů (13%).

Graf č. 7: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 8.



Přestože by se mohlo zdát, že prevence neprobíhá u těch učitelů, kteří ji nepovažují za důležitou (vyšla nám stejná procenta jako u odpovědi z otázky č. 5), není tomu tak. Můžeme to dokázat díky přehledu odpovědí na následující dvě otázky, které fungují jako rozšíření otázky č. 8.

Otázka č. 9 – Pokud jste na otázku č. 8 odpověděli ANO, napište prosím, jakým způsobem prevence šikany ve Vaší třídě probíhá?

Tato otázka je otevřená, zjišťuje způsoby provedení prevence ve třídách prvního stupně ZŠ a dává respondentům možnost plně se vyjádřit. Otázka není limitována počtem možných odpovědí. Pokud tedy respondent vyjmenoval více důvodů, byly započítány všechny rovnocenně. Celkový součet odpovědí tedy nesouhlasí s počtem respondentů, protože se často objevilo více odůvodnění od jednoho respondenta. Pro přehlednost je zde namísto grafu využito zobrazení v tabulce. Nejčastější odpovědí zde byla prevence pomocí diskutování o šikaně, tu napsalo celkem 29 respondentů (64%). Následovala ji prevence pomocí modelování situací se šikanou, kterou napsalo 10 respondentů (22%). Třetí nejčastěji zmíněnou odpovědí byla prevence šikany s využitím externích programů, kterou napsalo 9 respondentů (20%). Odpovědi, které byly zmíněny pouze jednou, nejsou do tabulky zaznamenány. Z hlediska zajímavosti je uvedu alespoň zde. Je jimi prevence prostřednictvím posilování sebevědomí, monitorování třídy, rozvíjení zájmu dětí o nejrůznější aktivity, častý dozor učitelů či zřízení schránky důvěry ve třídě.

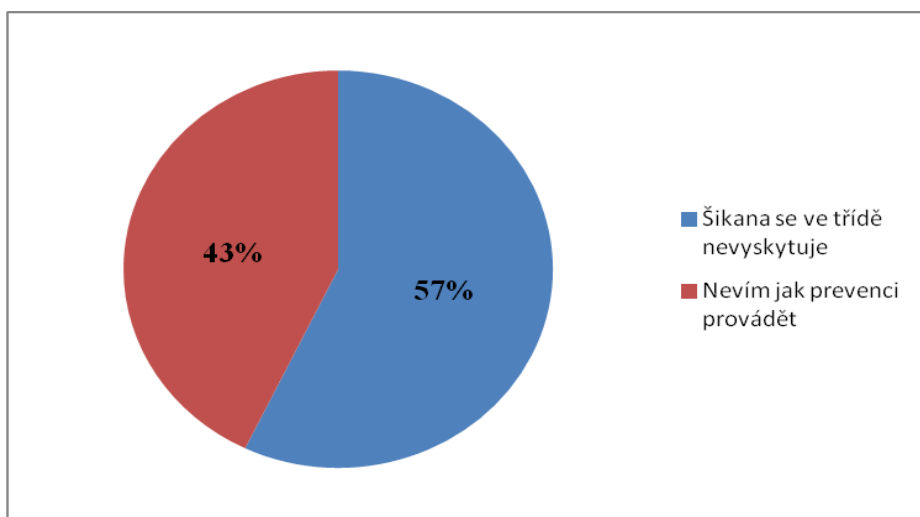
Tabulka č. 2: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 9

Odpověď'	Počet	Odpověď'	Počet
Diskuse o šikaně	29	Čtení příběhů o šikaně	4
Modelace situací s šikanou	10	Zdůrazňování důsledků šikany	3
Externí programy	9	Partnerský vztah učitele a žáka	3
Hra v roli	7	Tvorba třídních pravidel	3
Podpora skupinové práce	5	Sociometrická šetření	2
Komunitní kruh o pocitech	4	Stmelovací hry	2

Otázka č. 10 – Pokud jste na otázku č. 8 odpověděli NE, napište prosím, z jakého důvodu prevence šikany ve Vaší třídě neprobíhá?

Tato otázka je také otevřená a dává možnost napsat více důvodů. Přesto se v odpovědích vyskytla pouze dvě odůvodnění. Z celkového počtu 7 respondentů uvedli 4 respondenti (57%), že prevence není potřeba, protože se v jejich třídě šikana nevyskytuje a 3 respondenti (43%) uvedli, že prevence v jejich třídě neprobíhá z toho důvodu, že neví, jak mají takovou prevenci provádět. Nikoli tedy, že ji nepovažují za důležitou.

