Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy

Prevention of Bullying Using Methods of Dramatic Education

Nikola Robovská

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Rok odevzdání: 2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.4.2018

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Radmile Svobodové. Za její odborné vedení, ochotu, trpělivost, podporu, a především za to, že mě navedla na správnou cestu. Velmi si vážím cenných rad, které mi v průběhu tvorby práce udělila. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří mi byli při realizaci praktické části nápomocni, vložili ve mne důvěru a umožnili realizaci ve své třídě. V neposlední řadě děkuji také žákům, bez kterých by projekt nebyl realizovatelný.

ABSTRAKT

Diplomová práce je věnována tématu prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy. Její teoretická část je odborným podkladem, z nějž vychází celá praktická část. Umožňuje hlubší náhled do problematiky šikany. Skrze ni se můžeme dozvědět, co pojem šikana znamená. Jaké jsou její hlavní rysy a formy, abychom ji mohli lépe odhalit. Kdo šikanu tvoří, kdo tedy je jejím hlavním aktérem. Co vede člověka k šikanování, jaké jsou její hlavní příčiny. S čímž souvisí i následky šikany. Dále se teoretická část věnuje vyšetřování, prevenci šikany a nesmíme opomenout kapitolu, která nám přibližuje prostředí dramatické výchovy, neboť právě o ni se opírá praktická část. Těžištěm praktické části je tvorba projektu, který je zacílen na realizaci strukturovaného dramatu, které se věnuje prevenci šikany pomocí metod dramatické výchovy. Součástí praktické části je i dotazník, který představuje pohled učitelů na užití metod dramatické výchovy jako účinné prevence šikany. Můžeme se dozvědět jaká úskalí, ale i výhody projekt přináší a jak vypadal průběh jeho realizace.

KLÍČOVÁ SLOVA

šikana, prevence, dramatická výchova, metody dramatické výchovy, strukturované drama, třídní učitel, školní třída

ABSTRACT

My thesis is focused on prevention of bullying using dramatic-educational methods. The theoretical part is the base for the practical part. It allows a deeper insight into this topic. Thanks to the practical part, we can deeper understand the essence of the concept of bullying. Moreover, revealing the main features and forms will can better reveal it in the future. It shows who creates it, who is the actor of bullying. Also who leads it for what reasons and causes. It also deals with the consequences of bullying. Further, the theoretical part deals with diagnostics and prevention of bullying. We should not forget to name the chapter which brings us closer to the "environment" of dramatic education because it forms a base for the practical part. Another basis of the work is the creation of the project which is aimed at implementation of structured drama that is focused on prevention of bullying using methods of dramatic education. Another part of the practical part is a questionnaire which represents teacher's points of view on used methods of dramatic education as an effective prevention of bullying. In the end, we can find out which pitfalls as well as advantages brought this project I have made and how did it went.

KEYWORDS

bullying, prevention, drama education, methods of drama education, structured drama, head teacher, classroom

Obsah

Úvod **8**

1. Teoretická část **10**

1.1 Definice šikany 10

1.2 Dělení šikany 11

1.2.1 Typy šikany 11

1.2.2 Projevy šikany 15

1.2.3 Co je a co není šikana 18

1.3 Vývojová stadia šikany 18

1.3.1 První stádium: Zrod ostrakismu 19

1.3.2 Druhé stádium: Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese 19

1.3.3 Třetí stádium: Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů 19

1.3.4 Čtvrté stádium: Většina přijímá normy agresorů 20

1.3.5 Páté stádium: Totalita neboli dokonalá šikana 20

1.4 Aktéři šikany 20

1.4.1 Kdo šikanuje a kdo bývá šikanován? 21

1.4.2 Typologie agresorů 22

1.4.3 Typologie obětí 26

1.4.4 Vztah mezi agresorem a obětí 27

1.4.5 Rodina 28

1.4.6 Pedagog – třídní učitel 29

1.4.7 Školní třída 30

1.5 Příčiny vzniku šikany 32

1.6 Následky šikanování 35

1.6.1 Následky pro oběť 35

1.6.2 Následky pro agresory ... 36
1.6.3 Následky pro skupinu ... 37
1.6.4 Následky pro školu ... 37
1.7 Vyšetřování šikany ... 37
1.7.1 Zábrany při vyšetřování a odhalení šikany ... 37
1.7.2 Diagnostika ... 39
1.7.3 Průběh vyšetřování ... 40
1.8 Prevence šikany na ZŠ ... 46
1.8.1 Úroveň školy ... 47
1.8.2 Úroveň třídního učitele ... 49
1.8.3 Úroveň žáků ... 52
1.8.4 Úroveň rodiny ... 53
1.8.5 Organizace zaměřené na prevenci šikany ... 53
1.9 Využití metod dramatické výchovy jako účinného prostředku prevence šikany ... 56
1.9.1 Co je dramatická výchova? ... 56
1.9.2 Cíle dramatické výchovy ... 57
1.9.3 Metody dramatické výchovy ... 58
1.9.4 Strukturované drama ... 62
1.9.5 Jeví se metody dramatické výchovy jako účinný prostředek prevence šikany? ... 63
2. Praktická část ... 66
2.1 Výzkumné otázky ... 66
2.2 Obsah projektu ... 67
2.3 Cíle projektu ... 67
2.3.1 Hlavní cíle projektu ... 67

2.3.2 Dílčí cíle projektu 68
2.4 Metody dramatické výchovy užité v projektu 69
2.5 Scénář projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy 69
2.6 Realizace projektu ve třídě A 88
2.6.1 Informace o třídě 88
2.6.2 Reflexe jednotlivých aktivit 89
2.6.3 Dotazník pro třídní paní učitelku 99
2.6.4 Shrnutí realizace 101
2.7 Realizace projektu ve třídě B 102
2.7.1 Informace o třídě 102
2.7.2 Reflexe jednotlivých aktivit 102
2.7.3 Dotazník pro třídního pana učitele 113
2.7.4 Shrnutí realizace 114
2.8 Realizace projektu ve třídě C 116
2.8.1 Informace o třídě 116
2.8.2 Reflexe jednotlivých aktivit 117
2.8.3 Dotazník pro třídní paní učitelku 125
2.8.4 Shrnutí realizace 126
2.9 Závěrečné shrnutí projektu 127
2.9.1 Shrnutí realizací 127
2.9.2 Naplnění stanovených cílů 129
2.9.3 Vyhodnocení výzkumných otázek 135
3. Závěr 140
4. Seznam použitých informačních zdrojů 141
5. Seznam příloh 144

Úvod

Diplomová práce je věnována tématu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy. Když jsem se zamýšlela nad výběrem tématu, přála jsem si najít téma, které by představovalo pro mne oblast dosud neprobádanou a oblast, která mne může jako budoucí paní učitelku obohatit. Obohatit však nejen mne, ale i ostatní, kteří práci budou číst.

Problematiku šikany jsem si vybrala z vícero důvodů. První důvod byl již výše zmíněný. Dalším důvodem bylo, že jsem chtěla poukázat na důležitost této problematiky. Během studia na Pedagogické fakultě jsme se šikaně věnovali minimálně. Pokud by se tak vyskytla v mé budoucí třídě či jiném dětském kolektivu, věděla jsem, že bych neměla odvahu se pustit do jejího vyšetřování, jelikož jsem doposud nenabyla odborné znalosti o tomto problému. Proto doufám, že psaním diplomové práce, kdy musím načíst odbornou literaturu, získám nové vědomosti, díky kterým budu mít představu o tom, jak při výskytu šikany postupovat, abych nenadělala více škody než užitku. Dalším hnacím motorem při psaní práce je současný výskyt šikany na základních školách. Jelikož mne toto téma zajímá už dlouho, ráda jej s učiteli probírám. Je děsivé, že většina z nich se zmínila, že si jejich třída šikanou prošla. A nezáleží jen na míře konkrétní šikany, záleží na tom, že k ní vůbec došlo. Což bylo pro mne odrazovým můstkem při zacílení mé práce. Nakonec jsem se rozhodla, že práci budu cílit k prevenci šikany. Neboť, ta je rozhodující. Vždy je lepší účinně předcházet, než poté svádět těžký boj, který nezasáhne jeden, ale vícero životů.

První část práce je věnována teorii, která se zabývá představením problematiky šikany a její prevence. Abychom mohli šikaně účinně předcházet, musíme nejprve nabýt odborných znalostí o tomto tématu. Z tohoto důvodu jsou uspořádány jednotlivé kapitoly v tomto pořadí: definice šikany, dělení šikany, vývojová stadia šikany, aktéři šikany, příčiny vzniku šikany, následky šikany, vyšetřování šikany, prevence šikany a dramatická výchova jako účinný prostředek prevence šikany.

V praktické části se zabývám tvorbou projektu, v němž je hlavním těžištěm tvorba strukturovaného dramatu, jehož hlavním cílem je skrze prožitek probudit v žákovi uvědomění, že i jako svědek hraje v průběhu šikany velkou roli. Jako svědek mohu pomoci oběti, případně šikaně zabránit. Prostřednictvím dramatu si tak žák postupně buduje

negativní postoj k šikaně. Velmi mne zajímá, zda se mi podaří, aby žáci dosáhli hlubokého prožití příběhu hlavní hrdinky dramatu a zkusili si na problém nahlédnout z různých úhlů pohledu. Každou realizaci dramatu jsem doplnila dotazníkem pro učitele, neboť mne zajímá, zda se jim zdá prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy účinná a vhodná. Jaká úskalí či výhody spatřují při takovémto druhu prevence. I já sama jsem zvědavá, jaká objevím.

1. Teoretická část

1.1 Definice šikany

Abychom lépe porozuměli problematice šikany, je třeba si tento termín vysvětlit. Na úvod bych ráda uvedla, jak pojem šikanování definuje pedagogický slovník. *„Fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď v dyádě, nebo ve skupině. Iniciátory bývají žáci vyšších ročníků, žáci starší, fyzicky vyspělejší, žáci osobnostně či sociálně narušení.“* (Průcha, Mareš, Walterová 2003, s. 238) Dále jsem vybrala tři různé definice, které by nám v pochopení významu šikany mohly pomoci.

„Slovo šikana pochází z francouzského slova chicane, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.“ (Říčan 1995, s. 25)

Tuto definici jsem vybrala, abychom měli představu, jak o původu slova, tak o jeho významu v širším slova smyslu, tedy takovém, kdy není vztahován pouze na školní prostředí.

„Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové s hrozbou opakování.“ (Říčan 2010, s. 21)

„Uvádím definici šikany, se kterou pracují v posledních letech přední britští badatelé. Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanovaní však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzických soupeřů.“ (Říčan 1995, s. 26)

Další dvě definice jsou již vztaženy na školní prostředí. V mnohém jsou si podobné. Zejména tím, že mluví o šikaně jako o opakovaném jednání. Ale také nám dávají na

vědomí, že je šikana častokrát jev skrytý a je velmi těžké odhalit, kdy se o šikanu jedná a kdy ne. Patrný rozdíl zde však také můžeme vidět. Třetí definice nám na rozdíl od druhé konkrétněji přibližuje projevy šikany. Ovšem druhá definice je v knize ještě dále upřesněna, a to o dost zásadní součásti šikany, které bychom rozhodně neměli přehlížet a které nám lépe umožní šikanu odhalit. Pár z nich zde uvedu.

- *„Šikanou nazýváme ubližování mezi těmi, kteří jsou ve stejném postavení, ve škole tedy mezi žáky nebo studenty…Je samozřejmě možné nazvat šikanou i ubližování žákům ze strany učitelů nebo i ubližováním učitelům ze strany žáků…*
- *Mezi agresorem a obětí je osobní asymetrický vztah moci.*
- *Nemožnost či neschopnost obrany je pro definici šikany zásadní.“* (Říčan 2010, s. 21-22)

Nesmíme však opomenout ještě jednu definici, kterou jsem vybrala především kvůli slovu úmyslně, neboť šikana je činem vždy záměrným.

„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Kolář 2001, s. 27)

Na základě uvedených citací můžeme shrnout, že je šikana činem záměrným, často opakovatelným a založeným na nepoměru sil mezi agresorem a obětí.

1.2 Dělení šikany

1.2.1 Typy šikany

Mnozí autoři uvádí různá dělení šikany na jednotlivé typy, proto je obtížné najít její jednoznačné rozdělení.

Například Michal Kolář ve své knize Nová cesta k léčbě šikany uvádí dva základní typy šikany, a to základní formy a neobvyklé formy šikany. Základní formy šikany prezentuje především její vnější obraz, jež je úzce propojen i s její léčbou.

Tab. 1 Základní formy šikany (Kolář 2011, s. 78)

Šikana podle typu agrese – prostředku týrání	fyzická, psychická a smíšená šikana, kyberšikana – jako specifická forma

	psychické šikany
Šikana podle věku a typu školy	šikana mezi předškoláky, žáky prvního stupně a druhého stupně, učni, gymnazisty…, šikana mezi vysokoškoláky
Šikana z genderového hlediska	chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům, šikana dívek vůči chlapcům
Šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení	na jedné straně škola s demokratickým vedením a na druhé straně škola, případně výchovny ústav, kde je tvrdý hierarchicko – autoritativní systém
Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů	šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených mentálně retardovaných žáků apod.

Základní formy šikany

Konkrétní příklady základní formy šikany, které jsou, co se týče jejich výskytu, velmi časté a na které je třeba poukázat, jsou formy z genderového hlediska (dívčí a chlapecká šikana, homofobní šikana) a formy podle typu agrese – prostředku týrání (pro současnost typická kyberšikana). Ráda bych se věnovala rozdílu mezi chlapeckou a dívčí šikanou.

Na rozdíl od chlapců, kteří k napadení oběti využívají především fyzického násilí, se dívky často uchylují k psychickému násilí, pro které je příznačné verbální napadení, ať už v podobě šíření pomluv či vydírání. Dalším charakteristickým znakem dívčí šikany je izolace, tedy vyloučení oběti z kolektivu, skupiny vrstevníků a destrukce kamarádských vztahů, v jejichž rámci se dívčí šikana oproti chlapecké odehrává. Častokrát se stává, že dívčí oběť dlouho netuší, že je její trýznitelkou právě blízká kamarádka, která jejich přátelství využívá jako jakýsi převlek násilí. Proto je pro dívčí šikanu příznačná větší závislost mezi obětí a agresorem a je obtížněji rozpoznatelná, neboť je kolikrát označována za pouhé škádlení. Důvodem dívčí šikany mnohdy bývá touha po pomstě, jakmile se stane

v přátelství nějaký zvrat, např. školní láska – přebrání kluka, dívčí soupeření. Další odlišností je míra šikanování. Dívky jsou častěji šikanovány než chlapci. Vyplývá to zejména z toho, že si chlapci jako oběť vybírají jak mužské, tak ženské pohlaví. Chlapci také šikanují častěji než dívky. Uvedené údaje bychom neměli brát jako pevně dané, měli bychom mít na paměti, že každá šikana je ojedinělá a od ostatních se může do jisté míry lišit. Mezi dívčí i chlapeckou šikanou se mohou vyskytovat různé odchylky.

Neobvyklé formy šikany

Michal Kolář tuto skupinu dělí na dvě podskupiny. První se týká šikany, která nás může svým často vyhroceným charakterem zcela odzbrojit. Je to forma šikany, kdy je život oběti ohrožen. Jedná se zejména o fyzicky brutální šikanu, při níž se pedagog může stát náhodným svědkem. Extrémním případem je tzv. lynčování. Jedná se o případ pokročilé šikany, kdy je oběť šikanována většinou třídy a bezprostředně ohrožena na životě. Zde je při šetření šikany vyžadován specialista, *„který prošel výcvikem úplného kurzu první pomoci při šikanování.“* (Kolář 2001, s. 133) a je nutné, aby škola měla vytvořen *„poplachový plán“* (Kolář 2001, s.133). Druhá podskupina *„zahrnuje nějakou změnu v základním schématu šikanování, což vede ke komplikacím ve vyšetřování i léčbě. Prakticky jde o systémovou odlišnost v organizování života ve škole, nějakou zvláštnost u přímých i nepřímých účastníků a malou míru propojenosti šikany se školou.“* (Kolář 2001, s.131). Řadíme sem šikanu v uzavřených zařízeních, rasovou šikanu, šikanu pod vlivem drog, jež zvyšují agresivitu útočníka, sexuální šikanu, šikanu v rámci integrace, kdy je napadán handicapovaný žák, který byl zařazen do běžné školní třídy, dále šikana, která probíhá ve škole se zvláštnostmi v organizaci výuky a posledně šikana, při níž je omezován průběh její nápravy, např. pokud mají rodiče silné mocenské a ekonomické postavení, rodič je ředitelem či učitelem dané školy, případně školu finančně podporuje.

Tab. 2 Mapa šikan se zvláštnostmi u útočníků (Kolář 2011, s. 95)

Rasově motivovaná šikana	O rasové šikaně mluvíme tehdy, když je násilí ospravedlňováno konkrétní ideologií. Sem patří šikana s rasovým „nátěrem“, kdy oběť je „provinilá“ svou rasou, barvou pleti,

	národností nebo etnickým původem. Obětmi rasové šikany se u nás podle okolností, zejména podle toho, kdo má ve škole či třídě většinu, může stát prakticky kdokoli. Na běžných školách jsou to většinou žáci patřící k národním menšinám (Romové, Slováci, Ukrajinci apod.). Na speciálních školách a v pasťácích, kde bývá většina Romů, není neobvyklé, že se obětí stávají Češi.
Šikana umocněna drogou	Jde o šikanu, kdy agresoři jsou bezprostředně ovlivněni alkoholem či jinou povzbuzující drogou, například pervitinem. Je u nich prokázána přítomnost drog podporující agresivitou.
„Dobrovolné“ otročení	Děti jsou zotročovány „dobrovolně“, prostřednictvím peněz hvězdy a manipulátora třídy. Ony samy se aktivně domluví a sepíší seznam, kdo, kdy a jakou službu poskytne za domluvený obolus vládci třídy. Jedná se třeba o nošení tašky, oblékání kabátu, kupování svačiny, psaní úkolu…
Sexuální šikana	V popředí šikany je sexuální násilí. Někdy bývá iniciátor a hlavní mučitel deviantní osobnost, například sexuální agresor.

Pavel Říčan dělí šikanu na přímou a nepřímou.

Přímá šikana zahrnuje:

- *„násilí všeho druhu: působení bolesti bitím, kopáním, bodáním, pálením atd., ponižující tělesná manipulace obnažováním, nucením sníst nebo vypít něco odporného, poškozování a braní osobních věcí, oblečení, školních potřeb, jídla, peněz atd., tedy chování, jež zákon označuje a trestá jako loupež,*
- *slovní napadání nadávkami, posměchem, urážením postiženého a jeho rodiny,*
- *zotročování, kdy je postižený hrozbami nebo bitím donucen konat něco ponižujícího nebo zakázaného, např. posluhovat svým „pánům“, ukrást pro ně něco v obchodě, nebo dokonce pro jejich zábavu zkopat jiného žáka.“* (Říčan 2010, s. 21-22)

Pro nepřímou šikanu je příznačná sociální izolace, kdy je oběť vylučována ze skupiny vrstevníků. Tato forma psychické šikany je pro psychiku oběti kolikrát mnohem tíživější než fyzické napadání. Autor uvádí, že se oba typy šikany často kombinují.

1.2.2 Projevy šikany

Michal Kolář pro schematizaci základních projevů šikany zvolil tzv. trojdimenzionální mapu. Pokud jednotlivé segmenty mapy zkombinujeme, dostaneme osm druhů šikanování.

1. *„přímé a nepřímé;*
2. *fyzické a verbální;*
3. *aktivní a pasivní.“* (Kolář 2011, s. 37)

Tab. 3 Mapa vnějších projevů šikanování (Kolář 2011, s. 37)

Osm druhů šikanování	**Příklady projevů**
Fyzické aktivní přímé	Útočníci oběť věší, škrtí, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbili. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice. (Fyzické bránění oběti v dosahování jejích

	cílů.)
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod. (Odmítnutí splnění požadavků.)
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.