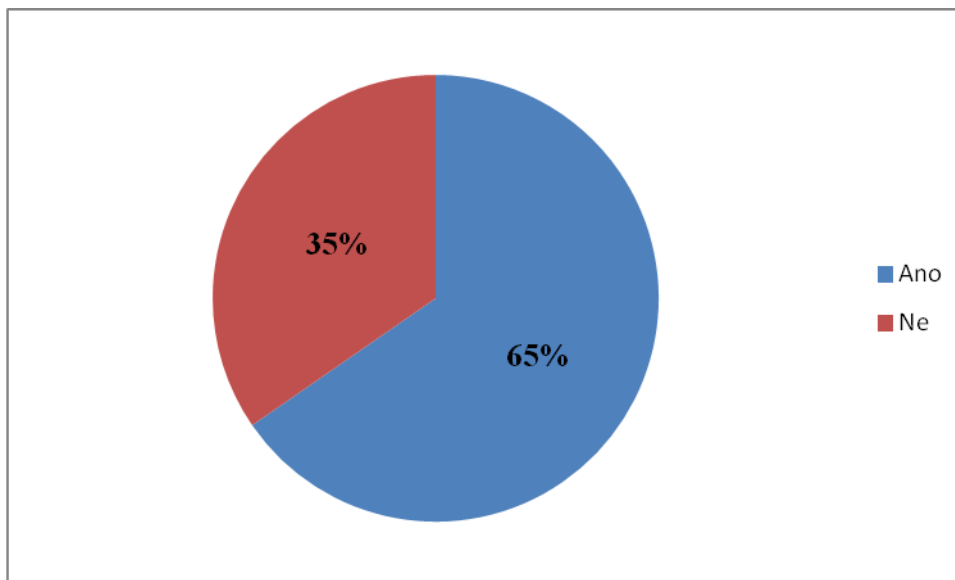
Graf č. 8: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 10.



Otázka č. 11 – Využíváte při prevenci šikany ve Vaší třídě některé prvky (metody, techniky) dramatické výchovy? Pokud ano, jaké to jsou?

Tato otázka je pro respondenty, kteří odpověděli ANO polootevřená, pro respondenty, kteří odpověděli NE uzavřená. Zjišťuje využití prvků dramatické výchovy v prevenci šikany ve třídách na prvním stupni základní školy. Některé prvky dramatické výchovy využívá 34 respondentů (65%) - odpověď ANO. Odpověď NE zvolilo 18 respondentů (35%), kteří v prevenci šikany ve své třídě prvky dramatické výchovy nevyužívají.

Graf č. 9: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 11.



Nejčastěji využitým prvkem dramatické výchovy v prevenci šikany je modelování situací se šikanováním. Tuto odpověď uvedlo 23 respondentů (68%). Další nejčastější odpovědí bylo hraní rolí. Tuto možnost uvedlo 9 respondentů (26%). Třetí nejčastější odpovědí je využití pantomimy, kterou uvedli 3 respondenti (9%). Jednou byly zmíněny živé obrazy, práce se zástupnými předměty, dramatizované čtení, asociační kruh a vnitřní hlas.

Otázka č. 12 – V čem spatřujete výhody využití prvků dramatické výchovy v prevenci šikany?

Tato otázka je otevřená a dává respondentům možnost plně se vyjádřit. Byla určena pro všechny respondenty bez ohledu na to, zda prvky dramatické výchovy v prevenci šikany ve svých třídách využívají nebo ne. Otázka není limitována počtem možných odpovědí. Pokud tedy respondent vyjmenoval více důvodů, byly započítány všechny rovnocenně. Celkový součet odpovědí tedy nesouhlasí s počtem respondentů, protože se často objevilo více odůvodnění od jednoho respondenta. Pro přehlednost je zde namísto grafu využito zobrazení v tabulce. Nejčastěji uvedenou výhodou využití prvků dramatické výchovy je dle respondentů zvýšení míry empatie mezi žáky. Tuto odpověď uvedlo 15 respondentů (29%). Další nejčastější odpovědí bylo dobrání se správné reakce díky zkoušení různých modelů situace. Tuto odpověď uvedlo 14 respondentů (27%). Stejný

počet respondentů, tedy 14 (27%), uvedlo výhodu ve zkoušení různých rolí, které vedou k uvědomování si vlastních pocitů a pocitů ostatních. Tato odpověď se tedy úzce váže se zvýšením míry empatie. Další nejčastější odpovědí bylo, že díky zkoušení různých rolí a situací, dochází k rozpoznání šikanování, tuto odpověď uvedlo 8 respondentů (15%). Díky dramatické výchově dochází dle respondentů k rozvoji spolupráce mezi žáky, což funguje jako účinná prevence šikany. Tuto odpověď uvedlo 6 respondentů (12%). Jako výhodu považují 4 respondenti (8%) to, že učitel se při dramatické výchově dostává do jiné role, do role spoluhráče a dokáže se tak dostat blíže k pocitům dětí a fungování jejich skupiny. 10 respondentů (19%) zvolilo odpověď NEVÍM a 3 respondenti (6%) se k otázce nevyjádřili. Jednou byly zmíněny tyto výhody – dítě se v roli nebojí projevit, zkoušení různých rolí a situací dodává dětem sebevědomí, prožitek zanechává delší stopu.

Tabulka č. 3: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 12.

Odpověď	Počet	Odpověď	Počet
Zvýšení míry empatie	15	Rozpoznání šikanování	8
Dobráni se správné reakce	14	Rozvoj spolupráce	6
Zkoušení různých rolí	14	Učitel v roli spoluhráče	4

Otázka č. 13 – V čem spatřujete nevýhody využití prvků dramatické výchovy v prevenci šikany?

Tato otázka je otevřená a dává respondentům možnost plně se vyjádřit. Byla určena pro všechny respondenty bez ohledu na to, zda prvky dramatické výchovy v prevenci šikany ve svých třídách využívají nebo ne. Otázka není limitována počtem možných odpovědí. Pokud tedy respondent vyjmenoval více důvodů, byly započítány všechny rovnocenně. Nejvícekrát zmíněná nevýhoda využití prvků dramatické výchovy byla časová náročnost dramatických lekcí, tuto možnost uvedlo 12 respondentů (23%). Druhou nejčastější odpovědí byla náročnost přípravy při využití prvků dramatické výchovy. Tuto odpověď uvedlo 10 respondentů (19%). Třetí nejčastěji uváděnou odpovědí byla

neinformovanost učitelů o využití prvků dramatické výchovy v prevenci šikany, to uvedlo 8 respondentů (15%). 4 respondenti (8%) uvedli nevýhodu ve zlehčování dramatických situací dětmi, které berou dramatickou výchovu jako legraci. Další zmíněnou nevýhodou bylo to, že práce s prvky dramatické výchovy nevyhovuje všem žákům ve třídě, tuto odpověď zmínili 3 respondenti (6%). 3 respondenti (6%) také uvedli nepředvídatelnost reakcí žáků při využití prvků dramatické výchovy. 17 respondentů (33%) uvedlo, že žádné nevýhody ve využití prvků dramatické výchovy v prevenci šikany nespatřují. 3 respondenti (6%) se k otázce nevyjádřili.

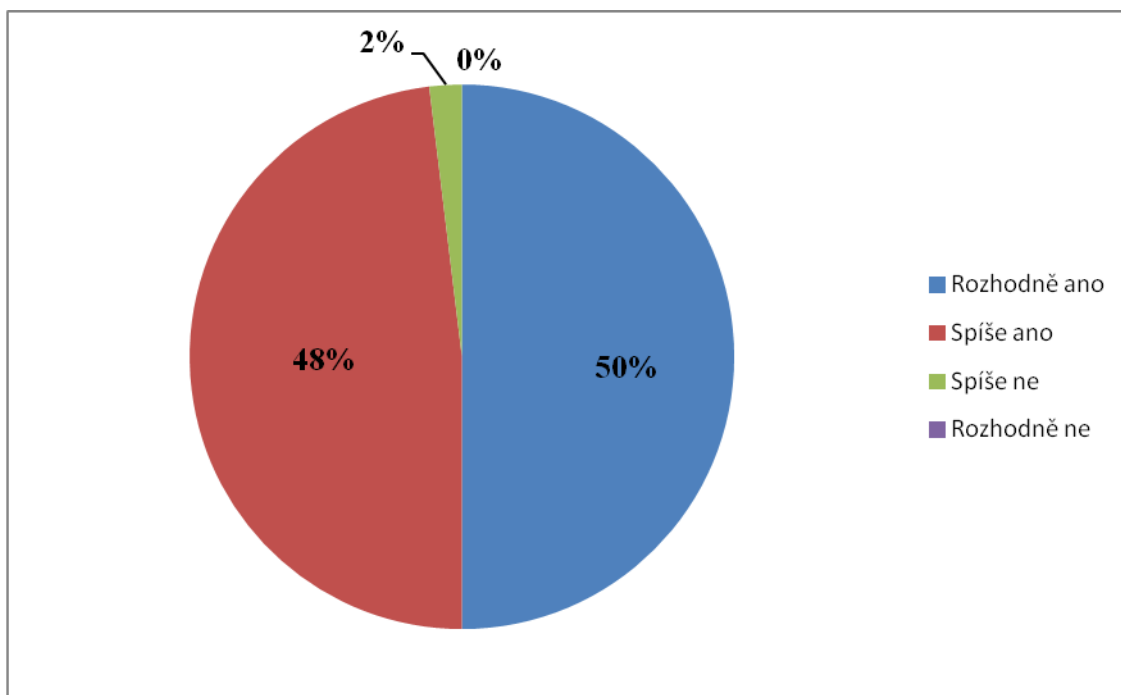
Tabulka č. 4: Rozložení odpovědí respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 13.

Odpověď	Počet	Odpověď	Počet
Časová náročnost lekcí	12	Zlehčování situace dětmi	4
Náročnost přípravy	10	Nevyhovuje všem žákům	3
Neinformovanost učitelů	8	Nepředvídatelnost reakcí žáků	3

Otázka č. 14 – Měl/a byste zájem o metodiku, zaměřenou na prevenci šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy?

Tato otázka skrytě zjišťuje názor na prevenci šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy, neboť měli by respondenti zájem o takovou metodiku, pokud by prevenci šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy neshledávali za přínosnou? Přímo tedy otázka zjišťuje zájem o takovou metodiku. Na tuto otázku byly možné čtyři varianty odpovědí. První variantu ROZHODNĚ ANO zvolilo 26 respondentů (50%), druhou variantu SPÍŠE ANO zvolilo 25 respondentů (48%), variantu SPÍŠE NE zvolil 1 respondent (2%) a variantu ROZHODNĚ NE nevybral žádný z respondentů.

Graf č. 10: Měl/a byste zájem o metodiku, zaměřenou na prevenci šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy?



Příloha č. 2: Texty a obrázky k projektu „*Prevence šikany pomocí metod a technik dramatické výchovy*“

➤ **Příloha 2a):** Texty ke scénickému provedení krátkého textu

1. situace – Sražení knih ze stolu (ve třídě)

O: Sedí u stolu, píše si do svého sešitu.

A: Prochází kolem oběti a dává povel svým kumpánům: „Shod’te jí učebnice!“

AK: Okamžitě poslechnou agresora a shazují oběti učebnice ze stolu.

A: Zařve na oběť: „Dělej, seber si to!“

O: Vstává a sbírá své učebnice.

A: Dává povel svým kumpánům: „Shod’te jí to znovu!“

AK: Jednají podle povelu.