Pavel Říčan (2010, s. 75-77) naopak projevy šikany dělí pouze na přímé a nepřímé známky, kdy mezi nepřímé uvádí i známky, které mohou zpozorovat rodiče oběti. Pro přehled uvedu pouze pár konkrétních známek, zbytek vyjmenovaných známek je uveden v přílohách.

Přímé známky šikany:

- *„Posměch: posměšné poznámky na adresu dítěte, pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, okřikování, hrubé žerty na jeho účet, smích, když odpovídá na otázky učitele. Rozhodujícím kritériem je, do jaké míry je dané dítě konkrétní přezdívkou nebo „legrací“ zranitelné.*
- *Příkazy, které dítě dostává od jiných dětí, zejména pronášené panovačným tónem a skutečnost, že se jim dítě podřizuje, „kamarádům“ posluhuje.*
- *Honění, strkání, šťouchání, rány, kopání, které třeba nejsou zvlášť silné, ale při pozorném sledování je nápadné, že je oběť neoplácí.“* (Říčan 2010, s. 75)

Nepřímé známky šikany:

- *„Dítě je o přestávkách často samo, ostatní o něj nejeví zájem, nemá kamarády ze třídy.*
- *O přestávkách vyhledává blízkost učitelů, do třídy vchází na poslední chvíli.*
- *Zhoršuje se jeho školní prospěch, někdy náhle.*
- *Jeho věci jsou poškozené nebo znečištěné, případně rozházené.*
- *Odřeniny, modřiny, škrábance nebo řezné rány, které dítě nedovede uspokojivě vysvětlit.*
- *Opakovaně nesvačí, protože své jídlo dalo „kamarádovi“.* (Říčan 2010, s. 76)

Nepřímé známky šikany, které mohou pozorovat rodiče:

- *„Za dítětem nepřicházejí domů spolužáci nebo jiní kamarádi.*
- *Dítě není zváno na návštěvu k jiným dětem.*
- *Nechce jít ráno do školy (zvláště když dříve mělo dítě školu rádo). Dítě odkládá odchod z domova, případně je na něm možno při bedlivější pozornosti pozorovat strach. Ztrácí chuť k jídlu.*
- *Usíná s pláčem, má neklidný spánek, křičí ze spaní, možná právě: „nechte mě!“*
- *Dítě žádá o peníze, přičemž udává nevěrohodné důvody (například opakovaně říká, že je ztratilo), případně doma krade peníze.*
- *Dítě si stěžuje na neurčité bolesti břicha nebo hlavy, možná ráno zvrací, snaží se zůstat doma. Své zdravotní obtíže může přehánět, případně i simulovat (manipulace s teploměrem apod.).*
- *Mluví o tom, že by bylo lepší nebýt, případně se pokusí o suicidium.“* (Říčan 2010, s. 76-77)

Stanislav Bendl projevy šikanování dělí z pohledu zejména tří hlavních kritérií. Prvním je *„viditelnost“* (Bendl 2003, s. 27) šikany, která člení šikanu na skrytou (sociální izolace, vyloučení z kolektivu) a zjevnou (fyzické trýznění, psychické napadání: ponižování a vydírání, poškozování či odcizení majetku oběti). Druhým kritériem je, do jaké míry se oběť aktivně na šikaně podílí. Zda snáší utrpení a její postoj je především pasivní, či se

nedobrovolně podřizuje agresorovi a vykonává přesně to, co agresor přikáže. Třetím kritériem je pak forma útoku, kam patří projevy fyzického a psychického šikanování.

1.2.3 Co je a co není šikana

Tam, kde začíná legrace pro jednoho, může končit pro druhého. Při posuzování, zda chování můžeme označit jako šikanovaní či škádlení, je třeba se ohlížet na hlavní rysy šikanování, především na záměr jednání, poměr sil a porušování hranic lidských práv a svobody. Děti se většinou škádlí se záměrem dobře se pobavit, rozesmát druhého, ale zároveň jej poznávat z hlediska toho, co je mu příjemné a co ne. Měla by to být legrace pro obě strany. Pokud tomu tak není, funguje zde určitá míra respektu. Jakmile se to jednomu nelíbí, může se bránit, vyjádřit nesouhlas. Druhá strana vyhoví a respektuje jeho přání. Dokáže vyjádřit lítost nad svým chováním a omluvit se. Kdežto pro šikanování je příznačný záměr ublížit. Aktéři si vybírají jedince především slabší, kde je jasný nepoměr sil. Pokud by si oběť dovolila agresorovi odporovat, pro upevnění své moci by násilí dál stupňoval. Pro lepší představu o tom, co je a co není šikanování, je v přílohách uvedena přehledně zpracovaná tabulka Michalem Kolářem (Kolář 2011, s. 65) viz. Příloha č. 1.

1.3 Vývojová stadia šikany

Abychom lépe porozuměli zrodu a vývoji šikanování, nelze na něj pohlížet pouze z jednoho úhlu pohledu. Pokud chceme proniknout do vnitřních zákonitostí šikany, je třeba brát šikanu jako záležitost celé skupiny. Tam, kde se šikana zrodila, jde především o vážnou poruchu skupinových vtahů. Pro úspěšný boj se šikanou je třeba znát i její vnitřní vývoj, který Michal Kolář (Kolář 2011, s.46-53) popisuje pěti stádii. První až třetí stádium je označováno jako počáteční šikana, čtvrté a páté stadium jako pokročilá šikana. Proč je tak důležité, abychom toto pětistupňové schéma dobře znali? Každé stádium má své vývojové zákonitosti, kterými je potřeba se řídit při výběru jednotlivých prostředků léčby. Musíme brát v potaz, že se dané prostředky, jako jsou strategie a metody vyšetřování, liší u počátečního a u pokročilého stádia onemocnění. Jestliže bychom na šikanování nahlíželi pouze z vnějšího pohledu a nebrali v potaz jednotlivá stádia, ač bychom zákrok proti němu mysleli dobře, můžeme nadělat více škody než užitku.

1.3.1 První stádium: Zrod ostrakismu

Zde bychom měli vyvrátit mýtus, který přemítá o tom, že šikana vzniká pouze ve skupině, kde se vyskytuje jeden a více asociálních, sadistických jedinců, některými dokonce označovaných psychopatů. Šikana však může vzniknout v jakékoli skupině za souhry jednotlivých příčin, které budou popsány později. Postupem času v každé skupině vykrystalizují dvě podskupiny, které dané příslušníky rozdělí na ty „slabší a silnější". Pro první stádium je charakteristické, že právě slabší jedinec je občas přehlížen, odmítán a na jeho adresu padají různé posměšky, urážky. Jeho spolužáci tak zakoušejí prvky šikanování *„tzv. ostrakismus"* (Kolář 2011, s. 47), jež můžeme označit jako zárodečnou podobu šikanování.

1.3.2 Druhé stádium: Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese

První stádium často přechází do druhého z důvodu krize ve skupině. Ta je většinou vyvolána napětím, stresem, který přemohl celou skupinu. Ať už je to písemná zkouška, výchovný problém, upevnění vztahů ve skupině, kdy jde především každému jedinci o obhájení své pozice. Ke krizi mnohdy dochází při utužování vztahů, např. na školním výletě či při zahánění nudy kvůli nezáživnému programu. Skupina tak hledá únik od tohoto napětí, jak by mohla „upustit páru". K tomu jim častokrát poslouží oběť ostrakismu, které připíší charakter „obětního beránka". V této chvíli je velmi zásadní, zda jsou v dané třídě žáci, kteří by tvořili protiváhu šikanujícím žákům. Proto je důležité, aby pedagog uměl pracovat se skupinovou dynamikou a od začátku budoval v žácích hodnoty soudržnosti, soucitu a pěstoval kamarádské vztahy.

1.3.3 Třetí stádium: Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů

Pokud není vytvořena opoziční pozitivní skupina, hrozí, že bude vytvořeno *„úderné jádro"* agresorů. (Kolář 2011, s. 51) Násilí se tak stupňuje na úkor oběti, kterou si agresoři vybrali už v prvním stádiu. Pokud vytvořena byla, i zde hrozí, že bude oslabena jádrem agresorů, neboť *„charakterově slušný žák nejen respektuje pravidla, ale ctí i zákon nejvyšší, totiž že se „nebonzuje". Tak vlastně nepřímo umožňuje bujení choroby."* (Kolář 2011, s. 51) Toto stadium je dosti zásadní v ohledu, zda se přehoupne do stadia pokročilého.

1.3.4 Čtvrté stádium: Většina přijímá normy agresorů

Čtvrté stádium je charakteristické zaprvé tím, že většina členů skupiny přijala zákony nastavené agresory, za druhé tím, že je vytvářena alternativní identita, kdy i žáci, kteří byli proti agresorovu chování, jej začínají přijímat za své a podílet se na šikaně.

1.3.5 Páté stádium: Totalita neboli dokonalá šikana

Zákony „psané“ agresory jsou všemi členy včetně obětí plně přijaty a brány za své. Jakákoli špetka soucitu, poslední zábrany či pocity viny jsou pryč. I ti, kteří doposud pouze přihlíželi, se stávají aktivními aktéry šikany, kdy jsou buď pravou rukou agresora, či sami šikanování iniciují. Režim nastolený agresory bychom mohli označit jako totalitní ideologii. *„Jde o rozdělení žáků na dvě sorty lidí, pracovně jsem je pojmenoval otrokáři a otroci. Nezřídka je vztah mezi nimi více či méně vystižen „originálními“ termíny do různé hloubky rozpracované ideologie. Agresoři sami sebe označují za nadlidi, krále, velkoknížata, ministry, kingy, mazáky… a své oběti za podlidi, poddané, nevolníky, hulibrka, bažanty. Otrokáři využívají na otrocích všechno, co je využitelné, od materiálních věcí (peněz a osobních věcí) po jejich tělo, city, rozumové schopnosti, školní znalosti apod.“* (Kolář 2011, s. 52) U obětí je příznačná čím dál větší závislost na agresorovi, která přechází do tzv. pseudosvědomí. Kdy jakákoli špatná myšlenka o něm vyvolává v oběti pocity viny. Proto se mnohokrát stává, že během vyšetřování pokročilé šikany, není oběť schopná přiznat, co vše jí bylo prováděno, natož, aby to pokládala za něco hrůzného a zlého.

1.4 Aktéři šikany

V souvislosti s tématem šikany se často hovoří pouze o dvou hlavních aktérech, a to o obětech a agresorech. Já však šikanu vidím jako rozehranou hru o pěti hráčích, kteří se vzájemně podmiňují. Tuto jistou podmíněnost můžeme vidět skrze příčiny šikanování. Např. agresor je morálně nevyspělá osoba, která vyrůstá v nestabilní rodině, kde převládá násilí. Zde už vidíme roli dvou hlavních aktérů, agresora a jeho rodiny. Třídní učitel může agresorovi ulehčit výběr oběti už pouze tím, že ji občas zesměšní před celou třídou. Oběť je například velmi citlivý a úzkostlivý žák a veškeré ironické a zesměšňující učitelovy poznámky si bere osobně a je z toho špatný. Pokud navíc učitel zastává hierarchicko – autoritativní učební styl, důkladné pěstování vzájemných, kamarádských vztahů jde

stranou, tudíž je zde ihned menší prostor pro vytváření pozitivní skupiny žáků, která bude protiváhou žákům šikanujícím. K tomu stačí, aby školu řídil ředitel, který šikanu popírá a ihned máme několik příčin šikany, kdy se jednotliví aktéři vzájemně ovlivňují. Bendl například uvádí: „*Glover – Gough – Johnson – Cartwright (2000, s. 142) člení účastníky šikany do čtyř kategorií: agresivní neoběti, tj. šikanující (aggressive non-victims); agresivní oběti, tj. šikanující, kteří jsou zároveň šikanováni (aggressive victims); pasivní oběti, tj. pouze šikanovaní jedinci (passive victims); nezúčastněné osoby, tzn. Jedinci, co ani nešikanují, ani nejsou šikanování (normative contrasts).“* (Bendl 2003, s. 42) Proto následující kapitoly budou věnovány, jak pětici aktérů, tak komplexu příčin šikanování. Je třeba zdůraznit, že ačkoli jsou v mnoha publikacích uváděny typické charakteristické znaky aktérů, existují vždy výjimky. Např. oběť může být agresorem vybrána zcela náhodně.

1.4.1 Kdo šikanuje a kdo bývá šikanován?

Na úvod bych ráda citovala Stanislava Bendla, který se ve své knize odkazuje na Valerii Besagovou, která *„považuje užívání „čistých“ kategorií oběť – útočník za přílišné zjednodušení, když rozlišuje v rámci těchto dvou kategorií několik jejich podskupin (citováno podle: Parry – Cerringgton, 1997, s. 9):*

1. *Pasivní oběti: jedná se o bojácné, opatrné a uzavřené děti, které jsou často fyzicky slabé a těžko si hledají přátele; nemají dostatek dovednosti a sebedůvěry, aby se dokázaly samy bránit),*
2. *Provokující oběti: schválně provokují a podněcují negativní reakce ostatních; pošklebují se a posmívají, ale pokud jim druzí oplácejí stejnou mincí, hned si stěžují.*
3. *Účelové oběti: takové děti na sebe berou roli obětí, aby získaly uznání a popularitu; často hrají roli „třídního šaška“ nebo se připojují k výtržnickému chování, aby neměly problémy s přijetím do skupiny.*
4. *Falešné oběti: Jedná se o děti, které si přehnaně stěžují na ostatní; obvykle se jejich chování zaměřuje na získání pozornosti.*
5. *Útočníci – oběti: Některé děti jsou v některých situacích obětmi, v jiných zase naopak útočníky.*

6. *Útočníci: děti pronásledující druhé bez zjevného důvodu; předpokládá se, že tyto děti převyšují mnohé vrstevníky svou energií, fyzickou silou a sebedůvěrou.*
7. *Úzkostní útočníci: jedná se o děti s nejnižší sebedůvěrou, obvykle mají rodinné nebo učební problémy; šikanováním se snaží kompenzovat snížené sebevědomí."* (Bendl 2003, s. 42)

1.4.2 Typologie agresorů

V mnoha publikacích bychom mohli nalézt několik charakteristických znaků osobnosti agresora. V zásadě jsou si tyto znaky víceméně podobné, avšak nelze na ně vždy spoléhat. Zpravidla se uvádí, že agresor bývá jedinec fyzicky zdatný, silný a obratný. Ovšem tuto vlastnost nelze stavit do protipólu inteligence. Neboť občas se stává, že agresor nemusí být silný jedinec, který si vše vybojuje pěstí, ale naopak jedinec vysoce inteligentní, který volí spíše psychické násilí, či si zvolí nějakého spolužáka jako svou „druhou ruku", která za něj bude vykonávat násilí fyzické. Často je to žák duchovně a mravně nevyspělý, což souvisí zvláště s jeho egoismem a egocentričností. S tím jsou spojovány pocity nejistoty, méněcennosti a strachu, které vyvolávanými konflikty potlačuje a skrývá se za nimi. *„Podle autorky Vavrečkové (2000, s. 22-23) je agresor většinou sebejistý, neúzkostný a sociálně pružný jedinec. Tvrdí, že je rozšířený omyl, že agresor trpí pocity méněcennosti, které se snaží kompenzovat šikanováním. Naopak Helmut Erb se domnívá, že ti na první pohled velice suverénní lidé mají často ve skrytu duše strach, který se snaží zastřít hrubým a násilným chováním."* (Bendl 2003, s. 44). Pro agresora je také příznačná touha po moci, krutost a zlomyslnost, které jsou doprovázeny zakrnělým svědomím a často nulovými pocity viny. Takový žák má nedostatek náležitého soucitu a empatie. Má radost z utrpení druhých. V některých publikacích je také uváděna souvislost se špatným školním prospěchem. I to, ne vždy platí. Obzvláště, pokud je agresorem „předseda třídy", který se stereotypu běžného agresora vymyká především tím, že je mezi spolužáky, ale i učiteli velice oblíbený. Má dobrý prospěch, snaží se ve třídě „na oko" zajišťovat dobrou kázeň a učitelé tak na něj dají. Takového agresora je potom velmi těžké odhalit. Agresorova krutost a zlomyslnost bývá mnohdy přisuzována rodinnému prostředí, ve kterém agresor žije. Většinou je to prostředí, kde bývá vyšší tolerance k násilí, kdy rodiče po dítěti požadují a vychovávají jej k tomu, aby mělo „ostré lokty", neboť podle nich jen tak má

jejich dítě šanci ve společnosti přežít. Častokrát jsou v rodině konflikty, které se řeší právě násilím. Dítě tak získává model, kvůli němuž považuje násilí za zcela normální. Ráda bych zde uvedla dvě citace autorů, které odlišnými způsoby dělí agresory na několik typů. Obě citace jsou rozdílné, avšak druhou citaci, i když s nepatrnými rozdíly, najdeme v publikacích dvou autorů, Michala Koláře a v publikaci Kateřiny Vágnerové Minimalizace šikany.

„Existují dva hlavní typy útočníků:

1. *Zlovolný, úskočný „mořský krokodýl“*
2. *Bezelstný „ptáček zpěváček, co si hraje na dravce“*

Mořský krokodýl

Mořský krokodýl je mimořádně nebezpečný a nedá se mu důvěřovat. Když vás chytí, můžete se snažit utéct nebo se bránit, ale nemáte šanci. Ve škole takový zlovolný agresor bývá sociopat nebo psychopat ve výcviku. Nicméně krokodýli se neživí mršinami a někdy se stává, že ztratí zájem o lidi, kteří dělají mrtvého brouka, a pustí je ze spárů. Naštěstí do této skupiny patří jen velmi malé procento útočníků.