A: Opět zařve na oběť: „No dělej, seber si to, děláš tady akorát bordel!“

O: Chvilí zaváhá, poté opět učebnice sbírá ze země.

A, AK: Smějí se oběti.

AK: Opět shazují oběti učebnice.

P: Sedí v lavici před obětí. „To už by snad stačilo, ne?“

A: „Bude to stačit, až řeknu já!“

P: Otáčí se a dělá, že nic nevidí, přitom ale situaci pozoruje.

A: Křičí na oběť: „No tak snad to sebereš!“

O: Nic neříká, už má na krajíčku.

A, AK: Zvyšují nátlak: „Seber to, dělej, no dělej!“

O: Nereaguje, už skoro brečí.

AK: Smějí se oběti.

A: „Seber to, nebo tě...“ napřahuje ruku směrem k oběti (na facku) – v tomto momentě

KONEC.

2. situace – Výhružky (ve třídě)

O: Sedí ve své lavici, čte si v učebnici

A: Přichází k oběti: „Dělej, dej mi opsat ten včerejší úkol!“

O: „Maminka říkala, že už ti ho nemám dávat znovu opisovat.“

AK: „Jo tak maminka říkala?“ Smějí se.

A: „Jestli mi ten úkol nedáš opsat, tak toho budeš ještě litovat!“

AK: „Počkáme si na tebe před školou a uvidíš!“

P: Přichází k agresorovi: „Tak si ten úkol opiš ode mě, půjčím ti ho.“

AK: Zařve na přihlížejícího: „Ty se do toho neplet!“

P: Odchází zpět do lavice.

A: „Říkám ti, dej sem ten úkol!“ Chce ho vzít oběti z lavice.

O: Chytí sešit s úkolem a s agresorem se o něj přetahují.

A: Nakonec přetahování o sešit vyhrává.

AK: „Máš, co jsi chtěla! A počkej, za to, že jsi neposlechla hned, bude následovat trest!“

A: Nalistuje stránku s úkolem a před obětí ho ze sešitu vytrhne – v tomto momentě

KONEC.

3. situace – Ničení věcí (v šatně/u skříněk)

O: Jde k šatně a vystrašeně se rozhlíží, jako by čekala problém.

A, AK: Přiskočí najednou k oběti.

A: „Dej sem svačinu!“

O: „Nemůžu, nebudu mít nic k jídlu.“

A: Dává povel kumpánovi: „Seber jí tašku!“

AK: Strhává oběti tašku z ramenou, odstrčí ji.

O: Spadne na zem, je vystrašená, čeká, co se bude dít.

A: „Vysyp jí věci!“

AK: Plní povely agresora.

P: Prochází ve dvojici kolem. Baví se šeptem. P1: „Podívej, co se tam zase děje.“

P2: „Dělej, že nic a rychle pojď, ať si nás nevšimnou!“

O: Pokouší se agresory přemluvit, ať ji nechají být.

A: Zařve na oběť: „Bud' zticha!“ A bere jí svačinu z vysypaných věcí.

AK: Hází některé z věcí z batohu do koše. Vysmívá se oběti.

O: „Néééé!“ – v tomto momentě **KONEC**.

4. situace – „Smrad'och“

O: Sedí v lavici.

A: Prochází kolem oběti a začne okolo ní číchat: „Fuj, tady něco děsně smrdí!“

AK: Přidává se: „No fuj, už to taky cítím. Smrdí to jako hnůj z vesnice!“

A: „Kdo si neodsedne, načichne tím smradem taky a bude smrdět úplně stejně!“

P: Radši si rychle odsedají a přitom se baví. P1: „Ty něco cítíš?“ P2: „Ne, ale copak chceš, aby nám říkali, že smrdíme taky? Tak pojď.“

O: Zkouší se bránit: „Ale já přece nesmrdím.“

A: „Ale smrdíš, proč by si asi jinak všichni odsedali?“

AK: „Když ti Petr řekne, že smrdíš, tak smrdíš!“

A: Začíná skandovat: „Smrad'och, smrad'och, smrad'och...!“

AK: Okamžitě se k Petrovi přidávají a vyzývají přihlízející ke skandování.

P: Přidávají se, ale moc se jim do toho nechce. Poté už skandují všichni.

O: Brečí a utíká ze třídy – v tomto momentě **KONEC**.

➤ **Příloha 2b):** Návrh textu přednášky

ÚVOD:

Milí učitelé, sešli jsme se zde proto, abychom se společně zabývali problémem, který se ve vaší třídě může vyskytovat, aniž byste o něm měli tušení. Tímto problémem je šikana. Často se totiž děje skrytě, protože ji mnohé děti umějí dobře tajit a její oběť se s ní nechce svěřit, protože se bojí, co se bude dít poté, co problém vyradí. Není výjimkou, že je oběti vyhrožováno, že když šikanu prozradí, budou se jí dít mnohem horší věci než doposud. Oběť se také často stydí a bere šikanu jako své selhání a stává se i to, že se sama přesvědčí o tom, že si takové zacházení vlastně zaslouží.

Určitě už o této problematice máte mnoho informací, ale možná mezi vámi panuje i mnoho nejasností, ať už se jedná o rozpoznání šikany ve třídě, o její typické projevy, její řešení, či důsledky jejího působení na oběť, agresora či agresory a také na celou třídu, ve které se šikana odehrává.

Proto nyní dostanete možnost, zeptat se mne, odbornice na šikanu, na vše, co vás o této problematice zajímá.

Ještě než tedy přistoupíme k přednášce o šikaně, vytvoříme skupiny, ve kterých budete mít za úkol sepsat otázky, týkající se šikany, na které chcete dostat odpověď. Myslete prosím i na to, že odpovědi na tyto otázky budou důležité jak pro vás, jako učitele, tak i pro vaše žáky, které díky nim budete moct připravit na zamezení výskytu tohoto problému ve vaší třídě.

VYTVÁŘENÍ OTÁZEK, ZÁPIS OTÁZEK NA TABULI. Poté přistoupíme k přednášce a pokusíme se v ní najít odpovědi na námi kladené dotazy.

PŘEDNÁŠKA:

Nejprve je důležité, odpovědět na otázku, co je to vlastně šikana. Šikana je chování, které má za cíl ublížit, ohrozit nebo zastrašovat. Je to chování, při kterém dochází opakovaně k užívání násilí proti člověku, který se neumí nebo z jakéhokoli důvodu nemůže bránit. Toto násilí může probíhat jako tělesné ubližování (bití, vydírání, ničení věcí, krádeže věcí), ale i jako ubližování slovní (nadávky, pomluvy, vyhrožování, ponižování). Také může probíhat takovým způsobem, kdy je žák (oběť) ostatními odstrkován, nebrán na vědomí (ostatní si ho nevšímají). Za šikanování se považuje to, když jedno dítě nebo skupina dětí říká druhému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije ho,

kope, vyhrožuje mu, zamyká ho v místnosti apod. Toto chování se může často opakovat a pro šikanované dítě je těžké se samo bránit. Jako šikanování můžeme označit i opakované poznámky a posměšky, kvůli kterým se oběť cítí trapně, poníženě, zesměšněně. Za šikanování nepovažujeme občasnou rvačku nebo hádku, kde jsou soupeři přibližně stejně tělesně zdatní. O šikanu se nejedná, když obě strany považují škádlení a popichování druhého jako legraci, umějí se bránit, jsou si silově (vědomostně) rovni a pokud některému z nich něco ublíží, dokážou se navzájem omluvit a usmířit se.

Pro šikanu je obvyklé, že je agresor zdatnější a silnější než oběť a ubližování oběti mu činí radost a potěšení. Šikana se také vyznačuje tím, že agresori postupně zvyšují nátlak na oběť a ubližování nabývá stále větších rozměrů. Může začínat nenápadným odstrkováním a končit úplným vyčleněním oběti z kolektivu. Stejně tak může začínat mírným pošťuchováním a končit velkým násilím.

Důležité je vědět, že výskyt šikany ve třídě má špatný vliv na celou třídu, ve které probíhá. Pro oběti je šikanování velkým zásahem do sebevědomí, působí jim velkou bolest, a to jak v myšlenkách na situace, které ve třídě zažívají, tak i bolest tělesnou, kdy ze šikany mohou i onemocnět. Kvůli šikanování se u nich také může zhoršit prospěch ve škole. Mohou ztratit zájem o veškeré koníčky, které je před tím bavili a také mohou ztratit veškerou radost ze života, protože kvůli neustálému ubližování už nevidí jeho smysl. Pokud šikana probíhá dlouhou dobu a velmi krutě, může se oběť šikany pokusit i o sebevraždu. Pokud se šikana neodhalí, dochází i u agresorů k tomu, že své chování chápou jako normální a proto se také i v budoucnosti často stávají pachateli nejrůznějších trestných činů.

Proto je v zájmu vás učitelů i vašich žáků šikanování zamezit, a když k němu už dojde, co nejrychleji ho vyřešit. Jako učitelé musíte dát pozor na to, že oběť mnohdy šikanu popírá, protože má strach, že když šikanu potvrdí nebo nahlásí, může jí být ubližováno ještě více. To ale není pravda. Základem pro vyřešení a potlačení šikany je, aby se o problému dozvěděl někdo dospělý, může to být učitel, rodič, rodinný příslušník, školní psycholog, ředitel atd. Žáci také mají možnost obrátit se o pomoc telefonicky, a to například na Linku bezpečí dětí a mládeže, jejíž číslo je 116 111 a volání je zdarma. Vaši žáci musí vědět, že jste jim vždy ochotni pomoci jejich situaci

řešit a společně ji zvládnout. Lepší, než výskyt šikany řešit, je jejímu výskytu ve třídě zamezit.

Co je podle vás důležité pro to, aby k šikaně nedocházelo? Jsou to informovanost o šikaně a také to, že se ve třídě snažíme o kamarádké, otevřené prostředí, snažíme se bavit se s každým a v případě nouze mu pomoci, neodstrkovat někoho jen proto, že je jiný nebo se nám nějakým způsobem nelíbí, právě naopak, musíme se snažit ostatní dobře poznat a hledat v nich to dobré. Musíme děti naučit spolupracovat, vnímat se navzájem a chránit slabší.

Svým žákům bychom také měli poradit, aby se vyhýbali místům, kde k šikaně může docházet. Pokud je to možné, aby nechodili nikde samotní. Také je důležité si vyzkoušet, jak v případě útoku reagovat, jak být statečný a šikany se nezaleknout. A pokud jsou naši žáci svědky či se stanou obětí šikany, je nezbytné, aby o ní informovali někoho dospělého. Nejlépe právě vás, jejich učitele, protože každý učitel bude chtít šikanování zamezit a oběť i celou třídu uchránit před působením agresora. Šikanu musíme chápat jako chování, které se ve škole nebude a nesmí tolerovat a bude mít pro agresory jisté důsledky, kterými může být například napomenutí, třídní, ředitelská důtka, přeřazení do jiné třídy či dokonce zařazení do diagnostického ústavu, ve kterém se agresora pokusí převychovat a můžeme si ho představit jako takové vězení pro zlé děti.