Krokodýli:

- *mají mozek nastavený jinak než normální lidé, což ovlivňuje jejich sociální, emocionální a poznávací schopnosti,*
- *vytvářejí se výchovou, nerodí se, a jejich prohnané, agresivní rysy mohou vyplouvat na povrch už kolem dvou let věku,*
- *čím jsou starší, tím obtížnější bývá je změnit,*
- *chybí jim svědomí a schopnost vcítění a bolest druhých jim přináší potěšení,*
- *mají jen mlhavé povědomí o tom, jak je doopravdy vnímají ostatní,*
- *manipulují ostatní pomocí povrchního šarmu,*
- *neumějí účinně navazovat vztahy, a už vůbec ne důvěrné,*
- *přenášejí své pocity bezmoci na někoho zranitelnějšího,*
- *vychutnávají si výzvu, jakou pro ně představuje šikanování dětí, které se brání před útokem nebo ho oplácejí,*
- *bývají krutí ke zvířatům.*

Ptáčci zpěváčci, co si hrají na dravce

Těch může být spousta druhů, uvádím jenom tři příklady:

- *páv, který se nadouvá na hřišti a honí si triko,*
- *slepice, jež postupně klove a zahání slabší, dokud je nezničí,*
- *lyrochvost, který napodobuje ostatní a jde s proudem.*

Tito útočníci obvykle jednají bez zlého úmyslu; říkají věci jako: „Jenom jsme si dělali legraci.“ Tito pachatelé šikany:

- *se domnívají, že jejich počínaní je neškodné,*
- *předpokládají, že oběť se hry účastní ochotně,*
- *tvrdí, že nemají v úmyslu oběti ublížit,*
- *zdá se, že nevnímají, kde je jejich oběť zranitelná,*
- *mohou, ale nemusí mít schopnost vcítit se do pocitů ostatních osob,*
- *popichují, aby navázali kontakt, zaflirtovali si a získali kamarády,*
- *chtějí být trendy, vlivní a oblíbení,*
- *škádlí, vylučují, obtěžují nebo šikanují, když za sebou cítí podporu své skupiny,*
- *nudí se, hledají nějakou akci či zábavu (jako reality show),*
- *mají silnou touhu soutěžit, vítězit či mít nad ostatními navrch,*
- *reagují na to, co vnímají jako urážku, hádku nebo rozpad přátelství,*
- *považují šikanování za způsob, jak stoupat na společenském žebříčku. Razí heslo: „Když je nemůžeš porazit, přidej se k nim.“,*
- *na nevědomé úrovni cítí, že oběť připravují o moc,*
- *mohou, ale nemusejí mít emocionální problémy,*
- *„přepínají“ – někdy se chovají přátelsky, jindy ne,*
- *když je jejich chování odhaleno, stydí se.“* (Fieldová 2009, s. 41-43)

Tab. 5 Typy iniciátorů šikanování (Kolář 2011, s. 141)

Typ	Charakteristika	Vnější forma šikanování	Specifika rodinné výchovy
„Drsňák“	hrubý, primitivní, impulzivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy – narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojeny do gangů páchajících trestnou činnost	šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrašování ostatních	častý výskyt agrese a brutality rodičů; jako by agresoři násilí vraceli nebo ho napodobovali
„Slušňák“	velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu	násilí a mučení je cílené a rafinované, děje se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků	časté uplatňování důsledného a náročného přístupu, někdy až vojenského drilu bez lásky
„Srandista“	„srandista“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídka	šikanuje pro pobavení sebe i ostatních; patrná snaha vypíchnout „humorné“ a „zábavné“ stránky	nezaznamenal jsem významnější specifika; pouze v obecnější rovině je přítomna citová subdeprivace a

	oblíbený a vlivný		absence duchovních a mravních hodnot v rodině

1.4.3 Typologie obětí

Agresor si většinou vybírá oběť s jistým záměrem, ale občas vyvstanou chvíle, kdy je oběť vybrána náhodně. Agresor si úmyslně vybírá oběti slabší, než je on sám, tedy fyzicky i psychicky méně zdatné. Jedince zranitelné, nadmíru bojácné, sebekritické, v kolektivu málo oblíbené atd. Nejčastějším kritériem výběru oběti je určitá jinakost. Většinou se jedná o nějaký tělesný či psychický deficit. Mezi tělesné deficity řadíme například malý, či moc velký výškový vzrůst, nadměrnou štíhlost či naopak obezitu, mimořádnost ve vzhledu často způsobenou následkem nějakého onemocnění či operace (DMO, rozštěp patra). Psychickými deficity máme na mysli zejména specifické poruchy učení, poruchy pozornosti, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, ale i depresivní stav či vyčerpání po dlouhodobé nemoci. Míra jinakosti může být určena také socioekonomickým statusem rodiny, rasovou či etnickou příslušností. Hlavním motivem*, „proč jsou právě odlišní žáci terčem nátlaku a násilí, je skutečnost, že v dětské skupině existuje velký tlak na konformitu, „který je posilován potřebou vytvářet jednolitou tlupu, kde jsou všichni členové stejní, případně hodně podobní.“* (Vágnerová, 1999, s. 283 in Bendl 2003, s. 47) Dalším kritériem výběru může být také žák, který je ve třídě nově příchozí. Častou obětí bývá také žák inteligentně nadprůměrný, „premiant třídy“, který je učitelovi neustále k dispozici, je nadměrně snaživý, občas také spolužáky označován jako „šprt“. Nutno uvést, že obětí se může stát opravdu každý žák, neboť jak je již uvedeno, výběr oběti bývá i náhodný. Kolikrát stačí chvíle, kdy některý žák reaguje na agresorovi pohnutky strachem, projevem nenávisti, lítosti, hněvu a projeví tak svou slabost. V ten moment agresor ví, že žák bude pro něj vhodnou kořistí.

V souvislosti s typologií obětí je zmiňováno i jejich rodinné zázemí. *„Studie, o níž referují Koukolík – Drtilová (2001), a která se zabývala tím, jaký vliv má vztah rodičů na to, že se jejich děti stanou obětmi násilí už ve školce, zase dospěla k závěru, že velmi blízký citový vztah rodiče k dítěti zvyšuje riziko viktimizace v případě chlapců. Podobné pravidlo, jak uvádí Koukolík – Drtilová (2001, s. 248), platí i pro děti ve věku kolem 12 let. Chlapci,*

s velice úzkým citovým vztahem k matce (tzv. maminčini mazánci), kteří odpovídají na konflikt s matkou úzkostí, se stávají častěji terčem násilí ze strany svých vrstevníků než chlapci, jejichž vztah k matce se nevyznačuje touto charakteristikou. V případě stejně starých dívek je však situace opačná, když jsou vrstevníky častěji viktimizovány dívky, které mají pocit, že je matka nemá ráda, odmítá je nebo při konfliktu s vlastní matkou neodpovídají úzkostí, nýbrž agresí (Koukolík – Drtilová, 2001, s. 248-249).“ (Bendl 2003, s. 46) Abychom snáze porozuměli termínu viktimizace, je třeba si jej vysvětlit. *„Viktimizace je skutek nebo proces, při němž se z člověka stává oběť, zejména oběť trestného činu.“* (Hartl a Hartlová 2010, s. 661) Rodiče obětí bývají většinou až příliš hyperprotektivní. Mnohdy zastávají názor, že násilím člověk nic nezíská, a proto své ratolesti učí tomu, aby se za žádných okolností neprali. Následkem toho však je, že se dítě v některých situacích, kdy je násilí vyžadováno na svou obranu, neumí samo sebe zastat. Oběti také mohou pocházet z rodin, které jsou sociálně izolované, či z rodin, kde je oběť jediným dítětem. Zde hrozí, že bude dítě až příliš izolováno od svých vrstevníků, tím může být způsobeno, že se zrodí podmínky, které budou nakloněny tomu, aby se dítě stalo obětí.

Pokud bychom chtěli uvést členění obětí, můžeme se opřít o třídění Michala Koláře. Který oběti dělí na:

1. *„oběti „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem;*
2. *oběti „silné“ a nahodilé;*
3. *oběti „deviantní“ a nekonformní;*
4. *šikanovaní žáci s životním scénářem oběti.*

Dále rozlišujeme oběti, které nemají ani jednoho kamaráda a jsou zcela izolované, a oběti, které mají alespoň jeden pozitivní opětovaný vztah, apod. Situace však bývá v mnoha případech nepřehledná. Všechno je jinak, když se obětí stanou vyhlášení darebáci a provokatéři. Tady je rozpletení problému, kdo koho napadl a kdo koho týral, velmi obtížné. Aby nebylo zmatků málo, stává se také, že oběť je současně agresorem.“ (Kolář 2011, s.144)

1.4.4 Vztah mezi agresorem a obětí

Vztah agresora s obětí bychom v pokročilých šikanách mohli označit jako oboustrannou závislost. Zpočátku se závislým stává pouze agresor, kterému činí dobře, když může nad

někým stát, ublížit mu. Z toho pramenící libý pocit, kdy se mu do žil hrne dávka euforie, vzrušení, pocit moci a slasti, kdy může skrýt své já za „roušku násilí“. Čím je šikana v pokročilejším stadiu, tím se i oběť může stát závislou na agresorovi. V nejhorším případě se oběť ztotožní s agresorem, kterého začne považovat za svého přítele, přijímá veškeré jeho názory, ochotně s ním tráví čas a posluhuje mu. To vše často v důsledku tzv. brainwashingu (vymývání mozku), jedné ze strategií, které agresor využívá k podmanění své oběti. Je následkem stupňovaného násilí, během něhož oběť postupně přijímá postoje, hodnoty a názory agresora. Podobně tomu bylo i u stockholmského syndromu, kdy bylo drženo několik rukojmí, kteří nepřišli po delší čas do kontaktu s žádnou jinou osobou než s jejich násilníky. Vyústilo to až do té fáze, kdy přejali veškeré jejich normy, zastávali se jich a chránili je před potrestáním. Došlo u nich k vytvoření jakéhosi pseudosvědomí, kdy si oběť zakazuje veškeré špatné myšlenky o agresorovi, jinak si je vyčítá a bere je jako projev zrady a neúcty k agresorovi. Kolář závislost přirovnává k boxerům v ringu. *„Vztah agresora a jeho oběti je podobný obrazu dvou boxerů v ringu, kde jeden má výraznou převahu: ten slabší, kterému dochází síly, se pokouší zaklesnout do agresivnějšího soka, obejmout ho, být mu co nejblíže, protože tak mu nehrozí, že jej agresor přímým úderem srazí k zemi.“* (Kolář 2001, s. 33)

1.4.5 Rodina

Rodina je velmi důležitým mezníkem každého z nás. Z předešlých kapitol víme, jakou úlohu hraje v životě agresorů a obětí. Jaká úskalí může do problematiky šikanování vnést. Zmínila bych pár klíčových úkolů, které by rodina měla v životě dítěte zastat. Rodina by měla být pro dítě především oporou, měla naplnit jeho citové potřeby, aby nedocházelo k citové subdeprivaci, případně těžké deprivaci. Dále je třeba budovat u dítěte zdravou sebedůvěru, kdy dítě umí samo sebe obhájit, zastat se samo sebe, říct svůj názor, prosadit se. Za zásadní je také považováno, aby byly u dítěte rozvíjeny především duchovní a mravní hodnoty. Podstatné je hlavně to, jaký postoj rodina zaujímá k násilí. Bylo by dobré, aby dítě bylo vychováváno tak, kdy ví, že by násilí nemělo sloužit jako prostředek k vydobytí něčeho, o což tolik usilujeme. Násilí by mělo být užito vždy až jako poslední krok. Pokud jej však situace vyžaduje, mělo by dítě vědět, jak se bránit.

Někdy jsou projevy šikanování tak dobře skryté, že mají rodiče mizivou šanci odhalit, že je jejich dítě šikanováno. O šikaně se častěji dozvídají spíše rodiče obětí než rodiče agresorů. Je to způsobené tím, že se oběť doma rodičům se svým trápením svěří. Zde je zásadní, jaký postoj rodiče zaujmou. Častokrát jsou rodiče natolik ochromeni strachem o život svého dítěte, že šikanu nehodlají řešit, jelikož se obávají, co všechno by tím mohli způsobit. Nejčastěji vidí řešení v přeložení dítěte na jinou školu. Jindy nechají veškerou iniciativu na svém dítěti, aby si to vyřešilo samo, či nadměrnou lítostí utvrzují v dítěti pocit, že za šikanu si může samo tím, jaké je. Zde je důležitá hlavně velká dávka podpory, a i přes veškerý čas situaci s rozvahou a promyšleně řešit, případně se obrátit nejen na učitele, ale i na odborníka. Rodiče agresorů situaci často naopak zjednodušují, či jsou dokonce na své dítě pyšní, neboť použilo „ostré lokty“, které jsou k přežití ve společnosti třeba. Na násilí nevidí nic špatného a nejsou schopni projevit špetku lítosti nad obětí, jelikož si podle nich za to může sama, měla se bránit.

1.4.6 Pedagog – třídní učitel

Postava pedagoga je nesmírně důležitá, neboť nejčastěji se šikana odehrává v prostředí školy, třídy. Zde velmi záleží na osobnosti pedagoga. Pedagog by měl být vyrovnaná, zdravě sebevědomá osobnost. Měl by mít především kladný vztah k dětem. Umět reflektovat jak své jednání, tak jednání žáků. Aby hrůzným činům, jako je šikana předcházel, či ulehčil její řešení a následnou léčbu, měl by ve třídě budovat bezpečné klima založené na důvěře a přátelských vztazích. Měl by žáky vést k zodpovědnosti za své činy, k empatii, respektu, samostatnosti, ale také hlavně spolupráci. Nemalou roli hraje pedagogický styl práce. Pokud ve třídě vládne spíše hierarchicko – autoritativní styl, kdy pedagog upřednostňuje hlavně sebe jako zdroj moci, přijímá zásadně své postoje a názory, nevytváří tak prostředí, které by s šikanou mohlo účinně bojovat. Pedagog ve své třídě často nevědomky pěstuje půdu pro výskyt šikany. Zvláště tím, že nějakého žáka častěji oproti ostatním zesměšňuje, trousí na jeho adresu ironické poznámky, či jím pohrdá. Vytváří z něj tak budoucí oběť. Občas se také stává, že pedagog sympatizuje s žákem, aniž by si byl vědom toho, že právě tento žák je agresorem. Zejména jde, jak již bylo zmíněno, o agresora typu „předseda třídy“.

1.4.7 Školní třída

Kdo bývá nejčastějším svědkem šikany? Především třídní kolektiv. Pavel Říčan školní třídu pojímá takto: *„Žáci shromáždění v jedné školní třídě, to je zcela zvláštní skupina. Jako dospělí ji určitým způsobem organizujeme. Jednotliví žáci v ní mají předepsané určité úlohy, role, především ve vztahu k učitelům, ale i mezi sebou. Očekáváme, že děti budou s učiteli spolupracovat, pozorně jim naslouchat a plnit jejich pokyny, že se budou navzájem respektovat a spolupracovat, tak jak to vyžaduje školní řád a obecně platná pravidla společnosti, ve které žijeme.“* (Říčan 2010, s. 47). Zde popsal hlavní úkol a náplň práce pedagoga, třídního učitele. Školní třídu bychom měli brát jako živý, neustále měnící se organismus. Zde záleží na pedagogovi, ale i na jednotlivých členech tohoto společenství, jak dokáží na jednotlivé změny reagovat. Vztahy ve třídě se postupem času diferencují a vyvíjí. Žáci si začínají uvědomovat rozdíly mezi sebou, role, jaké se od nich očekávají, a závislost na učitelovi se zmenšuje. To vše z důvodu vytvářejícího se profilu třídy, který je charakteristický zejména tím, že má dvě tváře. Tzv. oficiální a ilegální, skrytou učitelovým očím. Je zásadní, aby tyto dvě struktury byly v rovnováze, nejlépe však, aby oficiální, kterou zastává učitel a jeho působení ve třídě společně s výukou, byla dominantní. Ilegální strukturu tvoří skupina žáků, která se staví do opozice oficiální struktuře. Má tendence k autonomii, být co nejméně závislá na učiteli a vyřizovat si vše sama. V této struktuře vznikají jisté normy, kdy převládá hlavně ta, že „bonzování“ bude potrestáno. Ten, kdo normy nesplňuje je vyčleňován a izolován od kolektivu, případně jinak trestán. Zde se tak tvoří zázemí, kde se bude šikaně dobře dařit. Proto by měl mít učitel neustále oči na stopkách a sledovat dění ve třídě, snažit se občas nakouknout za hranice ilegální struktury a budovat především tu oficiální tím, že bude rozvíjet vzájemné vztahy ve třídě, bude žáky motivovat a vytvářet pro ně přínosnou a zajímavou výuku. Žáci nebudou mít takové nutkání uchylovat se k ilegální struktuře.

Čím je stadium šikany, ve kterém se třída nachází, vyšší, tím ubývá jedinců, kteří by byli schopni proti šikaně zasáhnout. Je tedy nesmírně důležité budovat ve třídě postoj, že žalovat v jistých případech není nic špatného. Naopak tím pomáháme! Upozornit na to, že pokud budeme k šikaně lhostejní, nepřímo ji tím budeme podporovat. Pokud učitel a škola nedává svými postoji a jednáním žákům jasně najevo, že šikanování je nepřípustné, pokud je jimi přehlíženo, hrozí, že nakonec většině žáků bude toto hrůzné počínání připadat

normální, jelikož s ním stejně nikdo nedokáže nic udělat, a proto ani samotný žák. Je velmi důležité, aby si učitel zmapoval, zda jsou ve třídě žáci sociálně, morálně a duchovně vyspělí, se zdravým sebevědomím a smyslem pro zodpovědnost, kteří jsou zcela proti šikanování. Ty si přiklonil na svou stranu a pracoval s nimi, budoval již zmínění postoj, že není nic špatného, pokud takový čin žák nahlásí. Žáky, kteří se šikany neúčastní, můžeme nazývat jako mlčící většinu. Či menšinu? Zajímavý postoj k tomuto termínu zaujímá Stanislav Bendl. *„Skupina žáků, která nikdy nezažila šikanu a zároveň nikoho nešikanovala, není pověstnou mlčící většinou, nýbrž menšinou. Vše je z velké části záležitostí definice šikany. Pokud budeme šikanu chápat úžeji jako opakované, dlouhodobé trýznění druhé osoby nebo skupiny osob, potom bude zřejmě oprávněné hovořit o mlčící většině. Pokud ovšem nebudeme trvat na dlouhodobosti trýznění, potom „nafoukneme" pojem šikana tak, že do něho budeme spadat prakticky všichni. Ať už budeme naši skupinu nešikanujících a zároveň nešikanovaných žáků nazývat mlčící většinou či menšinou, každopádně je důležité se o ni opřít při snaze předcházet a čelit šikaně. Pokud získáme tyto děti na svou stranu a dokážeme je zainteresovat v oblasti potírání šikany, potom budou mít naše snahy daleko větší naději na úspěch."* (Bendl 2003, s. 49). *„Colorosa (2003) popisuje pět typů svědků:*

- *Násilník nohsled – šikany se aktivně účastní, ale nikdy ji nezačíná.*
- *Stoupenec/pasivní násilník – šikanu podporuje, ale aktivně se ji neúčastní. Posmívá se, pokřikuje, ale zůstává stranou.*
- *Pasivní stoupenec/potenciální násilník – má šikanu rád, ale podporu nevyjadřuje otevřeně.*
- *Lhostejný pozorovatel – nezastává žádný názor, situace je mu lhostejná.*
- *Potenciální ochránce – nemá násilí rád, myslí si, že by se oběti mělo pomoci, ale nic nepodnikne."* (Dubin 2009, s. 73)

Zde tedy vidíme, že skupina žáků, která se silně staví na odpor šikaně, může být opravdu velmi málo početná, pokud do toho zahrneme všechny výše popsané svědky. Můžeme se tak přiklonit spíše k mlčící menšině. Co je však příčinou toho, že i přesto, že je například šikanován žákův dobrý kamarád, že nakonec žák nezasáhne? Jak již bylo uvedeno jednou

z hlavních příčin je společenský nátlak, který sebou nese pro žáky posvátný zákon, nebonzovat, nevymykat se dané společenské skupině. Dalšími důvody mohou být:

- *„Mám rád násilníka.*
- *Oběť mě nezajímá.*
- *Když on (oběť) je takový divný.*
- *Oběť si zasloužila, aby ji šikanovali.*
- *Já že bych měl donášet? To nikdy!*
- *Nechci, aby si na mě zasedli.*
- *Nikdo si mě nevšímá. Chci, aby to tak zůstalo.“* (Dubin 2009, s. 75-76)

Rozhodně bychom neměli skupinu mlčících svědků opomíjet, ale pracovat s ní, neboť právě ona může být klíčová při vyšetřování šikany.

1.5 Příčiny vzniku šikany

Pokud chceme proniknout do tak vážného problému jako je šikana a pochopit ji, je třeba se zaměřit i na příčiny, spouštěcí faktory šikany. Velkou pravděpodobností je, že se ve třídě šikana objeví, pokud se v ní nachází žák se sklony k týrání a ubližování slabším jedincům. U těchto jedinců lze velmi často zaznamenat *„nereflektovaná krutost – tedy skvělý pocit z utrpení a ponížení šikanované oběti a masivní touha po moci. Tyto dva motivy lze považovat za hlavní hnací pružinu agresorů.“* (Kolář 2011, s, 139) Podle Koláře (2011, s. 139-140) jsou dalšími nejčastějšími motivy počínání agresora:

- Motiv upoutání pozornosti.
- Motiv zabíjení nudy.
- Motiv „Mengeleho“ – Agresor touží po poznání, co vše člověk dokáže vydržet.
- Motiv žárlivosti – motiv úzce souvisí s chutí po pomstě, kdy se agresor mstí za něco, co nemůže mít žákovi, jež věc, ať ve smyslu konkrétním či abstraktním, vlastní.
- Motiv prevence – Agresor preventivně šikanuje ostatní žáky či se přidává, aby předešel riziku, kdy by mohl být šikanovaný on sám.
- Motiv vykonat něco velkého.

- Motiv překonání osamělosti – *„Šikanování někdy funguje jako nouzová forma vztahu. Vztah agresora k oběti bývá intenzivní, může mít až charakter závislosti.“*

Jestliže chceme dosáhnout hlubšího pochopení, musíme nejprve porozumět teorii egocentrismu, morální slepoty a agrese. Během života je jedním z našich hlavních úkolů přejít přes hranici sobeckosti a sebestřednosti, tím osvobodit sami sebe. Většina agresorů toho však ještě nedosáhla. Jsou především orientovaní a závislí na vlastním já, což jim přináší mnoho životních nejistot, neboť mají tendence se neustále o sebe strachovat, bojovat o přežití. Tyto tendence úzce souvisí s nedostatkem sebelásky. Vyvstávají jim tak na mysli otázky jako: Budou mě mít rádi? Budu spokojený? Budu nejlepší? Atd. Nepřešli hranici svého světa, kde by byly jejich vztahy orientované i na okolní svět. Aby dosáhli nejlepší možné odpovědi na své otázky, často užívají zbraní jako je manipulace, prospěchářství, agrese. Mnohdy tak postrádají sociální cítění a mravní hodnoty. S čímž úzce souvisí i teorie morální slepoty. Agresoři si vytváří mylný, fiktivní svět, kde je jejich chování zcela v pořádku, neboť si najdou důvody, které je ospravedlňují. Racionalizují si tak své jednání a jeho motivy, vinu často připisují oběti či jiným lidem, situacím. Zmíním se o teorii morální vyvázanosti od Alberta Bandury, který *„popisuje sedm typů mravních sebeklamů vyřazujících z provozu svědomí, které by útočníkům jinak bránilo v agresivním jednání: morální ospravedlnění, eufemistický jazyk, výhodné srovnání, přenesení odpovědnosti, rozptýlení odpovědnosti, přehlížení nebo zkreslování důsledků, dehumanizace, atribuce viny. Například dehumanizace zbavuje oběť statusu lidské bytosti. Při šikanování je nazývána podčlověkem, „židem“, prasetem, splaškem.“* (Kolář 2011, s. 127)

Vznik agrese můžeme popsat jako souhru biologických a vnějších vlivů. Helmut Erb (Bendl 2003, s. 54) vidí příčinu vzniku agrese v postupném vývoji mozku, kdy jeho každá část má na svědomí určité jednání člověka. *„Nejmladší část našeho mozkového softwaru představuje velký mozek, díky němuž se v životě člověka objevilo vědomí, kritické myšlení a řeč. Velký mozek však může být za určitých okolností vyřazen z provozu mezimozkem a člověk se v momentě změní „ve zvíře“. Současná stoupající agrese souvisí mj. s rychle se měnícími životními podmínkami – drsnějším hospodářským klimatem, stoupající nejistotou, rostoucí nezaměstnaností či sociálním nezájmem. Jelikož se mezimozek nedokáže*

okolnostem, měnícím se stále rychleji, přizpůsobit a rychle a přiměřeně – diferencovaně, jak se říká -, reaguje tak, jak je uloženo v jeho paměti agresivitou z doby kamenné.“ K biologickým příčinám agrese můžeme také připsat vrozené instinkty, které se postupně mění v pudy, napovídající nám, pokud se cítíme ohroženi, abychom utekli či člověka napadli. Avšak jak již bylo zmíněno, k agresivnímu chování přispívá i vnější okolí, např. média, rodinná výchova či prostředí, kde člověk žije. Jestliže dítě vystavujeme často násilí prostřednictvím médií, postupem času se proti němu obrní. Nepovažuje jej za vážné a vede jej ke ztrátě soucitu a empatie. Agresivnímu chovaní se jedinec může naučit. Pokud jej vnímá jako chování, které se vyplácí, či pokud vidí s jakým uspokojením jej člověk provádí, začne jej také zakoušet, scénáře agresivního chování si postupně zvnitřňuje. Jakmile chce dosáhnout nějakého cíle, je pro něj přímočaré tyto scénáře využít. Nejčastěji jedinec agresivní chování přejímá od svých rodičů, či lidí, kteří jsou pro něj vzorem. Berou ho pak za chování zcela běžné a v pořádku. Vnitřní puzení, které se postupně vyvinulo z instinktů, má člověk nutkání vybít nějakým způsobem. Pokud jej nevybíjí zdravým způsobem, jako je např. sport, dostatek pohybu, může být zdrojem agrese. Dalšími příčinami vzniku agrese mohou být nesprávná strava, neustále se zvyšující konkurenční prostředí, ve kterém žijeme, ale také špatné životní podmínky, v nichž žijeme, např. pokud jedinec žije v prostředí, které je v poměru k počtu jeho obyvatel příliš malé, je tak přehlcen kontaktem s ostatními lidmi.

Můžeme tedy s jistotou usoudit, že šikana je souhrou vnitřních (biologických: dědičnost, mozek, instinkty, pudy), tak vnějších (rodina, prostředí, kde žijeme, škola) příčin.

Vraťme se do prostředí školy. Uveďme si spouštěče šikany, které škola nabízí. Jedná se zejména o osobnost pedagoga a jeho způsob práce. Jestliže pedagog využívá své povolání k upevnění své moci nad žáky, k povyšování a manipulaci, k zesměšňování žáků či pokud trpí malým sebevědomím, jde šikaně o pár kroků napřed. Pokud k tomu přidáme tradiční styl práce, jež nestaví na spolupráci, samostatnosti žáků, ale naopak staví na nadřazené pozici učitele, kdy pouze jeho názor, jeho postoje jsou správné a nerozvíjí u žáků soucit, empatii, vzájemnou toleranci a respekt, je ve třídě vytvářeno vhodné prostředí pro bujení šikany. Spolužáci agresora jsou vystaveni, jak k tomu, že budou šikanování, tak i tomu, že mohou oni sami začít šikanovat také. Zejména pokud jde o pokročilou šikanu, kdy agresor

využívá tzv. vymývání mozků spolužáků za stálého násilí, které žáky nutí přijímat agresorovy normy, dělat rozhodnutí, se kterými vnitřně nesouhlasí. Postupem času však dochází k zvnitřňování agresorových norem a spolužáci jej začnou vnímat jako svého kamaráda. Někdy ho považují za svého kamaráda už od počátku šikany, čehož agresor využije. Někteří spolužáci se tak mohou stát hlavními posluhovači a pomocníky agresora a společně s ním šikanovat.

1.6 Následky šikanování

Míra následků záleží jak na stadiu šikanování, tak na schopnosti oběti se bránit agresorovi. Jelikož se šikana nedotýká pouze oběti a agresora, ale i skupiny, ve které se odehrává, je třeba zmínit následky i pro ni. Následky mohou aktéry šikany stíhat po celý život.

1.6.1 Následky pro oběť

- Psychické

Oběť je vystavena silnému stresu, který může zapříčinit deprese, pocit bezmoci, ztrátu sebevědomí. Jestliže je oběť vystavena fyzickému násilí, vyhrůžkám smrtí může trpět panickou hrůzou ze smrti, z dalšího ublížení na zdraví. Trpí poruchami spánku, nočními běsy. Pokud je šikana pokročilá a oběť se stává závislou na agresorovi, přijímá jeho normy a ztotožňuje se s ním, dochází k rozbití vlastní identity. Silný stres může mít za následek vznik úzkostných poruch. Zejména pak panické poruchy, školní fobie, kdy se oběť bojí docházet do školy a dělá vše proto, aby do ní nemusela, obsedantně – kompulzivní porucha a v neposlední řadě posttraumatická porucha. Té se budeme věnovat podrobněji.

Posttraumatická porucha (PTSD: Posttraumatic Stress Disorde)

Porucha se většinou objevuje po šesti měsících od způsobeného traumatu. *„Podle Koukolíka a Drtilové (2001, s. 253) postihují příznaky posttraumatické stresové poruchy v šestém měsíci od události zhruba 20 % obětí násilí. Autoři definují posttraumatickou stresovou poruchu jako „stav dospělého člověka, dospívajícího nebo dítěte, kteří prožili, stali se svědky nebo byli konfrontováni s událostí nebo událostmi, jejichž součástí bylo bezprostřední nebo možné ohrožení na životě, případně těžké zranění nebo ohrožení tělesné integrity.“* (Bendl 2003, s. 36) Porucha může být chronická, jestliže její trvání je kratší než tři měsíce a akutní, jestliže je déle než tři měsíce. Abychom mohli

diagnostikovat, že jde opravdu o posttraumatickou poruchu, její příznaky by měli být delšího trvání než 4 týdny. Hlavními příznaky poruchy jsou příznaky tzv. flashbacky, kdy je oběti připomenuta nějakou situací traumatizující událost a ona ji začne prožívat, jako by byla opět její součástí. Vnímá ji jako realitu. Dále únikové příznaky, kdy se oběť záměrně vyhýbá situacím, které by ji mohli událost připomenout. K dalším příznakům pak řadíme poruchy spánku, noční děsy, nadměrnou bdělost, halucinace, apatii, znechucení, a především ztrátu a vzdání se iluze o dobrém světě a dobré budoucnosti.

V nejhorším případě oběť řeší únik od následků šikany sebevraždou či vraždou.

- Psychosomatické

Mezi něž můžeme řadit zejména bolest těla: zad, břicha, nechutenství k jídlu, únavu v důsledku nočních děsů, ale i astmatické záchvaty.

- Fyzické

Pokud je oběť fyzicky týrána můžeme na jejím těle spatřit různé modřiny, škrábance, řezná poranění, či zlomeniny.

- Sociální

Oběť trpí nedůvěrou ke svému okolí. Má problém navazovat vztahy a často se tak ubírá do izolace před okolním světem. Má problém se vyjádřit, projevit svůj názor v důsledku sníženého sebevědomí. Ve škole se vyhýbá aktivitám, které vyžadují spolupráci, či kontakt s ostatními spolužáky. Může přestat věřit autoritám, neboť v jejích očích klesly na samé dno, pokud nedokázaly šikanování zabránit. Oběť postrádá motivaci, zhoršuje se její prospěch ve škole, či raději do školy vůbec nechodí. Má proto nadmíru omluvené, někdy i neomluvené absence.

V důsledku šikanování se může stát, že se v budoucnosti oběť stane agresorem.

1.6.2 Následky pro agresory

Největším rizikem a případným následkem pro agresory je zafixování špatného vzorce chování, jež poté mohou v budoucnosti využít v rámci účasti skupin kriminálně zaměřených (gangy, mafiánské skupiny atd.). Agresor může být stíhán za ublížení na zdraví, zničení či ztrátu majetku oběti. Jeho skutky tak mohou nabýt charakteru trestného činu.

1.6.3 Následky pro skupinu

Žáci, kteří přihlížejí šikaně, tedy svědci mohou ztratit své ideály o společnosti, autoritách, které měli šikaně zabránit a nestalo se tomu tak. Oběť nezvládli ochránit či se o to ani nepokoušeli. Stává se tak často, že svědci začnou zaujímat pasivní vztah vůči šikaně. Mají pocit, že proti ní nic nezmohou a přestanou se o to pokoušet. V nejhorším případě začnou šikanovat také. Znají vzorec šikany, kterému přihlíželi, a tak vědí, jak taková šikana vypadá.

1.6.4 Následky pro školu

Jestliže učitel, škola ví o šikaně, která probíhá, mohou být trestně stíháni za napomáhání zločinu, bránění vyšetřování šikany či neoznámení trestného činu, kterého se agresor dopustil. Pokud se šikana děje během výuky, nese za ni škola odpovědnost. Dalšími následky může být nedůvěra rodičů, žáků vůči škole či špatná pověst školy.

1.7 Vyšetřování šikany

1.7.1 Zábrany při vyšetřování a odhalení šikany

Michal Kolář (2011, s. 99-110) uvádí šest hlavních bodů *„zakrývajícího a protiúzdravného systému*“, jež nazývá *„komplot velké šestky*“. Jimi jsou:

„1. Od oběti lze těžko získat podrobnější a často i objektivní informace.

2. Agresoři často úporně a vynalézavě lžou, používají falešné svědky a nutí oběti ke lhaní či odvolání výpovědi.

3. Pro ostatní členy nemocné skupiny je příznačný strach vypovídat, chápou to jako „bonzování“.

4. Někteří rodiče agresorů chrání své děti za každou cenu.

5. Někteří rodiče oběti se obávají spolupracovat při vyšetřování.

6. Při některých typech pokročilých šikan pedagogové chrání vůdce agresorů a nevědomě brání vyšetřování.“

Stanislav Bendl (2003, s. 67-76) uvádí také šest hlavních překážek bránících vyšetřování šikany. S tím rozdílem, že body, které uvádí Kolář, jsou obsaženy ve čtvrtém, pátém

a šestém bodě Bendlova systému. Proto si přiblížíme spíše jeho systém, případně jej doplníme o některé další načerpané poznatky.

1. Nepřehlednost situace

Stěží dokážeme odhalit hlavní aktéry šikany. Situace je o to více nepřehledná, pokud se jedná o jedince, kteří jsou zároveň jak obětí, tak i agresorem.

2. Ředitelé a vedení školy

Škola šikanu popírá. Často z důvodu strachu z reakce, která by mohla přijít ze strany školní inspekce či Rady školy, ale i okolí. Mnohdy se stává, že je svalena vina na oběť a její rodiče na základě důvodu, že si to způsobili sami. Škola využívá prostředků a vlivných známostí, aby rodiče zastrašila před nahlášením šikany. Jako další zábranu Bendl zmiňuje šikanování učitelů vedením. Učitelé mají sotva sílu a moc se bránit sami, natož ještě někoho dalšího. Ochromuje je strach, a pokud by měli k tomu přiznat ještě šikanu ve své třídě, jejich strach se o to zvětší.

3. Nedostatečné legislativně – kázeňské pravomoci školy

Pro dnešní dobu je příznačný pokles autority jak učitelů, tak vedení. Z toho pramenící bezmoc školy, která nemá téměř žádnou pravomoc, jak zacházet s žáky, jejichž chování je nepřijatelné. Někteří agresoři si z ředitelské důtky, snížené známky z chování nic nedělají a už vůbec tomu nepřikládají váhu trestu. Je však potřeba, aby škola dala výrazně najevo a žáci si byli vědomi, že škola šikanu rozhodně nebude trpět.

4. Učitelé

Učitelé mohou vyšetřování bránit z důvodu odborné neznalosti problematiky šikanování. Nedokáží tak šikanu odhalit, případně odhalí pouze tu, která je viditelná. Jedná se zejména o fyzickou, kdy učitel zjistí, že je žák zraněn, případně přistihne, jak agresor fyzicky ubližuje oběti. Dalším důvodem může být již zmíněný strach z odhalení šikany. Učitel se bojí, že bude v očích vedení, rodičů a žáků vypadat jako nekompetentní, neschopný učitel, proto raději šikanu popírá. Někdy však učitelé šikanují sami a léčí si tím své komplexy na žácích. Šikanu také mohou vnímat jako vhodný prostředek k udržování kázně a pořádku ve třídě.

5. Žáci

Nejčastějším důvodem bývá strach, jak oběti, tak i spolužáků, nahlásit šikanování a bojovat proti němu. Bojí se agresorovy pomsty za „bonzování“ nebo toho, že se mohou stát i oni šikanovanými. Čím více oběť trpí šikanováním, tím více trpí i její sebevědomí. Je pro ni tak velmi obtížné uvědomit si, že nemá nikoho, kdo by se ji zastal a šikanování si nechce přiznat. Mnohdy se stává, že vztah oběti a agresora získá charakter vzájemné závislosti, kdy oběť přijímá *„pseudosvědomí“* a nepřipadá pro ni v úvahu, že by měla agresora prozradit. To celé ústí do identifikace s agresorem, kdy jej přijímá za svého přítele. Pro agresora se oběť stane návykovou látkou v podobě prožití moci a nadřazenosti. Komplikací při vyšetřování mohou být agresorovy vynalézavé lži a falešné výpovědi, při nichž svaluje vinu na jiné či s přesvědčením racionalizuje své chování. Při pokročilé šikaně, kdy dojde ke zvnitřnění agresorových norem spolužáky, přijímají spolužáci za své jeho výpovědi a agresorovu lhaní přitakávají. Oběť v některých případech přijímá roli *„obětního beránka“* raději i za cenu šikanování jen aby byla součástí třídního kolektivu a měla pocit, že někam patří, než aby byla sama proti všem. Stává se, že někteří žáci šikanu schvalují, neboť tím stoupá jejich prestiž a nejsou tak tím nejslabším článkem kolektivu.

6. Rodiče

Rodiče velmi často komplikují vyšetření zejména svou obranou agresora, kdy si nehodlají přiznat, že jejich dítě by něco takového mohlo dělat jinému dítěti či dokonce jeho chování schvalují, neboť jsou zastánci „ostrých loktů“. Šikanu také mnohdy zjednodušují a vinu svalují na oběť, která se nedokázala bránit, či ji připisují jiné atributy, kterými si za šikanu může sama. Rodiče oběti jsou naopak paralyzování strachem, kdy se bojí jakkoli zasáhnout, aby svému dítěti nepřitížili. Situaci tedy řeší zejména přesunutím dítěte na jinou školu.

1.7.2 Diagnostika

Abychom mohli šikanu vyšetřit a zahájit léčbu, je třeba provést nejprve diagnostiku. Při tvorbě diagnostiky se můžeme inspirovat u Michala Koláře (2011, s. 163-170), který ji popisuje krok za krokem ve své knize. Může nám tak sloužit jako dobré vodítko, než začneme se samotným vyšetřováním. První krok shledává v diferenciální diagnostice, která nám slouží hlavně k tomu, abychom posoudili, zda se opravdu jedná o šikanu, či pouhé

škádlení. Při posuzování se opíráme o základní znaky šikany. Druhým krokem je diagnostika vnitřní, při níž nahlížíme na šikanu jako na nemocné chování, poruchu vztahů a závislost mezi obětí a agresorem. Tyto pohledy nám pomohou při určení konkrétního stadia šikany. Další součástí druhého kroku je určení, o jakou formu šikany jde. Zda jde o obvyklou či neobvyklou formu šikany. Dále se snažíme posoudit, kdo je hlavními aktéry šikany. V jakém vtahu jsou spolužáci vzhledem k oběti a agresorovi. Zkusíme také určit, zda bylo vytvořeno jádro agresorů. Průběžně sledujeme konkrétní projevy šikany. Snažíme se postřehnout, zda jsou přítomny i projevy nepřímé. Třetím krokem je poté vytvoření scénáře. Není možné, abychom některý krok vynechali, neboť jedině pomocí zmapování všech kroků můžeme naordinovat léčbu šitou na míru a zahájit vyšetřování. Při tvorbě scénáře vyšetřování se zamyslíme nad vhodnou taktikou a užitím metod, které nám budou při vyšetřování nápomocné. Je třeba si uvědomit, že ne každou metodu je možno využít pro jakékoli stádium šikany. Diagnostika je velice zásadní, abychom vyšetřováním nezpůsobili více škody než užitku. Je třeba, aby měl učitel odborné znalosti a mohl na nich jak diagnostiku, tak průběh vyšetřování stavět.

1.7.3 Průběh vyšetřování

Vyšetřování klade na pedagoga velké nároky. Je náročné zejména z hlediska délky vyšetřování, kdy je třeba, aby si pedagog na vyšetřování vyhradil čas a z důvodu spěchu jej nepodcenil, a také z hlediska citového, kdy osud oběti, agresora, v podstatě celé třídy leží na ramenech pedagoga. Ačkoli si může třídní učitel přizvat na pomoc odborníky, zodpovědnost za vyšetřování má on.