Příloha č. 3: Obrázky použité v projektu

➤ **Příloha 3a):** Obrázky „smutné dívky“



Obrázek č.1



Obrázek č. 2

➤ **Příloha 3b):** Obrázky šikany



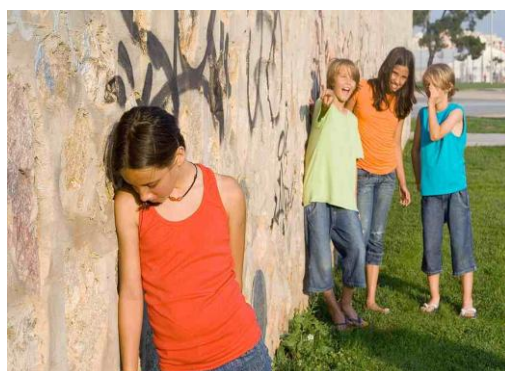
Obrázek č. 3



Obrázek č. 4



Obrázek č. 5



Obrázek č. 6

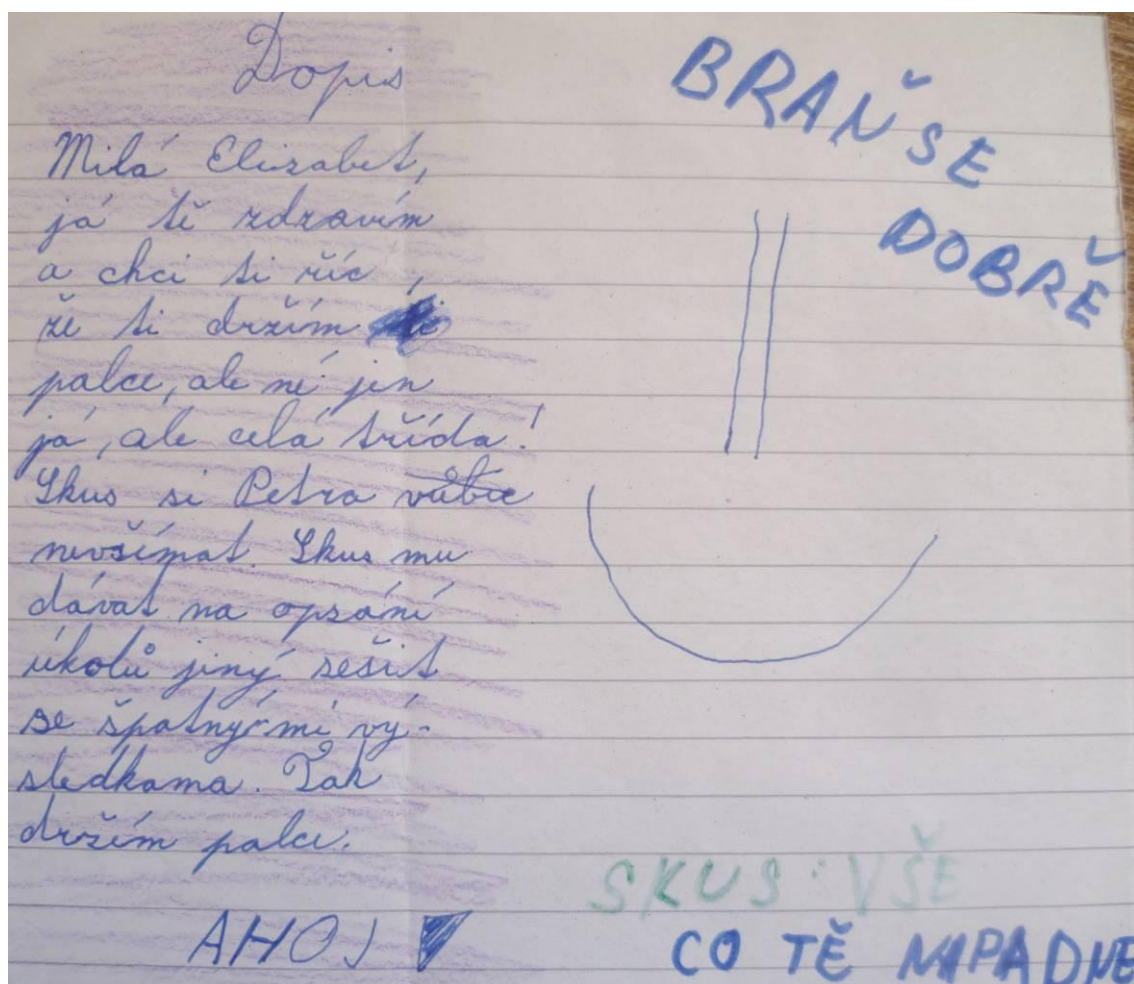


Obrázek č. 7



Obrázek č. 8

➤ Příloha 4b): Dopis oběti/agresorovi



Ahoj Zuzka, doufám že ve třídě
se to trochu lepší, ale hele nes-
mysl to vzít musíš věřit že
všechno bude fajn když v ta
budeš věřit tak se to za každou
cenou stane. teď nesmysly nepovíám.
Nevej to zuzko, nevej to 😊

ZUZKA

Ahoj Lucko,

doufám že si Petr nebude tolik ubližovat.

Petr k nám přišel a my jsme si ho s mámou všichni
vyřídily. Já na něj moc naštvaná.

Všichni doufáme, že v tvoji třídě bude brzo
KONEC ŠIKANY.

Ahoj Lucka

Adriana

Ahoj,

Chtěla bych sezeptat jestli už se vyřešil
problém s Petrem a jeho kumpany?
Doufám že už se nešikamuje. Dostal se
šikmádo? Pokud se ještě Petr šikamuje
tak si ho nevěšme a buď sama
sebou. Doufám že se maminka brzy
uzdraví. Neboj se do někomu říct.
Nebo zavolej na linku bezpečí.
Pokud ~~ni~~ nikomu neřekneš že si
řekla třeba paní učitelce o těchto
sporech tak se si nic nemusíš stít.

Doufám že
se vše vyřeší!!!

Milý Petře, určitě se s kamarád s Adriánou. Tak určitě není tak
hrozná. Možná je i hezká. Tak jí dej šanci. Ale jí už hlavně
nesíkanuj. Víš jak se říká nesud' knihu podle obalu. A když se
ti nelíbí vzhledově tak je třeba hezká uvnitř. Když někoho
síkanujes tak jsi pěkný SRAB, a ještě ke všemu
když síkanujes holku. Protože holky mlátí jenom SRAB
a ty patříš mezi ně. Jestli se s Adriánou neškamarádíš ta
na to dr. jednou doplatíš a to mi VĚŘ. Tak a teď proč jsem
ti napsal: "Milý Petře" důvod je ten protože jsem tě nechtěl
hned ze začátku nechtěl (vrazit). tak jestli se s
Adriánou neškamarádíš tak ti budu psát: SRAB
Petr. a A jestli jí budeš dál ubližovat (síkanovat) tak
si mě nepřej. S pozdravem Jirka (neštví mě) ! !

~~PETR~~

Měl bys zlepšit chování a Elizabeth a neměl bys
síkanovat. Nezáleží na tom jestli někdo je jiný
neznamená, že hned musí přej. Kdybyš byl sebe
lepší nemiloval bys kamarády kromě boží prarady.

Ahoj.

Užim, že ti něco píšu. Ale jestli si chceš vybrat vztah,
~~ne~~ nevybírej ho na lidích. Já si vztah vybíráím na
holičkách. Je to lepší a méně se u toho panolíš.

U problémů si popovídaj s rodiči, a tu holičku
tak můžou brát jako kamarádku. Chápu, nechceš, abychom
ti vychovávali, ale budeš se ~~u~~ cítit lépe! Můžeš (a já
věřím že budeš) se stát lepší kluk.

Promiň za ten škrabonisa můj u.

Milý Petře přeji si aby si Adriana přestal
řekovat neboť je z tebe vydesená a je o hodně
mladší staré mámi říka. Nedovoduj si o mladší

to se jseš člověk je dar který ti dal bůh a
ne patať takse se namysli nejsi třeba penál aby si
nemyslel

➤ Příloha 4c): Zpětné vazby

Líbilo se mi, že jsem
se naučila něco nového.
Děkuji, že jste nám
vyprávěla tento příběh.
Naučilo mě, že jsme si
vzkoušeli, jak se cítí
oběť nebo agresor.

Ahoj Andreeo tadyto líma se mi
moc líbilo byla to sranda ale někdy
~~laky~~ to bylo laky docela smušné!!
protože šikana je docela dost
smušná sama jsem si tou šikanou
prošla nebyla to sranda ~~patřičně~~
a vůbec nechtel se mi o tom povídat.
Víšme toto líma bylo hezke dost
jsem se poučila děkuji za přednášku
hodně jsem si z toho vzala tak
ještě jednou děkuji.!!

Hodina byla fajn. Jak jsme zkončili
hrat ty příběhy a ty postavy obě
zvlášť Petru II. Některé věci jsem
o síkaně ani nevěděl třeba čípy
začíná síkání nebo jak probíhá

Klárka Bohuslavová, všechny hodiny se mi líbily. Naučili
jme se jak se bránit síkaně. Bavily mě scénky
které jsme nacvičovali, ale nebyly veselé. Bylo pro
mě těžké se vzít do role a bránit se proti silnějším
nebo naopak se vzít do té silnější postavy.
Viděli jsme živé obrázky. Líbil se mi celý
program.

Líbila se mi dramatická výchova
Bavilo mě peruckví.

úterý (dobrý den),

24.2

Celý chesní den se mi líbil (bylo to
radová), nejvíce se mi líbilo ~~to~~

když jsme hrály 4. různé situace.

Ja jsem byla ve skupině 4. (situace -
smečkách) tím nádem vím jak musí
být ADRIANĚ hrála jsem soti

ADRIANU. Krásně jsem se vžila do
situace a ohrožení mi nebylo
nejlíp když mi Petr a jeho bratři,
říkali se smedím a aby si ode mně
všichni odsešli bylo to velmi
nepříjemné. Nechtěla bych
to razit doopravdy.