Strategie vyšetřování

Hlavním cílem vyšetřování je ochránit oběť, dopadnout agresora a šikanu zastavit. Abychom cíl naplnili, je třeba si stanovit strategii vyšetřování. Kolář (2011, s. 185-186) uvádí tři strategie, podle nichž můžeme vyšetřování řídit.

- Vnější lokální strategie, jejímž úkolem je zmapovat závažnost a formy šikany. Jde především o vnější zmapování. Snažíme se najít vhodné svědky, se kterými uskutečníme rozhovory po vyučování pod záminkou společného úkolu. Hovoříme s více žáky, avšak jen s některými o konkrétním problému, aby nedošlo k odhalení pravého důvodu společného úkolu.

- Při vnější globální strategii mluvíme se všemi žáky. Ve třídě je mezitím pedagog, který žáky hlídá, aby si nepředávali informace ohledně průběhu rozhovoru, např. pomocí mobilních telefonů. Po rozhovoru je důležité, aby se žák nevracel do třídy. Se všemi žáky mluvíme o tomtéž. Je třeba počítat s rozrušením žáků a vzrůstajícím napětím.
- Vnitřní globální strategie oproti prvním dvěma mapuje vnější obraz, tak i příčiny šikany. Z těchto tří strategií je nejnáročnější, neboť jejím úkolem je vytvořit komplexní diagnostiku. Je využíváno rozhovorů i dotazníků.

Taktika vyšetřování

Při vyšetřování dbáme, jak na strategii, ale i na jeho jednotlivé kroky. Přemýšlíme, jak je seřadit, aby bylo účinné. Celé vyšetřování bychom si měli důkladně zaznamenávat a ze záznamů si tak vytvořit důkazní materiál, o který se můžeme při konfrontacích opřít. Nashromážděné důkazy by měli odpovídat na otázky typu: *„Jak dlouho šikanování dané oběti trvá? Jak často k němu dochází? Probíhá šikana ještě jinými způsoby, a jakými? Kdo je iniciátorem, kdo s ním „spolupracuje“ a jak, kdo je jen divákem? Kdo se alespoň někdy oběti zastává (případně v čí přítomnosti by k šikaně ani nedošlo)? Kdo alespoň dává najevo nesouhlas? Kteří další žáci jsou šikanováni?“* (Říčan 2010, s. 73). Při rozhovorech bychom měli *„prozradit co nejméně o tom, co nám už je, a zejména co nám dosud není známo, nebo to nemůžeme dokázat.“* (Říčan 1995, s. 51). Měli bychom počítat s tím, že nám budou aktéři šikany při rozhovorech lhát, proto je dosti zásadní pracovat s důkazními materiály a momentem překvapení.

Průběh

1. Vstupní informace: Ať přistihneme žáky při šikanování sami, či se nám prostřednictvím informátorů či oběti dostane informace o probíhající šikaně, vždy bychom měli tuto alarmující výstrahu brát vážně a prověřit ji.
2. Rozhovory s informátory a obětmi: Pomocí rozhovorů se snažíme situaci zmapovat. Nejprve necháme informátora či oběť mluvit vlastními slovy bez přerušování. Snažíme se jim dodat odvahu, podporu a dáme jim najevo, že si velmi vážíme jejich důvěry. Poté se vyptáváme na veškeré detaily, které si pečlivě zaznamenáváme a schraňujeme jako důkazní materiál. Pokud vidíme, že bylo oběti

fyzicky ublíženo, vše vyfotíme a vložíme mezi důkazy. Dbáme na to, aby byl rozhovor utajen. Počítejme s tím, že může jít o falešné udání, falešné informace. Zkusme sehnat co nejvíce důkazů, např. si promluvit s ostatními učiteli či metodikem prevence. Můžeme si zkusit promluvit i s rodiči oběti, zde je ovšem možný kámen úrazu v podobě samotného jednání rodičů, kdy rodiče vezmou vyšetřování do vlastních rukou. Nesmíme opomenout ochranu oběti. Zajistíme jí bezpečnou cestu do školy i ze školy, případně potřeby ji necháme doma.

3. Tvorba diagnózy: Na základě vytvořené diagnózy určíme závažnost a míru šikany. Zhodnotíme, zda situaci zvládneme sami či využijeme odborné pomoci, např. metodika prevence, PPP, SPC, případně se obrátíme na OSPOD (orgány sociálně právní ochrany dětí) či na policii, pokud šikana nabývá charakteru trestného činu. Dále je třeba promyslet, zda je vůbec možné dosáhnout úspěšného vyšetření šikany. Jestliže víme, že je velmi malá šance, *„může být prospěšnější spokojit se s tím, že na příště uděláme pro jejich ochranu, co je možné. Získané informace uchováme pro použití v budoucnosti a pozorně sledujeme, co se děje. Jak říká Dan Olweus, není nic horšího než se pustit do případu šikany, který nedovedeme do konce.“* (Říčan 2010, s. 77).
4. Získání vhodných svědků: Při výběru svědků se zaměřujeme především na ty, kteří zaujímají pozitivní vztah k oběti či kteří jí nepohrdají. Zároveň se soustředíme na vztah svědků k agresorovi a uvážíme, jaká je pravděpodobnost, že bude jejich výpověď důvěryhodná.
5. Rozhovory se svědky: Cílem je získat co nejpodrobnější informace. Pokud je to možné, chceme, aby nám svědci popsali své pocity či postoje, abychom lépe posoudili míru pravdivosti jejich výroků. Je třeba je ujistit, že vše zůstane v naprosté tajnosti a zároveň s nimi udělat dohodu, aby i oni nic neprozradili.
6. Rozhovor s agresory: Je velmi pravděpodobné, že si budou agresoři vymýšlet přesvědčivé a důmyslné lži, které budou hrát proti nám. Je nutné, aby své výpovědi sepsali a podepsali, kvůli jejich uchování jako důkaznímu materiálu a pozdější konfrontaci. Při rozhovoru agresora pečlivě sledujeme. Ještě před rozhovorem s agresory je třeba na základě získaných informací a průběžně dotvářené diagnózy

určit stadium šikany a rozhodnout se, jakou metodu zvolíme k závěrečnému řešení celé situace. Od určené metody se odvíjí i rozhovor s agresory.

7. Uplatnění metody vyšetřování: Je na místě, abychom se rozhodli, zda využijeme metody vnějšího nátlaku či metody usmíření. Užití metody závisí na stadiu šikany.
8. Rozhovor s rodiči: Po usvědčení agresorů je prvním krokem domluvit se s agresorem na nápravě či mu oznámit jeho trest. Ten určíme na základě zvolené metody. Následně je třeba seznámit rodiče oběti i agresora s výslednou situací. Ujistit rodiče oběti, že i nadále budeme dbát na bezpečí jejich dítěte. Na místě je také omluva, jelikož škola ani třídní učitel nedokázal včas šikaně zabránit. Jak rodičům oběti, tak agresora oznámíme, co bude dál s agresorem. Jaký jej čeká trest, případně jakým způsobem bude probíhat náprava jeho činu. O výskytu šikany a jejího výsledku informujeme i ostatní rodiče žáků.
9. Léčba: Po skončení vyšetřování je zcela zásadní pracovat nadále s celou třídou. Promluvit si o celé situaci. Dát jim důrazně najevo, že takové chování není na škole tolerováno a obeznámit je, jak byl agresor potrestán či se v případě metody usmíření společně domluvit, jak by měl své chování napravit. Je také třeba se dohodnout, že se nebudou k žákovu prohřešku vracet, ale budou společně pracovat na tom, aby se nikdy více neopakoval. Jako učitel se jej snažíme ocenit za každé jeho zvládnutí impulzivity a kroků za lepším já. Je třeba se společně ve třídě podílet na budování pozitivních sociálních vztahů. Budovat v žácích empatii, respekt a toleranci. Pro další léčbu celé skupiny můžeme využít Základní intervenční program. Jedná se o program, který je vhodné použít, když už není v učitelovi moci zasáhnout a skupinu vyléčit. Jeho velkou předností je využití jeho léčebné síly, a to zejména při nejobtížnějším stadiu počáteční šikany, tedy třetího stadia. Je založen na práci se skupinou, které se šikana dotkla. Prvotním úkolem je zmapování situace a následná diagnostika celé skupiny. K léčbě využívá prostředků, které účinně pracují se skupinovou dynamikou např. Hrabalův sociometrický test SO-RA-D či Michalem Kolářem vytvořený dotazník specifických sociálních rolí zaměřený na šikanu, jež využívá mnoha metod, např. metoda Hádej, kdo. Za skupinou většinou dochází jednou týdně různí odborníci (metodik prevence, psycholog atd.), kteří k léčbě využívají především různých tipů her a cvičení orientovaných na práci se

skupinovou dynamikou, tvorbou základních komunitních a specifických pravidel (žákovský spoluspráva, třídní charta proti šikanování atd.).

Rozhovor

Pavel Říčan (2010, s. 83-85) uvádí mnoho tipů, jak vést rozhovor s jednotlivými aktéry šikany. Některé z nich uvedu či doplním o další tipy. Pro každý rozhovor je zásadní, aby si na něj udělal učitel dostatek času, nejlépe po vyučování. Musí si uvědomit, s kým rozhovor povede a podle toho uzpůsobit taktiku a strategie rozhovoru. Při rozhovoru s obětí pamatujme na to, co vše si musela prožít a co právě prožívá, pocity bezradnosti, zoufalství, viny, strachu. Snažíme se ji ujistit o tom, že uděláme pro její ochranu vše. Přistupujeme k ní vlídně, s pochopením a láskou. Můžeme využít některé techniky, které jí pomohou k rozmluvení, např. *„povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení pocitu, shrnutí, uznání – potvrzování…“* (Kolář 2011, s. 191). Při rozhovorech se svědky či agresory nesmíme prozradit, co vše víme, či nevíme. Usoudíme, zda by nebylo lepší vyslechnout všechny žáky pod záminkou, např. úklidu třídy, aby žákům nebylo podezřelé, že chceme mluvit pouze s konkrétními žáky. Po svědcích i agresorech chceme, aby své výpovědi nejprve řekli svými vlastními slovy a následně je napsali a podepsali. Měli bychom si předem připravit otázky. Také je třeba se zamyslet nad volbou správného typu otázek. Rozhodně je nevhodné ptát se uzavřenými otázkami, které nám nezajistí konkrétní informace. Proto klademe otázky otevřené. *„Klademe otázku tak, aby už v jejím znění byl obsažen předpoklad, že dítě určitou věc dělalo nebo vidělo. Ptáme se například: „Kde jsi byl, když Láďa kopal Pepíka?“* (Říčan 2010, s. 85). Jestliže nám žáci tvrdí, že šlo pouze o legraci, nehodu a okolnosti zlehčují, je dobré se jich zeptat, jak pomohli oběti, či zda to všem přišlo vtipné, pokud šlo o legraci. Při rozhovoru využíváme verbálních i neverbálních technik. Pracujeme s osobní zónou vyslýchaného, kdy je dobré využít jak těsné blízkosti, tak i větší vzdálenosti. Využíváme intenzitu a délku očního kontaktu. Dále také mimiky, přísného pohledu atd. Těmito technikami můžeme snadno vyslýchané znejistit a předejít tak jejich lhaní. Při rozhovoru s agresory, kteří zatvrzele lžou či odmítají vypovídat, využijeme výslechových praktik – *„zapletení do vlastní lži, přitlačení ke zdi, odkrývání rozporu, povození na kolotoči (zasypání agresora otázkami, na které nedokáže přesvědčivě lhát), znejišťování (v dotazovaném žákovi vyvoláváme dojem, že všechno již víme),*

odnímání důvěry (neskrýváme silné pochybnosti o pravdivost výpovědi, čímž chceme vyprovokovat lháře k ospravedlňování a nekontrolovatelným výrokům), vzbuzování protireakce (obviněný žák je podněcován, aby jasně řekl celou pravdu, protože nemá co skrývat). Čím je pachatel úzkostnější, tím hůře se mu lže." (Kolář 2011, s. 191). Dále jim můžeme pohrozit tresty a upozornit je, že pokud se přiznají, bude jejich přiznání bráno jako polehčující okolnost. Pokud agresorovo jednání nabylo charakteru trestného činu a je trestně odpovědný, upozorníme jej, že spáchal trestný čin a může být tak stíhán policií. I přesto stále mějme na paměti, že je člověk jako my, a proto s ním i tak jednejme.

Metoda vnějšího nátlaku

Metoda je užívána zejména v pokročilejších stadiích šikany. Využívá především hrozbu trestu a navození strachu. Při počátečních stádiích šikany může probíhat formou individuálního rozhovoru mezi agresorem a učitelem či formou tripartity (žák-rodiče-učitel). Při pokročilejších a závažnějších šikanách je uskutečněna formou komisionálního pohovoru, kterého se účastní třídní učitel, výchovný poradce, ředitel, rodiče či případně zákonný zástupce agresora. Na komisionální pohovor si je třeba důkladně připravit důkazní materiály a být tak připraven na případnou nedůvěru rodičů. Nesmíme však, i přes naléhání rodičů, prozradit, odkud materiály máme. Také bychom se měli vyvarovat pozvání více agresorů a jejich rodičů kvůli jejich možnému spiknutí či dovolit konfrontaci s obětí. Michal Kolář (2011, s. 193) uvádí osvědčený postup a následující orientační posloupnost vedení jednání: *„seznámení rodičů s problémem, postupné vyjádření všech pedagogů, vyjádření žáka, vyjádření rodičů, rozhodování komise za zavřenými dveřmi, seznámení rodičů a žáka se závěrem komise"*. Během pohovoru by měla komise dbát na zmírnění případného šoku agresorových rodičů. Měla by přistupovat empaticky a přesvědčit je o jejich podpoře a pomoci. Je třeba také obeznámit rodiče s možným odvoláním na vyšší kontrolní orgány. Mezi výchovná opatření, ke kterým může výchovná komise směřovat jsou: důtka pedagoga či ředitele, snížení známky z chování, převedení do jiné třídy pod podmínkou znalosti vztahů v dané třídě a usouzení, zda by bylo přeřazení vůbec řešením, podmínečné či úplné vyloučení, krátkodobý pobyt v diagnostickém ústavu, či nařízení ústavní výchovy. Třídní učitel by měl rozhodně žáky během třídní hodiny seznámit s rozhodnutím výchovné komise a potrestáním agresora. Dát tím tak najevo, že se škola

staví silně na odpor proti takovému chování, které na své půdě nehodlá trpět a každý, kdo se k takovému chování přikloní, bude potrestán. Je dobré s žáky o problematice šikany hovořit a umožnit jim hlubší vhled. Pobavit se o možných následcích pro aktéry šikany. Je důležité, abychom oběť nadále sledovali a byli v kontaktu s jejími rodiči, s nimiž se domluvili na jejím sledování a průběžné komunikaci. Také lze mezi žáky určit ochránce oběti, který nám bude podávat průběžné informace z pozorování.

Metoda usmíření

K této metodě se můžeme uchýlit pouze po důkladné diagnostice a tehdy, je-li šikana v počátečním stadiu a není brutálního charakteru. Pokud jsme si jisti po rozhovoru s agresorem, že svého činu lituje a chce jej odčinit a oběti se omluvit, domluvíme následné setkání agresora a oběti. Abychom si byli však jisti, můžeme dát agresorovi napsat dopis oběti, který ji nebude zaslán. Ověříme si tak, zda svou lítost myslí vážně. Než se však ubereme k provedení jednotlivých kroků metody, musíme také uskutečnit pohovor s obětí, kde jí nabídneme možnosti řešení agresorova chování. Pokud se rozhodne ke společné domluvě a usmíření, můžeme přejít ke společnému setkání. Setkání je založeno na společném hledání nápravy, sdělení vzájemných pocitů a jejich pochopení. Můžeme také využít rolové hry, kdy se agresor ocitá v roli oběti, aby lépe pochopil, co oběť během šikany prožívá. Hlavní výhodou je pružnost metody, neboť kdykoli ji můžeme po pečlivém uvážení změnit na metodu vnějšího nátlaku, kdežto opačně to nelze. Po společné domluvě se po nějaký čas snažíme sledovat vnitřní vztah agresora s obětí. Dále pracujeme s obětí a snažíme se postupně snižovat mírů následku šikany. Pracujeme na jejím sebevědomí, pozici v kolektivu, ale také na jejím citovém odreagování či vybití pocitů hněvu, vzteku atd.

1.8 Prevence šikany na ZŠ

Tuto kapitolu bychom měli vnímat jako klíčovou, neboť k ní celá práce směřuje. Poukazuje především na důležitost uvědomění, jak je zásadní šikaně včas předejít. Pokud tomu tak nebude, čeká nás těžký boj za velmi nepříznivých podmínek, který může mít negativní dopad na řadu životů. Obecně rozlišujeme tři druhy prevence: primární, sekundární a terciární. Vzhledem k problematice šikany se věnujeme pouze prvním dvěma druhům, neboť třetí druh v rámci prevence šikany neexistuje. Primární prevence

využíváme tam, kde se šikana ještě nikdy neobjevila. Je postavena především na rozvoji osobnosti dítěte, kdy dbáme na vytváření jeho postojů jak k lidem, tak k celému světu. V rámci primární prevence se zaměřujeme na vývoj pozitivních sociálních vztahů postavených na toleranci, respektu, komunikaci, empatii a soucitu. Snažíme se, aby povědomí o šikaně získali nejen pedagogové, ale i žáci a jejich rodiče či širší okolí. Sekundární prevenci užijeme tehdy, kdy se šikana už vyskytla či se stále vyskytuje. Jejím cílem je použít prostředků, aby se už znovu neobjevila. Hlavními prostředky jsou včasná diagnostika, následné šetření šikany a léčba celé skupiny, která byla šikanou zasažena. I po vyšetření sledujeme vývoj oběti a agresora. Zaměřujeme se na práci s nimi a spolupráci s rodiči. Dle Bendla (2003, s. 82-182) může být prevence úspěšná, pokud bude vystavena na uvedených opatření a bude je dodržovat:

- *„Zajímavá výuka a atraktivní školní program.*
- *Prostředky vedoucí k odhalení a diagnostikování šikany.*
- *Dozor a jemu blízké prostředky.*
- *Práce s obětmi šikanování aneb vybavení oběti a potencionálních obětí způsoby, jak předcházet šikaně.*
- *Práce s agresory.*
- *Práce se všemi žáky (ve třídě, ve škole).*
- *Participace žáků na prevenci a řešení šikany.*
- *Spolupráce školy a rodiny.*
- *Spolupráce školy s institucemi, které se věnují problematice šikanování.“*

V průběhu kapitoly se budeme některým opatřením konkrétně věnovat v rámci několika úrovní prevence.

1.8.1 Úroveň školy

Neopominutelnou zásadou prevence na úrovni školy je připuštění možného vzniku šikany či přiznání, že šikana na škole už vznikla. V případě, že už na škole šikana proběhla, je třeba, aby si škola uchovávala důkazní materiály, na základě nichž, se může odvíjet následná prevence a sledování aktérů konkrétního případu. Vedení školy by mělo zajistit odborné vzdělání, např. v podobě kurzů, školení pedagogických i nepedagogických

pracovníků. Ale nejen to. S problematikou šikany je zapotřebí seznámit hlavně žáky, ale i jejich rodiče. Úkolem školy je společné vytvoření jednotného postupu při vyšetřování a prevenci šikany, který je postaven na systémovém přístupu, kdy jednotlivá opatření, např. práce s obětmi, agresory, mravní výchova, participace žáků atd., fungují jako jeden komplex, v němž se opatření vzájemně podmiňují a doplňují. Dalším předpokladem úspěšného boje proti šikaně je vytvoření školního programu proti šikanování. Kolář (2011, s. 259) uvádí jednotlivé klíčové komponenty, které by měl kvalitní školní program obsahovat:

- *„Zmapování situace – evaluace (před zavedením programu a po něm a také v jeho průběhu).*
- *Motivování pedagogů pro změnu.*
- *Společné vzdělávání a supervize všech pedagogů.*
- *Užší realizační tým (ředitel, zástupci třídních učitelů z 1. a 2. stupně, metodik školní prevence, metodik programu školy podporující zdraví, řešitel projektu).*
- *Společný postup při řešení šikanování.*
- *Prevence v třídních hodinách.*
- *Prevence ve výuce.*
- *Prevence ve školním životě mimo vyučování.*
- *Ochranný režim (demokraticky vytvořený smysluplný řád, účinné dozory učitelů).*
- *Spolupráce s rodiči (vhodný způsob seznámení s nekompromisním bojem školy proti šikaně, například pomocí informativního dopisu).*
- *Školní poradenské služby.*
- *Spolupráce se specializovanými zařízeními.*
- *Vztahy se školami v okolí (domluva ředitelů na spolupráci při řešení šikany, kdy se jí zúčastňují žáci různých škol).“*

Školní program by měl nabývat celoškolního rozměru, což znamená, že se jej účastní všichni pedagogové. Aby byl program účinný a mohli jsme jej vytvořit či upravit, musí být nejprve zmapována situace, zda ve škole šikana proběhla, probíhá či existují podezření, že by k šikaně mohlo dojít. Jak již bylo zmíněno, je nutné, aby byli pracovníci školy uvedeni do problematiky šikany. Učitelé by měli být v tomto ohledu vzdělaní tak, aby dokázali

šikanu odhalit a provést diagnostiku, jež vykreslí současnou situaci. K odhalení šikany mohou pedagogové využívat mnoha prostředků. Školní program by měl žákům nabízet pestrou škálu volnočasových aktivit, ale také možnost volby žáků, aby se mohli podílet na chodu školy, např. žákovská samospráva, školní parlament atd. Vedení školy by mělo také dbát na vzájemnou soudržnost pedagogického sboru. Udržovat pozitivní sociální vztahy založené na pocitu důvěry, bezpečí a podpory. Neměli bychom zapomínat na spolupráci školy s poradenskými a specializovanými zařízeními jako jsou PPP, SVP, SPC či diagnostické ústavy, ale také s dalšími organizacemi, ať už vládními či nevládními.

1.8.2 Úroveň třídního učitele

Mnohé se odvíjí od osobnosti učitele. Učitelem by měl být člověk, jež si svou práci nevybral za účelem uplatňování mocenského přístupu, povyšováním nad žáky, či dokonce jejich šikanováním, skrze které by si na žácích léčil své komplexy a trápení. Měla by to být osoba vlídná, s upřímným zájmem o děti a jejich životy. Učitel by měl pracovat především na pozitivních vztazích v rámci celé třídy. Vytvořit ve třídě příjemné a přátelské klima postavené na důvěře, neboť právě na ní často závisí odhalení šikany. Při výuce by měl myslet zejména na to, aby byla pestrá a žáky bavila, tím je vnitřně motivovala a zažehnala případnou nudu, která vytváří vhodné prostředí k bujení šikany. Atraktivní výuku může učitel postavit na rozmanitých střídajících se činnostech, aktivizačních metodách, problémovém učení, jež žáky vede k tomu, aby společně hledali různá řešení a nahlíželi na problém z různého úhlu pohledu, ale také na školním programu (žákovská samospráva, školní parlament, školní časopis atd.). Učitel by měl výuku stavět na principech demokracie. Říčan (1995, s. 78-79) uvádí tipy, jak tyto principy v rámci výuky i mimo ni uplatnit:

- *„Ptát se dětí na jejich názor a přání.*
- *Dávat dětské skupině možnost volby.*
- *Pěstovat žákovskou samosprávu.*
- *Otevřeně informovat rodiče o problémech školy i o nepříjemných událostech, o chybách, ke kterým došlo.*
- *Umožňovat rodičům co nejčastější přístup do školy.*
- *Podněcovat aktivitu rodičovské organizace na škole.“*

Učitel využívá kooperativní výuky, kdy žáci spolupracují. Spolupráce žáky učí odpovědnosti za svou, ale i za práci ostatních, rozvíjí v nich samostatnost, empatii k potřebám druhých, umění vzájemné podpory, komunikovat, ale také společně řešit konflikty. Důležité je užívat popisný jazyk, který nevede ke tvorbě nálepek, jichž by mohli později někteří žáci zneužít a na základě nich zesměšňovat druhé. Aby mohl učitel šikaně aktivně bránit, měl by být především vnímavý. Naslouchat žákům a upřímně se o ně zajímat. Vyslechnout, co mají na srdci, jaké potřeby, trápení či radosti prožívají. To však není vše, aby mohl provést diagnostiku, je třeba odborných znalostí o problematice šikany. K odhalení šikany může učitel využít následujících prostředků.

Pozorování

Jak již bylo zmíněno, je třeba se rozhlížet kolem sebe a vnímat své okolí. Všímat si zvláštností, chování žáků, jak během výuky, tak i o přestávkách. Vytipovat si potencionální oběti i agresory a se zvýšenou pozorností je sledovat. V případě podezření si všímat, zda chování potencionálního agresora splňuje známky šikany. Druhem pozorování je dozor, který by učitel neměl brát jen jako formální povinnost. Učitel by měl dozor aktivně provádět zejména v místech, které k šikaně přímo svádějí např. šatny, wc, místa bez dozoru, hřiště atd.

Rozhovor

Tím, že žákům bude učitel naslouchat, se může mnohé dozvědět o jejich životní situaci. Proto by si měl zakládat na budování důvěry, aby se mu žák mohl svěřit a ze svého trápení se případně někomu vypovídat. Je třeba, aby učitel své žáky znal a zároveň žáky vedl k tomu, aby se i oni navzájem dobře znali.

Dotazník

Využití dotazníků je vhodné jako prevence, ale i ke zjištění, např. slabého článku řetězce lhaní při vyšetřování šikany. Pomocí dotazníků může učitel odhalit charakter sociálních vztahů ve třídě, postavení každého jednotlivce, kdo je oblíbený více či méně, kdo s kým dokáže dobře spolupracovat a naopak, což může využít při tvorbě zasedacích pořádků. Případně si pomocí něj vytipovat potencionální oběť či agresora. K dotazování žáků může učitel využít depistážní dotazník, SO-RA-D (sociometrický ratingový dotazník). Dále je

vhodné využití technik jako Hádej, kdo, kdy žák k jednotlivým popisům přiřazuje konkrétního spolužáka, či technika Odhad času, kdy žák uvádí čas, který by strávil s konkrétním žákem, kdyby… Pomocí dotazníku SO-RA-D učitel získá indexy sympatií, obliby, vlivu atd. Výsledky dotazníku jsou uspořádány v přehledné sociometrické tabulce, z níž můžeme vyčíst, jak si žák ve třídě stojí. Na základě dotazníku může učitel s pomocí žáků, kteří mají dobrou pozici ve třídě, pracovat na zlepšení pozice méně oblíbených žáků. Nikdy však učitel nesmí žákům oznámit výsledky dotazníku.

Pokud se šikana ve třídě vyskytla či je v procesu vyšetřování, je zapotřebí, aby učitel uměl pracovat, jak s oběťmi, tak agresory. Při práci s obětí by měl klást důraz zejména na její ochranu, z čehož pramení možnost vyhýbání se rizikovým místům, či dočasné přerušení školní docházky. Učitel by měl pracovat s obětí na zvyšování jejího sebevědomí, jež je mnohdy silnou obranou vůči agresorovi. Při práci na sebevědomí zapracujeme, např. na cvičení očního kontaktu, vzpřímené chůzi, rázného kroku atd. Je třeba pracovat na zvyšování odolnosti vůči případným projevům agresora. Učitel může využít některých technik, např. Zeď sporů, kdy naproti sobě stojí dvě řady žáků, mezi nimiž je položen provaz. Nejprve první řada nadává druhé, zatímco druhá řada nereaguje. V průběhu nikdo nesmí překročit provaz. Poté se skupiny prohodí. Žáci tak zvyšují svou odolnost vůči urážkám a kritice na svou osobu. Dále může učitel využít ranních skupinek, kdy s vybranými žáky jednou týdně cvičí jejich průbojnost, schopnost bránit sami sebe, otevřeně komunikovat a vyjadřovat své pocity. Při využití těchto technik je však důležité dbát na znalost žáků, aby učitel věděl, co si může dovolit. Dále učitel může využít tréninku asertivity, kdy s žáky nacvičujeme asertivní NE, např. tím, že žáci pracují ve dvojicích, kdy jeden druhého přemlouvá, snaží se jej přesvědčit k nějakému činu a druhý musí odolat a říct NE. Při práci s agresory je třeba snížit četnost jejich agresivních projevů. Učitel může využít technik pro odplavení stresu. Zaměstnat agresora úkoly, které budou pro něj výzvou. Je třeba ocenit jejich dobré chování, dále je v něm podpořit. Stejně jako oběti je ujistit svou důvěrou, empatií, že jsme tu pro ně a neobrátili jsme se k nim zády. Agresora můžeme postavit do nějaké funkce, např. může vykonávat dozor, být ochráncem slabších, avšak pod podmínkou, že byla šikana úspěšně vyřešena a žák je ochoten své chování napravit. Učitel by měl žáky seznámit s problematikou šikany. Diskutovat o ní, hledat její možná řešení, vžít se do jednotlivých aktérů, např. pomocí hry v roli, využít informačních

letáčků a brožur či konkrétních preventivních programů. Užitečné je s žáky vytvořit smlouvu, skrze ni si žáci ujasní pravidla školního řádu. Učitel s žáky pracuje na tvorbě a formulaci pravidel. Dává žákům prostor, aby vyjádřili svůj pohled na jednotlivá pravidla, čeho a koho by se konkrétně měla týkat. Pravidla poté dají do podoby smlouvy, kterou všichni žáci podepíší. Učitel může během výuky využít různých sociálních her, hraní rolí a modelových situací, které u žáků rozvíjí sociální cítění.

Učitel by měl vždy pamatovat, že je pro žáky vzorem, podle čehož by se měl chovat. Nejen k nim, ale i ke svému okolí.

1.8.3 Úroveň žáků

Při prevenci šikany je zásadní, abychom dali žákům možnost podílet se na chodu školy, třídy. Přeci jen, když se s chutí na něčem podílíme, stává se věc pro nás mnohem důležitější a stavíme se k ní ihned s větší úctou a odpovědností. Participace žáků může být uskutečněna pomocí žákovské samosprávy, kdy se žáci podílí na chodu školy. Vytváří školní řád, hlídají dodržování kázně, podílí se na estetické úpravě třídy tak celé školy, jsou součástí školního parlamentu či redakce školního časopisu. Účast na školní samosprávě buduje v žácích pocit samostatnosti, zodpovědnosti. Učí se komunikaci, hájit svá stanoviska, argumentovat, respektovat názory druhých, naslouchat. Na samosprávě se mohou podílet všichni, tudíž i žáci méně oblíbení. Tím, že tvorba žákovské samosprávy a chtíč podílet se na chodu školy vychází z vnitra žáků, nevnímají poté školu, jako otravné místo, kam docházejí za trest. Bendl (2003, s. 147) uvádí, jak žákovskou samosprávu vnímá Jan Uher, který ji vidí jako metodu mravní výchovy. Hlavní myšlenkou samosprávy je dle něj: *„užít pomoci společnosti žákovské při udržování pořádku a zabezpečení klidné práce. Přenášením odpovědnosti na žáky sílit a pěstit jejich charakter, chce je připravit na život společenský, chce v nich vyvíjet občanské ctnosti, a to konáním, cvičením, společenským životem.“* Dalším způsobem, jak se žáci mohou podílet je patronát, kdy žák chrání druhého, je jakýmsi jeho patronem, ochráncem. Velkou výhodou patronátu je, že se oběť může snáze svému patronovi svěřit se svým trápením než učiteli. Patron ji hlídá zejména v rizikových situacích (přestávka, oběd, hraní si na hřišti). Také můžeme využít peer programů, kdy se vyškolení dobrovolníci, kteří jsou zároveň vrstevníky, podílí

v rámci odborné skupiny na vytváření preventivních programů, akcí atd. Zároveň jsou pro své vrstevníky k dispozici jako konzultanti, poradci.

1.8.4 Úroveň rodiny

Ať už jde o rodiče obětí či agresorů, mějme na paměti, že jsou pro své děti vzorem. Děti jsou jako houba, která dokáže bez problémů nasáknout jednotlivé vzorce chování, jestliže je začne vnímat jako běžné a normální. Proto dbejme na to, jaké vzorce chování svým dětem předáváme. Jako rodiče bychom měli dítěti dát především lásku a poskytnout mu bezpečné prostředí pro život plné důvěry, pochopení a podpory. Měli bychom u svých dětí podporovat emocionální a sociální cítění, budovat morální hodnoty, respekt a toleranci ke svému okolí. S dítětem otevřeně komunikovat o problémech a nechat jej, aby se pokusilo samo najít řešení. Také se mu svěřit s tím, co prožíváme. Když dítě uvidí, že mu důvěřujeme a dokážeme se mu svěřit, bude pro něj snazší se svěřit naopak nám. Aby se u něj mohlo vytvořit sociální cítění, je třeba, aby se dítě učilo společenskému životu. Proto se snažme společně trávit co nejvíce času během různých společenských aktivit. Můžeme dítě přihlásit do nějakého kroužku. Skrze sportovní kroužek můžeme uplatnit tzv. výchovu k násilí, kdy se dítě učí, kdy může a nemůže využít své síly. Při sportovních aktivitách může vybít svou přebytečnou energii, udržovat zdravého ducha, ale také si najít nové kamarády. Sportovní aktivity dítě navíc učí dodržovat pravidla, která jsou jasně daná, čehož i my, jako rodiče, bychom se měli držet. Měli bychom s dítětem prodiskutovat a vytvořit pravidla chování, přijít na následky a případný trest, který jej čeká za jejich porušení. Zároveň se snažíme dítě vést k asertivnímu chování. Rozvíjíme u něj zdravé sebevědomí, aby se nebálo samo sebe zastat, projevit se, říct svůj názor. Rodiče se mohou na prevenci šikany podílet i v rámci školy. Učitel je může poprosit o spolupráci. Předá jim potřebné informace k problematice šikany a nabídne jim možnosti uplatnění. Mohou se účastnit různých besed, workshopů, konzultačních hodin či třídních schůzek atd.

1.8.5 Organizace zaměřené na prevenci šikany

- Linka bezpečí

  Anonymní bezplatná linka, kde se mohou svěřit děti a mládež do 26 let se svým trápením, poradit se či se zeptat na radu. Linka funguje 24 hodin denně. Poskytuje

podporu nejen dětem, ale i rodičům formou rodičovské linky či prostřednictvím chatu. Linka byla zřízena pod nadací Naše dítě. Telefonní číslo: 116 111

- Prev – centrum

  Prev – centrum nabízí ihned několik možností podpory a formy prevence. Je zprostředkovatelem preventivních programů pro školy. Dětem a mládeži, kteří si prochází krizovým obdobím poskytuje podporu formou volnočasových aktivit. Dále pořádá rodinné terapie. Nabízí svou pomoc a radu skrze webovou poradnu nebo pořádá kurzy věnující se prevenci pro pedagogy i rodiče či metodiky prevence.

- Bílý kruh bezpečí:

  Nabízí podporu a ochranu obětem a svědkům trestných činů a obětem domácího násilí. Poškození se mohou na organizaci obrátit i pomocí liny bezpečí, která je v provozu po celý den. Poskytuje sociální, právní a psychologické poradenství. Zároveň provádí prevenci skrze různé jimi vydané publikace, přednášky, semináře, konference atd.

- Lata

  Lata je zkratkou pro název pražské neziskové organizace Laskavá alternativa trestu pro adolescenty. Je zaměřena na mládež do 20 let a rodiny v nesnázích. Jejím hlavním úkolem je vrstevnická podpora v podobě utvoření dvojic, které tvoří klient a vyškolený dobrovolník. Prostřednictvím pozitivních vztahů a jejich působení věří ve změnu.

- PětP

  V zahraničí pod názvem Big brothers, Big sisters je asociace dobrovolníků, která je postavena na vztahu dítěte s dospělým. Asociace se však nevěnuje pouze dětem, ale i dospělým a seniorům. Dobrovolník spolu s klientem tráví společný čas, vymýšlí společný program. A proč PětP? Jelikož jejími pilíři je přátelství, podpora, prevence, péče a pomoc.

- Dětské krizové centrum

  Centrum, které se zaměřuje na vyhledávání a pomoc dětem týraným, zneužívaným či zanedbávaným. Poskytuje také pomoc a poradenství rodičům při výchovných obtížích či problémech s péčí o děti. Pro své klienty je zřízena linka důvěry

prostřednictvím telefonního spojení, online chatu, emailového spojení či spojení přes aplikaci Skype.

- E-bezpečí.cz

  Internetový projekt zaměřený na prevenci kyberšikany a jiného nebezpečí, které se může na internetu objevit. Jejich webová stránka nabízí nepřeberné množství pomoci a materiálů, např. online poradna, jimi vytvořené vzdělávací pořady, nabídku vzdělávacích akcí atd.

- Safeinternet.cz

  Centrum bezpečnějšího internetu, jehož posláním je propagace bezpečného a vhodného materiálu na internetu z důvodu zachování bezpečnosti dětí. Webový portál má také zřízenou horkou linku pro nahlášení nevhodného internetového obsahu.

- PPP

  Pedagogicko – psychologická poradna spadá pod školská zařízení. Poskytuje žákům a jejich rodičům, ale i pedagogům odbornou psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc. Zaměřuje se na odhalení a diagnostiku poruch chování, poruch učení, ale i problémů přirozeného vývoje dítěte. Vydávají různé metodické pomůcky, publikace, pořádají kurzy. Spolupracují s dalšími školskými zařízeními např. s SVP, a to nejen se školou, pod kterou spadají, ale i napříč jinými školami. Dále spolupracují s organizací OSPOD či zdravotnickými středisky.

- SVP

  Střediska výchovné péče jsou stejně jako PPP školským zařízením. Jsou orientovaná především na prevenci vzniku rizikového chování. Pracují s žáky, u kterých je pravděpodobný vznik právě takového chování. Věnují se také dětem propuštěným z ústavní výchovy. Poskytují pomoc jak jejich zákonným zástupcům, tak i pedagogům. Spolupracují s dalšími školskými zařízeními a odborníky.

1.9 Využití metod dramatické výchovy jako účinného prostředku prevence šikany

1.9.1 Co je dramatická výchova?

Na úvod této kapitoly si je třeba dramatickou výchovu představit, abychom si ji lépe dovedli představit jako účinný prostředek při prevenci šikany. Uvedu tři definice, které si liší mírou konkrétnosti. Seznámíme se, jak dramatickou výchovu vnímají jedni z jejích hlavních představitelů.