Andy

- Líbilo se mi že jsem se toho spoustu dozvěděl o té hrůzné šikaně.
- Ale nelíbilo se mi jak Petr šikanoval Zuzku.
- Naučila jsem se jak se šikaně bránit a jaké to je. 😊

NEJVIČ SE MI LÍBILI SCÉNKY, PROTOŽE
SME PRACOVALI VE SKUPINÁCH

NAUČILA JSEM SE VÍC O ŠIKANĚ
ABY JSEM MOHLA POMOCT

Matěj Vojáček

Líbilo ^{se mi} úplně vše, protože jsem se hodně naučil a zapamatoval jsem si.
Neměnil bych nic, protože vše bylo perfektní a zábavné.
Dozvěděl jsem se toho hodně o šikaně a ruském poštvácení a tak dále.

Mě se ti hodni bibili. Dozvěděla
~~že~~ jsem se něco nového. A vášim
si toho co nás pani učitelka andu
naučila.

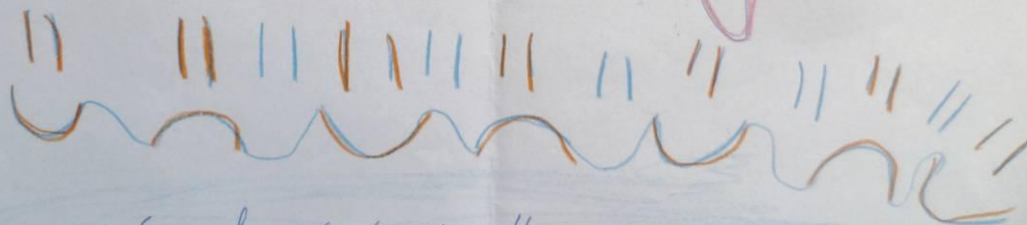
Pro pani učitelku
Pani učitelko na dněku se mi nejvíce líbilo to, že jste nás
na nás měla čas. Naučila jsem se totiž je jedno co kdo má a nosí. A, že
se nesmíme nikomu vysmívat a že, uložováním si neuděláme kamará
dy. Doufám, že někdy přijete.

CHTEL BI SEM VÁS NAVŠECHNÝ PŘEDMĚTY.
NEJ VÍC SE MI LÍBÝLO
TO ŽE JME DALI SCĚNKY
A NAUČIL JSEM SE PŘEVĚTĚT.

Libilo se mi by scénky, protože naša máma jiný
pohled. Naučilumse ^{uslo} kinku bezpečí (116 111).
Leznámil jsem se pořádně se šikanou.
Libilo se mi jak jsme si povídaly.
A jak se hrála Petra a Elizabeth a se setom
dobrá. Byla super.

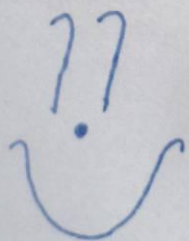
Moc se mi šlo hodina i celý den líbit. Byly pro nás krásně vymyšlené
projekty o šikaně a doufám, že si toho někdo vzal ponaučení. Libilo se mi
celkem všechno, protože jsme si nabrali různé vědomosti o šikaně. A pro
naši Elizabeth je to určitě složitě. Byla jste na nás velice hodná
a nám víc vědomostí o šikaně.!! Která je krásná a ušlechtilá. Ale vy jste nám
pomohla. a za to vám

Děkuji



Řídek začíná a končí úsměvem.!!

Milá Andy, tento den byl
nejlepší ze všech prázdnin ve škole
moc mě bavilo, když sem přišli
Elizabet a Petr. Bylo poučení a
dozvěděla jsem se věci, které
pro mě byly moc důležité. Také
mě bavily scény. Poučila jsem se
o tom, že ^u v nějakých situacích se
prostě nesmíme a to bylo pro mě
úžasné. Byla bych ráda kdybisi
k nám ještě někdy přijela. 😊



Eliška
Kraatochvílová

Milá Andy,
všechny hodiny byly s tebou opravdu
fajn, ale doufám, že ještě někdy
přijedeš. Opravdu se mi líbilo jak
si přišla v těch převlečkách za
Elizabeth a Petra. Mám to pomohlo
že jsem naučila rozpoznat
šikany od poštechování. Moci
děkuju za všechno. Hodiny
byly s tebou tak příjemné.

Pro Andrejku !!
Na těchto hodinách se mi líbilo nejvíce v těch skupinkách jak
jsme pracovali pak jak ses přivítala na tu Elizabeth a na toho Petra.
Naučila jsem se hodně od té šikany, protože jsem nevěděla co to je !!

21. února.

Teď už vím co dělat...

Teď už víme co máme dělat se šikanou. Kdyby někdo pokárala a viděla co chce někomu udělat nebo mě tak by se svěřila mamce a tatkově nebo paní učitelce. Ze vědecka jsem se dozvěděla co nejvíc informací tak se by se mohla brát. Tak se by se pak nikomu nemusela svěřovat. Tak jsem ráda, že vím jak se mám brát.



27. února

Ted' už vím co dělat...

Kdyby jsem tuto věc viděl nebo mě někdo s ním napadl tak by jsem to okamžitě ohlásil rodičům. Potom by jsem to řekl policii a začala by se to řešit. Tomuto místu už by jsem se vyhýbal a nespomínal jsem na to. Jsem rád že vím jak to řešit.



**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její
obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	Diplomová práce
Název práce	Využití metod a technik dramatické výchovy jako prevence rizikového chování ve třídě Use of D.I.E. Methods as the Prevention of Risky Behaviour in the Classroom
Autor práce	Andrea Vlasatá

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne 10. 3. 2013

Jméno a příjmení žadatele	Andrea Vlasatá
Adresa trvalého bydliště	Brodská 104, Příbram VIII, 26101

podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř.č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				