„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupu dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně – uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“ (Valenta 2008, s. 40) Definice Josefa Valenty je opřena o odborné termíny, které spíše definují výchovu jako takovou. Sám říká: „Kdybychom z této pracovní definice odstranili slova „umělecký“, „drama“ a „divadlo“, mohlo by jít o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje.“ (Valenta 2008, s. 40) Jak sám napsal, definici konkretizuje pouze pomocí těchto tří slov. Proto si dramatickou výchovu přibližme definicí, která v nás vyvolá konkrétnější představu o tom, co dramatická výchova znamená. Bláhová uvádí, jak dramatickou výchovu vnímá Irina Ulrychová a Jaroslav Provazník. *„Dramatická výchova je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění. Využívá především dramatické improvizace, jež je založena na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné. Dramatická výchova má dvě základní vrstvy, které se v práci prostupují a nelze je od sebe oddělovat: osobnostní rozvoj a sociální rozvoj.“* (Bláhová 1996, s. 71) I tak bych ještě ráda zmínila jednu definici, která dramatickou výchovu přibližuje ještě konkrétněji. *„Dramatická výchova je 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.“ (Machková 1998, s. 32)

Na základě uvedených definic můžeme říct, že dramatická výchova vychází z dramatu a divadla. Jde tedy také o estetickou výchovu, která staví především na hře v roli, improvizaci a využívá fiktivních konfliktních situací. Všechny tyto opěrné sloupy dramatické výchovy umožňují žákovi skrze prožitek nahlížet na různé situace z různých úhlů pohledu. Napříč nich zakusit jejich různá řešení, pochopit lépe mezilidské vztahy a pohled různých jedinců na danou situaci, což umožňuje žákovi lépe pochopit a uvědomit si, že každý se může na situaci dívat jinýma očima, jinak situaci prožívat, zaujímat různá stanoviska. Situace nám také mohou nabídnout paletu různorodých emocí a pocitů. Dramatická výchova úzce souvisí s výchovou osobnostní a sociální. Skrze různé aktivity založených na konání a jednání můžeme usoudit, že dramatická výchova je typem činnostního učení.

1.9.2 Cíle dramatické výchovy

Cíle dramatické výchovy můžeme vnímat různě. Můžeme je vnímat více konkrétně či obecně. Jednotlivé složky mohou nabývat různé důležitosti. Vybrala jsem systematizaci cílů podle Machkové (2007, s. 35-36), neboť jsou přehledně uspořádány a vystihují hlavní cíle dramatické výchovy. Machková dělí cíle do tří rovin:

1. „Rovina dramatická: dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky), vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).

2. Rovina sociální: struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace, poznávání života, světa, lidí.

3. Rovina osobnostní: psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle), schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti, motivace, zájmy, hodnotový žebříček, postoje.“

Josef Valenta (2008, s. 63-64) uvádí velmi podobné cíle jako Eva Machková, akorát s tím rozdílem, že jej doplnil o další dvě oblasti, roviny. O oblast věcného vzdělání (znalosti o životě, o světě, o vztazích, znalosti psychologické, sociologické, antropologické,

kulturální, politicko-ekonomické, etické atd.) a o oblast etickou (senzitivita a vnímavost vůči existenci etických problémů, postoje k etickým otázkám, hodnotové žebříčky a osobní životní filozofie, mravní vlastnosti atd.) K mravním dilematům se věnuje ve výčtu cílů dramatické výchovy i Bláhová (1996, s. 23).

Při tvorbě cílů bychom se měli držet pár zásad. Je dobré si uvědomit, jaké cíle chceme tvořit. Zda cíle pedagogického, určenému samotnému učiteli, aby věděl, čeho chce dosáhnout, či cíle pro žáky. Vždy bychom měli dbát na jasnou a stručnou formulaci cíle. Je dobré si cíl napsat. Formulace cílů se přeci jen během aktivit objeví, např. ve formě instrukce či volbě jednotlivých aktivit a metod. Při volbě cílů bychom se měli zamyslet, s jakou skupinou žáků budeme pracovat. V jakém věkovém rozmezí se nachází, zda je skupina heterogenní, aby se mohla obohacovat, v jakém poměru jsou zastoupeni chlapci a dívky. Dále také jaké má skupina zkušenosti s dramatickou výchovou či jaký je temperament skupiny. Nelze počítat s tím, že každá realizace bude stejná, či se cíl vždy naplní, proto je dobré mít do zásoby vytvořeno několik variant dané aktivity. Přeci jen *„v dramatické výchově hrají velmi podstatnou roli citové momenty, nálada, okamžitá skupinová atmosféra. (...) Osobní rozvoj nelze změřit a znormovat.“* (Machková 2015, s. 36) S cílem také úzce souvisí volba metody. Záleží, zda přizpůsobujeme cíl předem vybrané metodě, či metodu vybranému cíli.

1.9.3 Metody dramatické výchovy

Co je metoda?

Pokud bychom brali metodu obecně založenou na pedagogickém principu, mohli bychom ji definovat jako *„záměrné uspořádání činnosti učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických.“* (Machková 2007, s. 94) Uvažujme však spíše nad tím, jak bychom mohli metodu pojmout v oblasti dramatické výchovy. Mnoho autorů nabízí různé výklady a třídění metod. Josef Valenta (2008, s. 46-47) na metodu nahlíží z různých hledisek. Můžeme ji vnímat jako celý systém dramatické výchovy, z hlediska jejího využití v rámci jiných vyučovacích předmětů. Metodou můžeme také označit *„soubor či skupinu dílčích postupů např. použijeme metodu pantomimy, přičemž pod těmito souhrnnými názvy označujícími princip činnosti se skrývá řada dílčích metod a technik.“* Dále ji také můžeme brát jako konkrétní postup. Tudíž, např. živý obraz, dotyková pantomima atd.

Třídění metod

Jak již bylo zmíněno, třídění metod může být různorodé. Např. Bláhová (1996, s. 24) zmiňuje dvě základní metody, a to metodu improvizace a interpretace. Naopak třídění metod Miloslava Dismana (Machková 2007, s. 102) *„je ryze psychologické, založené na tradičním výčtu základních psychických funkcí: a) pozornost a uvolnění, b) vnímání, c) paměť a představy, fantazie, d) řeč, e) city, f) vůle a jednání.“* Machková také uvádí své rozřazení jednotlivých metod: *„a) charakterizace, hra v roli, b) improvizace s dějem, c) tvořivost, d) objevování sebe a okolního světa, e) pohyb a pantomima, f) kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, g) plynulost řeči a slovní komunikace, h) cvičení pomocná.“*

Využití konkrétních metod

Jelikož jsem při tvorbě projektu vycházela především ze systematizace metod Josefa Valenty, uvedu ji i zde a podrobněji se k ní vyjádřím. Josef Valenta (2008, s. 123-214) dělí metody do tří hlavních kategorií, z nichž má každá jednotlivé podkategorie, které představují soubor konkrétních metod, které bychom mohli vnímat jako konkrétní postupy.

A.

I. Metoda (ú)plné hry

Metoda, která je pilířem dramatické výchovy, neboť představuje hru v roli, bez které se dramatická výchova neobejde. Díky níž se jedinec ocitá ve fiktivní situaci, v níž přebírá sociální roli a snaží se pohybovat v situaci, jež je mu dána. Situace i jedinec se mohou vzájemně podmiňovat. Rolové hraní se může pohybovat ve třech úrovních: simulace, alterace, charakterizace.

Při simulaci hraje jedinec sám sebe, ale v určité fiktivní situaci, kdy si sám sebe představuje: „já, kdybych. K situaci zaujímá různá stanoviska, mění je, upevňuje, či si vytváří nová.

V alteraci už jedinec nehraje sám za sebe, ale v roli. Přebírá na sebe roli někoho jiného, nějaké fiktivní postavy, skrze ni zobrazuje spíše její vnější rysy, např. funkce, sociální role, typické chování atd.

Naopak při charakterizaci, která je jakousi nadstavbou alteraci, jde jedinec pod povrch hrané postavy. Snaží se navenek zobrazit její vnitřní prožitky, její smýšlení a vnitřní charakteristiky.

B.

II. Metody pantomimicko-pohybové

Základem metod je především pohyb, ale pracuje se zde i s nehybností. Je využíváno prostoru a pohybu v něm, uvědomění, kde se mé tělo nachází. Při pantomimicko-pohybových metodách může a nemusí být využit zvuk. Měli bychom však mít na paměti, že metody jsou především o ztvárnění dané věci, situace, děje pohybem. Musíme si tedy dát pozor, aby nebyl zvukový doprovod užit na úkor pohybu.

- Proxemické škály postojů

Žák vyjadřuje svou pozicí, a především vzdáleností vlastního těla v prostoru postoj vůči nějakému konfliktu, člověku. Umístěním vlastního těla vyjadřuje svůj postoj nejen na úrovni fyzické, ale také mentální a etické.

- Živý obraz

Žák zobrazuje jev bez užití pohybu, tichem, svou pozicí těla a svou mimikou. Živý obraz mohou ztvárnit jednotlivci i skupiny žáků. Zde záleží, jaký vztah zaujímají vůči sobě navzájem. Živého obrazu se žák může zúčastnit aktivně, sám obraz vytváří, či pasivně, kdy z něj jiné osoby tvarují, např. sochu, postoj jeho těla staví do určité pozice. Obraz může být bez proměny, kdy žáci vytváří pouze jednu verzi, či s proměnou, kdy plynule přechází z jednoho obrazu do druhého. Živý obraz může být také doprovázen zvuky a slovy. Poté rozlišujeme obrazy ozvučené a neozvučené. Z hlediska pohybového je náročnější na zvládnutí koordinace těla při zastaveném pohybu, z hlediska osobnostně-sociálního rozvíjí žákovu empatii, umožňuje mu náhled do různých životních situací, ztvárnění pocitů postav může v žákovi evokovat jemu pocity známé či nové.

III. Metody verbálně-zvukové

Metody, které jsou založeny na verbálním i neverbálním projevu. Neverbální projevy mohou být ztvárněny pomocí paralingvistických, extralingvistických prostředků.

- Alej

Žáci vytvoří naproti sobě dvě řady. Mohou být v roli či mimo ni. Hlavním ohniskem aktivity je ten, kdo alejí prochází a jaké prostředí alej představuje, např. chodba školy, kterou prochází žák. Žákům, kteří stojí v řadách je určeno, jak mají na příchozího reagovat, např. v roli vnitřních hlasů, svědomí. Postava, která alejí prochází, může pouze žákům v řadách naslouchat, či je sama oslovovat a obracet se na ně, např. s prosbou o radu.

- Monolog

Žák sám vytváří souvislý mluvený projev. Promlouvá buď za sebe či v roli.

- Diskuse

Dva a více žáků řeší určitý problém. Nahlíží na něj z vícero hledisek, snaží se hledat různá řešení, objasnit neznámé. Žák skrze dialog rozvíjí svou dovednost vyjadřování. Během diskuse dává najevo své názory, zaujímá postoje, které podkládá argumenty. Diskuse může být využita v rámci dramatu či mimo něj, např. při reflektování aktivit.

- Dotazování

Dotazování probíhá formou otázek, které jsou pokládány v rámci hry. Jeho průběh může být uskutečněn např. metodou horké židle, kdy na židli usedne žák v roli nějaké postavy. Ostatní žáci se jí v roli či za sebe dotazují. Metoda horké židle je často spojována s nějakou konfliktní situací, kterou hráči řeší. Dalším typem je průzkum. Zde se žáci doptávají postavy a snaží se zjistit co nejvíce o nějakém faktu, ať už se přímo týká dané postavy či nějaké situace. Jedná se spíše o dotazování neosobní.

- Rozhovor

Jedná se o metodu založenou na dialogu, avšak spíše osobní povahy.

- Titulkování

Žáci shlédnutému živému obrazu udělují titulek, název, který by jej vystihl.

C.

IV. Metody graficko-písemné

Jedná se o doplňkovou metodu, k metodám výše uvedeným.

- Deník

Skrze deník žák může lépe proniknout do myšlení postavy. Deník může být přečten, nebo jej mohou žáci sami v roli postavy vytvářet. Deník může sloužit jako aktivita k evokaci nějaké situace, která bude tématem, či zrovna řešena.

- Reflexe

Reflexe může být verbální, ale v tomto případě použití jde o neverbální písemné zpracování dojmů a hodnocení jednotlivých aktivit, či jejich částí.

- „Role na zdi“

Na arch papíru žáci zakreslí siluetu, do níž se vepisují charakteristiky vnější i vnitřní klíčové postavy. Silueta se poté pověsí na zeď. K charakteristikám se v průběhu dramatu žáci vrací, pojednávají o nich, přemýšlí, jakou roli mají pro příběh, v jaké míře zasahují do života postavy atd. Do siluety mohou být zapsány i výroky či myšlenky postavy.

V. Metody materiálově-věcné

Jako u metod graficko-písemných se jedná o doplňkovou metodu.

- Práce s kostýmem

Žáci pracují s kostýmním znakem, např. během vytváření scének, živých obrazů, tedy v roli. Kostýmní znak přejímají a ztvárňují pomocí něj jednotlivé situace. Kostýmní znak však může být využit mimo roli, kdy zastupuje postavu, kterou žádný žák nepředstavuje.

- Práce s prostorem

Žák se pohybuje v roli či mimo roli po prostoru. Dokáže jej využít ke znázornění situace, dát mu význam a tvar.

- Práce s rekvizitou

Žák pracuje s předmětem, který přímo či nepřímo, je napodobeninou, ztvárňuje předmět klíčový pro dramatizaci. Rekvizity mohou více přibližovat postavy či situace.

1.9.4 Strukturované drama

Dana Svozilová (2005, s. 30) se ve své knize odkazuje na definici strukturovaného dramatu na Evu Machkovou, která jej charakterizuje takto: „*Stejně jako každé jiné drama, i drama strukturované je vybudováno na krocích… V strukturovaném dramatu je osou těchto kroků*

téma, a to znamená, že některé sekvence příběhu mohou být vypuštěny, odvyprávěny učitelem apod., jiné naopak se probírají opakovaně, s použitím různých technik, aby jejich smysl a význam byly prozkoumány a pochopeny do hloubky.“ Strukturované drama *je „specifická forma výukové jednotky – lekce/hodiny dramatické výchovy“ (Svozilová 2005, s. 26),* jež se skládá z logicky uspořádaných segmentů, které na sebe navazují a jsou uzavřeny pod jedním hlavním tématem. Strukturované drama je založeno na konfliktní situaci, během níž se na ni zakouší nahlížet z různých úhlů pohledu a na hře v roli. Struktura dramatu se může opírat o *„křivku“* klasického dramatu. Skládá se z šesti základních kroků: expozice, vznik akce, kolize, vrchol – krize, peripetie a katastrofa. Učitel strukturu hry může mít předem důkladně promyšlenou, či ji nechat na žácích, do jaké míry ji povedou. Učitel by měl vždy najít míru připravenosti tak, aby do dramatu vnášeli něco nového, obohacujícího i žáci. Při plánovaní hry by měl přemýšlet nad cíli, skupinou, ve které se bude drama odehrávat (věk žáků, zkušenosti žáků, problémové situace, vzájemné vztahy, počet žáků, silné a slabé stránky skupiny atd.), dále by měl přemýšlet nad tématem a kontextem, do jakého bude drama zasazeno, dále jakou roli budou mít během dramatu žáci, ale i jakou roli učitel, jak budou probíhat jednotlivé akce, kde, kdy, kdo se jich bude účastnit, jak a proč, tedy myslet na *„5W“* (Svozilová 2005, s. 55) Neměl by zapomínat na důkladnou reflexi, která se vybízí k diskusím, ke sdílení prožitků. Žák i učitel může hrát na různých úrovních role. Učitel může být buď autentickou osobou, či fiktivní, kdy může zastávat např. učitele v roli, který může být dobrým spoluhráčem žákům či hlavním posouvačem děje nebo i ošetřovatelem děje, pokud zastává postavu, která by mohla být pro drama rizikem. Žáci mohou hrát na úrovni simulace, alterace či charakterizace. Strukturované drama nabízí prostor k zakušení mnoha rolí a úhlů pohledů, z toho hlediska se může jevit i jako účinná prevence šikany.

1.9.5 Jeví se metody dramatické výchovy jako účinný prostředek prevence šikany?

Kapitolu bych ráda uvedla citací: *„Dramatická výchova může pomáhat v prevenci jak neuróz, tak případně i delikvence nebo jiných vážnějších poruch sociálního chování a postojů.“* (Machková 2015, s. 19) Využití dramatické výchovy jako účinné prevence spatřuje i Michal Kolář (2011, s. 238), který se zmiňuje o Základním intervenčním programu, jež využívá dramatických aktivit k léčbě a práci se skupinou, která si prošla

šikanou. Pomocí ní aplikuje sekundární prevenci, snažící se tak předejít další šikaně, která by ve třídě mohla v důsledku nevyléčení vzniknout. Využívá modelových situací, kdy žáci vstupují do různých rolí v různých situacích. Následně o problému diskutují a snaží se nalézt jeho řešení. Modelové situace jsou tak využity k nastolení a otevření problému. Program také využívá konkrétních cvičení dramatické výchovy, zejména posilujících skupinové cítění, spolupráci a důvěru. Např. cvičení Řetězová reakce *„máme hodně společného", společné dýchání, kývání…* skupiny. (Kolář 2011, s. 315) Jde o cvičení, kdy se žáci pohybují po prostoru. Jeden žák si k sobě zavolá někoho, kdo se mu něčím podobá, dotknou se a zůstávají u sebe. Zavolaný žák udělá to samé, a tak to jde dál. Nakonec se všichni dotýkají. Následně utvoří kruh, kdy se společně jako jeden celek kývají, či se snaží sjednotit dech. Cvičení je zaměřeno především na skupinové cítění a utváření pozitivních vztahů.

Bendl (2003, s. 115) vidí přínos dramatické výchovy jako prostředku k uvolnění napětí, potlačených emocí a agresivity. Vnímá, že se některá cvičení, techniky, metody dají využít k relaxaci a uvolnění. O čemž hovoří i Machková, která spatřuje výhody využití dramatické výchovy při uvolnění emocí, jejich vyplynutí na povrch. Skrze různé metody a cvičení, se žák učí hlouběji pochopit, co prožívá, orientovat se v různých druzích emocí. Učí se, jak dát emocím průchod, aniž by ublížily ostatním. *„Ovládnutí citu neznamená jejich potlačení. Znamená zdravé uvolnění silných emocí přiměřenými a přijatelnými kanály. Každý občas pociťuje hněv, strach, úzkost, žárlivost, rozmrzelost nebo negativismus. Hraním partu, v němž jsou tyto city vyjádřeny, je může hráč uvolnit, a tak se zbavit napětí."* (N. McCaslinová, in Machková 1998, s. 54) Žáci se tak učí sebekontrole. Tím, že je žákovi při uvolňování emocí a napětí k dispozici podpora učitele, který drží situaci pod kontrolou, je žák chráněn před negativními vlivy, které by jej mohl dostihnout v normálním životě v následku uvolnění emocí nevhodným způsobem. Skrze hru v roli si žák může situace natrénovat a zakusit různé emoce.

Bendl (2003, s. 138-139) uvádí hlavní přínos hry v roli. Kdy zmiňuje, že prostřednictvím role si žáci mohou nacvičit různé způsoby jednání a učit se odolávat okolnímu nátlaku. Zakouší na jednotlivé situace reagovat humorem, úsměvem atd. Irina Ulrychová a Jaroslav Provazník (Bláhová 1996, s. 71) jsou toho názoru, že *„v dramatických hrách dostávají děti*

příležitost zažít situace, se kterými se mohou v životě skutečně setkat, a které si tak mohou předem prozkoumat a připravit se na ně, s možností děj ve hře znovu opakovat, vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší, mají možnost vyzkoušet si i roli někoho jiného a podívat se na problém jeho očima. To jim dovoluje zažít a pochopit množství lidských citů, myšlenek a názorů." Zde se jeví prevence účinná především z hlediska potencionálních obětí. Žáci, kteří jsou málo průbojní, mají malé sebevědomí, si mohou natrénovat účinnou komunikaci v podobě pohotových odpovědí na agresorovy zesměšňující pohnutky. Tím, že se skrze dramatické aktivity učí argumentaci, ale i vyjádření svých názorů a postojů, učí se hodnoty svého slova, bude lépe čelit kritice padající na jeho osobu. Prostřednictvím simulace může zakusit, jaké je být sebevědomým žákem, který si věří. Díky ní si může postupně sebevědomí trénovat. Přeci jen zdravé sebevědomí je jednou z nejúčinnějších zbraní proti agresorům.

Dramatická výchova žáky vede ke spolupráci, učí je skupinovému cítění, zodpovědnosti za společné úsilí. Machková vidí hlavní přínos spolupráce především v častých obměnách skupinek. „Neustálá výměna partnerství je v dramatické výchově důležitá z několika důvodů. Nejde jen o to, aby se nevytvářely izolované skupiny elity a outsiderů podle výkonnosti nebo úspěšnosti. Skupina je tím pevnější, čím více pevných a trvalých osobních vazeb je ve skupině, a to jak dvojic, tak vícečlenných společenství, ale jen za toho předpokladu, že tyto „kliky" jsou navzájem propojeny vztahy svých členů k členům jiných skupinek." (Machková 2015, s. 30)

Kapitolu bych zakončila citací od Nicka Dubina (2009, s. 96): „Modelové přehrávání rolí je velmi užitečná metoda… Je to jedinečná forma psychodramatu, velmi silný terapeutický nástroj, který dovoluje člověku, aby viděl své vlastní chování jako v zrcadle." Ač my dramatickou výchovu používáme jako prostředek prevence a ne terapii, považuji za velmi důležité autorovo vystihnutí toho, že i role nám umožní nahlédnout na své chování tak, jako bychom jej viděli v zrcadle.

2. Praktická část

Praktická část je především kvalitativním výzkumem, doplněným zčásti kvantitativním, jehož hlavním výzkumným problémem a zároveň cílem je zkoumání účinnosti prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy. Stěžejním bodem výzkumné části je tvorba, realizace a následná reflexe, jak jednotlivých segmentů, tak samotného celku projektu. Kvalitativní výzkum jsem zvolila z jednoho prostého hlediska, a to že mi umožňuje lépe proniknout do dění ve vybraných školních třídách, kde se projekt odehrává a lépe porozumět jak vztahům mezi žáky, tak jejich postojům k problematice šikany. Metodou kvalitativního výzkumu je participační pozorování, kdy i já se účastním veškerého dění při realizaci projektu, ať už jako učitel, který projekt vede, či jsem součástí konkrétních aktivit jako učitel v roli. Další metodou kvalitativního výzkumu je i neparticipační pozorování, které zastává třídní učitel, jenž pozoruje průběh celého projektu. Doplňující metodou je pak sběr a analýza artefaktů – žákovských výtvorů. V praktické části je také obsažen kvantitativní výzkum, který je doplňkem kvalitativního výzkumu. Jeho cílem je zachytit pohled třídních učitelů na problematiku šikany, jak obecně, tak konkrétně vztahující se k jejich třídě a zároveň zachytit učitelův postoj k využití metod dramatické výchovy jako vhodné prevence šikany. Metodou kvantitativního výzkumu je dotazník, jež obsahuje, jak otevřené, uzavřené dichotomické, tak i polouzavřené otázky. Dotazník je určen pouze třem respondentům, třídním učitelům tříd, ve kterých je projekt realizován. Dotazník je učitelům dán týden po skončení realizace, aby měli učitelé i žáci čas dostatečně vstřebat celý projekt.

2.1 Výzkumné otázky

- Bude se lišit realizace projektu na základě míry zkušenosti žáků s dramatickou výchovou, kdy je dramatická výchova na škole jako samostatný předmět, či jsou v rámci výuky využívány pouze její metody a techniky?
- Jaké výhody přináší prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?
- Jaká úskalí se mohou vyskytnout při prevenci šikany pomocí metod dramatické výchovy?
- Jeví se prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy jako účinná?

- Mají třídní učitelé zkušenosti se šikanou ve své třídě? Pokud ano, jakou a jak ji řešili?
- Jaké prostředky využívají učitelé k prevenci šikany ve svých třídách?

2.2 Obsah projektu

Obsahem projektu je strukturované drama, které je vystaveno tak, aby se dalo využít v rámci prevence šikany na základních školách. Není však vyloučeno jeho odehrání i v jiných dětských kolektivech a skupinách. Je určeno především žákům ve věku 11-12 let, tedy žákům pátých tříd ZŠ. Realizaci projektu doporučuji spíše ve třídách, kde mají žáci s dramatickou výchovou zkušenosti, ať už z důvodu užití různorodých metod dramatické výchovy, udržení dějového spádu a napětí, tak i časové dotace a množství aktivit. Jeho hlavním tématem je, do jaké míry mohou svědci šikany zabránit dalšímu bujení šikany a ochránit tak oběť. Žáci si skrze prožitky zakouší, jaké je to být v roli oběti, agresora a především svědků. Budují si tak vlastní postoje, názory, zkoumají, jaký průběh může šikana mít, ale také to, že ne vždy je lehce odhalitelná. Z hlediska důležitosti návaznosti aktivit a hlubšího prožitku je vhodné, aby byl projekt odehrán během jednoho dopoledne, a to v rámci pěti vyučovacích hodin. Časové rozmezí jednotlivých aktivit zde neuvádím, jelikož každá realizace má svá specifika a nelze zaručit, že proběhne vždy stejně. Aktivity nejsou založené pouze na prožitku, ale také na spolupráci a společné diskusi. Pro realizaci jsem si vybrala tři páté třídy. Dvě třídy, kde dramatická výchova funguje jako samostatný předmět a pro srovnaní třídu, kde jsou v rámci výuky využívány pouze metody dramatické výchovy.

2.3 Cíle projektu

2.3.1 Hlavní cíle projektu

Hlavním cílem projektu věnovanému prevenci šikany pomocí metod dramatické výchovy je skrze dramatické aktivity, které jsou založené na prožitku a hlubším pochopení problematiky šikany, budovat v žácích postoj, který se k šikaně staví negativně. Budovat v nich uvědomění, že je třeba šikaně předcházet a chránit především ty, kteří se šikaně nedokáží postavit. Proto je třeba pochopit, jakou roli mají svědci v průběhu šikany a do jaké míry mohou proti šikaně zasáhnout, neboť i oni jsou její součástí.

2.3.2 Dílčí cíle projektu

Dramatické cíle:

- Žák pracuje různými metodami dramatické výchovy.
- Žák rozlišuje herní situaci a realitu.
- Žák přijímá učitele v roli a adekvátně na něj reaguje.
- Žák hraje v roli.
- Žák se snaží vžít do postav. Pochopit skrze prožitek jejich postoje, motivy jednání, pocity.
- Žák na základě získaných informací z deníku či jím vytvořených situací dotváří charakteristiky postav pro příběh důležitých.
- Žák využívá k tvorbě herních situací svou tvořivost, fantazii.
- Žák pracuje s kostýmními znaky a rekvizitami.
- Žák k vytvoření herní situace využívá prostor.
- Žák vyjadřuje verbálně i neverbálně s pomocí vlastního těla pocity, emoce.
- Žák reflektuje jednotlivé aktivity.

Osobnostní a sociální:

- Žák pracuje v menších skupinách, kde dodržuje zásady spolupráce.
- Žák rozvíjí empatii a sociální cítění.
- Žák dodržuje zásady diskuse, naslouchá, respektuje názor druhého, dokáže obhájit své stanovisko vhodnými argumenty.
- Žák reflektuje svou práci.

Cíle projektu:

- Navodit atmosféru příjemného a bezpečného prostředí pro realizaci projektu.
- Žák si buduje negativní postoj k šikaně.
- Žák ví, co znamená pojem šikana.
- Žák na základě prožitého příběhu či závěrečné reflexe dokáže vyvodit základní znaky šikany.
- Žák dokáže vyjmenovat důvody, proč člověk šikanuje druhé.

- Žák si uvědomuje, jakou roli zastávají při šikaně svědci a jakou moc mají v boji se šikanou.
- Žák ví, jak se bránit proti šikaně a jak jí předcházet.
- Žák dokáže objasnit, proč se oběť nedokáže bránit a nabývá tedy vědomí, pokud je to v našich silách, že je třeba oběti pomoc.
- Žák ví, jaké následky může šikana mít.
- Na základě svých dosavadních a nově nabitých znalostí a zkušeností žák vytváří informační letáček o šikaně.

2.4 Metody dramatické výchovy užité v projektu

- Metoda plné hry – rovina simulace, rovina alterace, rovina charakterizace.
- Metody pantomimicko – pohybové: proxemické škály postojů, živý obraz, živý obraz: ozvučený, „oživlé štronzo“, tvorba dramatických scének.
- Metody verbálně – zvukové: alej, čtení, diskuse, dotazování (horká židle, průzkum), monolog, rozhovor, titulkování.
- Metody graficko – písemné: deník, dopisy, reflexe, role na zdi.
- Metody materiálově – věcné: práce s kostýmem, práce s rekvizitami, práce s prostorem.
- Metody a techniky řízení vyučování v dramatické výchově: učitel v roli.

2.5 Scénář projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy

1) Konference na téma rizikového chování – šikana

Instrukce:

„Dobré ráno. Pojďme se všichni usadit do kruhu. Jsem moc ráda, že s vámi budu dnes pracovat a moc jsem se na vás těšila. Doufám, že pro nás bude dnešní dopoledne příjemné a odneseme si z něj mnoho zážitků. Na začátek si zahrajeme hru na jména. Vždy ten, komu bude hozen míček, řekne své jméno. Míček si dlouho u sebe neponechávejte a rovnou hoďte, ať si procvičíme po ránu i postřeh. Ale abych se vám představila i já. Mé jméno je Nikola a studuji na vysoké škole učitelství. Jednou tedy budu učit i žáky jako jste vy. Dnes nás čeká lekce na trochu citlivé téma. Pokud by se stalo, že někomu bude některá z aktivit opravdu nepříjemná a nebude se v ní cítit dobře, přijde za mnou a řekne stop. Já budu v tu

chvíli vědět, že se aktivity nezúčastní. Ale věřím, že podle toho, co jsem slyšela, jste velmi zkušení a šikovní v dramatické výchově, a proto už teď vím, že vše společně zvládneme. Poprosím vás, abyste se přesunuli do svých lavic. Na chvíli se stanete experty, odborníky na nežádoucí chování. Copak může být nežádoucí chování?“

Učitel v roli doktorky, která vede konferenci:

„Přeji Vám dobrý den a vítám vás na dnešní konferenci, která se bude věnovat tématu rizikového chování. Jsem velmi ráda, že jsme se sešli v tak hojném počtu. Ráda bych se vám představila. Jsem doktorka Natálie Robovská a budu vás provázet po celou dobu konference. Ale dost zbytečného povídání, přejděme rovnou k akci a konferenci zahájíme instruktážním filmem, kterým si téma více přiblížíme. Následně bude proveden odborný rozbor. Můžeme tedy film spustit.“

Průběh činnosti:

Učitel se s žáky usadí na koberec do kruhu. Nejprve si s žáky zahraje hru, pomocí níž se společně seznámí. Následně je upozorní na to, co je čeká. Snaží se navodit přátelskou a příjemnou atmosféru. Sdělí jim, že pokud by se někdo opravdu cítil během dramatu nepohodlně, či by něco zasahovalo přes jeho meze, stačí učiteli říct stop a na chvíli z dramatu vystoupit. Zároveň však učitel žáky povzbudí a motivuje je důvěrou, kterou v ně vkládá. Učitel žáky poprosí, aby usedli do svých lavic. Upozorní je na to, že se za chvíli stanou experty na nežádoucí chování, kteří se účastní odborné konference na toto téma. Následně učitel vstoupí do role experta, který konferenci uvede a bude ji po celou dobu řídit. Předá ostatním expertům informaci, že se část konference bude věnovat zhlédnutí filmu, věnovanému tomuto tématu, po němž bude následovat odborný rozbor.

Pomůcky:

Sako, visačka se jménem doktorky, která konferenci řídí, ovladač.

2) **Evokace – seznámení s Alisou**

Instrukce:

„Všichni vystoupíme z role expertů. Pojďme se usadit do kruhu. V kruhu se nám objevil tento předmět. Co to může být? Komu může patřit? Z jakého důvodu jsem zde předmět položila? Ano, je to nějaký deník. Já ho tedy otevřu a kousek vám z něj přečtu.“

Deník:

„Ahoj deníčku, sem tak vytočená. Fakt mě naši naštvali. Jako chápeš to? Kvůli dvojce nemůžu jít ven??? Jako vážně? A to jsem se fakt učila. Co si zas kámojdy z tancování o mě pomyslí. Takže se musím zase šrotit celý odpo. Nejhorší je, že našim prostě nemůžu nic říct. Řekla sem jim, že sem páťačka a můžu si dělat, co chci. Takže hned na mě, že teda takhle by to Aliso nešlo a že mám zaracha. A jestli se mi to nelíbí, týden nepůjdu ani na tancování. Výborný.“

„Co jsme se z deníku dozvěděli? Komu tedy deník patří? Já sem doprostřed dám papír. Poprosím někoho, aby nakreslil siluetu dívky, které deník patří. Do siluety budeme zapisovat informace o dívce. Dohodněte se, zda se v zápisu informací budete střídat, či zda si určíte zapisovatele. Můžeme z úryvku zjistit, jak se dívka jmenuje? Co dalšího můžeme z úryvku vyčíst? Já dám siluetu Alisy zde na stěnu, a pokud se o ní dozvíme něco nového, do siluety to zapíšeme.“

Průběh činnosti:

Všichni vystoupí z role expertů. Učitel si s žáky sedne do kruhu a doprostřed něj položí deník. Žáci nejprve hádají, co by to mohlo být za předmět. Z jakého důvodu se právě tento předmět uprostřed kruhu ocitl. Poté učitel žákům přečte z deníku krátký úryvek. Následně si společně odvozují informace, které z deníku získali. Jelikož deník píše dívka Alisa, vytvoří žáci její siluetu, kam budou v průběhu dramatu zapisovat o ní získané informace.

Pomůcky:

Deník, arch papíru, fixy

3) Běžný den

Instrukce:

„Pojďme utvořit x skupinek. V každé skupince se zamyslete, jak mohl vypadat Alisin běžný den. Co běžně dělá, s kým tráví dny atd. Budete mít za úkol ztvárnit běžný den pomocí živého obrazu s rozehráním. Kdo by nám vysvětlil, co je to živý obraz? Ano. Nejprve se každý postavíte ve svých rolích do pozic, ze kterých budete poté živý obraz rozehrávat. Až budete v těchto pozicích připraveni, jeden z vás na mne kývne hlavou a po cinknutí trianglu živý obraz rozehrajete. Obraz může být i ozvučený. Ukončíte jej opět tak,

že skončíte v nějaké pozici, a tím mi dáte vědět, že je konec a já opět cinknu trianglem. Než se vždy skupina do živého obrazu připraví, ostatní budou mít zavřené oči. Dám vám příklad. Budu chtít živým obrazem ztvárnit maminku, která připravuje nedělní oběd. Nejprve si tedy stoupnu do pozice, kdy maminka stojí u sporáku a míchá např. omáčku. Poté když cinkne triangl, živý obraz rozehraji. Pohybem znázorním, jak omáčku míchá, dochucuje ji nějakým kořením. Opět jej ukončím v nějaké pozici. Víme, co máme dělat? Na vytvoření živého obrazu si dáme patnáct minut, poté si je všechny postupně předvedeme."

„Je důležité, abychom si vytvořili hlediště a jeviště. Kde by co mohlo být? Dobrá, mohu poprosit první skupinku, aby se připravila na jeviště, a my diváci se zatím usadíme zde do hlediště a zavřeme oči."

„Jak první skupinka ztvárnila běžný Alisin den? Co jsme vše viděli? Jak se vám, skupinko, spolupracovalo?"

„Mohli jsme vidět několik běžných situací z Alisina života. Dozvěděli jsme se něco nového o jejím životě? A co? Mohl by nám to někdo dopsat do siluety?"

Průběh činnosti:

Žáci pomocí živých obrazů ztvární, jak by mohl vypadat běžný den Alisy. Mohou tak vyvodit další informace z Alisina života, které jim dívku přiblíží. Je velmi důležité ověřit si, zda žáci ví, co znamená živý obraz. Případně jim pojem vysvětlit a dát konkrétní příklad. Není nad to, nechat žáky samotné pojem vysvětlit. Jelikož nevíme, s jakou skupinou žáků budeme přesně pracovat, necháme rozdělení do skupin na nich, dle jejich libosti, aby se jim dobře pracovalo a cítili se příjemně. Na vymyšlení živého obrazu dáme žákům zhruba 15 minut. Jakmile budou žáci připraveni, je třeba domyslet prostor, kde se budou živé obrazy odehrávat a připravit si tak jeviště a hlediště. Následně vyvoláme první skupinu, která se na jevišti nejprve připraví do živého obrazu. Mezitím budou mít diváci zavřené oči. Jakmile bude skupina připravena, na cinknutí trianglu či zvonečku nebo tlesknutí, obraz rozehraje. Poté jej opět v nějakém momentu zastaví a cinknutím trianglu ukončí. S ostatními žáky zreflektujeme, co jsme viděli. Po sehrání všech živých obrazů žáci do siluety doplní nové informace, které o Alise z živých obrazů zjistili.

Pomůcky:

Svetřík Alisy.

4) **Četba z deníku**

Instrukce:

„Zjistili jsme o Alise pár nových informací, pojďme se však přesvědčit, zda nezjistíme ještě něco dalšího, nového. Přečtu vám, co si mohla do svého deníčku zapsat dál."

Deník:

„Ach joo. Představ si, že sme dostali ve škole šílený úkol. To nemůžu vůbec zvládnout. Ani neuhodneš jakej. Musíme se naučit básničku a víš co??? Budu ji muset přednášet před celou třídou. Nesnáším to! Sem vždycky tak nervózní, celá zrudnu, třesu se. Mám pak pocit, že každý ze spolužáků jen čeká, až začnu koktat. Nechápu, když paní učitelka ví, jakej mám problém s koktáním, proč musím přednášet. Je to od ní tak hnusný! Všichni pak na mě zírají a já vidím, jak se chtěj smát. Nikdo nevěří, že to zvládnu. Navíc, pamatuješ, tenkrát? Když sem musela číst ten dopis? Pak si ze mě ještě pár dní utahovali, hlavně ty víš kdo…Vím, že si o mně povídají. Už několikrát sem je slyšela, jak o mně mluví, jako o koktalce. Už abychom jeli na ty hory. Ani nevíš, jak se těším, až budu s holkama na pokoji a budem blbnout, i když bych radši jela s holkama z tancování, ty si ze mě aspoň nestřílí. Ale hlavní je, že tam nebudu muset nic přednášet."

„Co jsme se z úryvku dozvěděli? Z jakého důvodu nechtěla básničku přednášet? Někdo se jí smál? A kdo? Co myslí tím, když píše: „*Navíc, pamatuješ, tenkrát? Když jsem musela číst ten dopis? Pak si ze mě ještě pár dní utahovali, hlavně ty víš kdo?"* Jakou roli tam hraje „*ty víš kdo*?" Mohli bychom do siluety doplnit nějaké další informace, které tam ještě nemáme?"

Průběh činnosti:

Učitel žákům přečte další úryvek z dívčina deníku. Poté se s žáky o tom, co přečetl, pobaví. Zreflektují, co se nového dozvěděli a případně nové informace zapíší do siluety.

Pomůcky:

Deník.

5) **Co si o mě říkají?**

Instrukce:

„Rozdělme se na dvě skupiny. Poprosím první skupinu, aby udělala hlouček a sedla si co nejblíže k sobě na bobek. Budete znázorňovat Alisu. Druhá skupina, v roli Alisiných spolužáků, udělá kolem té první kruh. V kruhu si však stoupnete zády k první skupině. První skupina, Alisa teď zavře oči. Až vám řeknu teď, bude mít druhá skupina v roli spolužáků za úkol, Alisu pomlouvat. Budete nahlas, všichni přes sebe říkat pomluvy o Alise, které o ní její spolužáci mohli šířit za jejími zády. Co je však třeba dodržovat, abychom se vzájemně slyšeli, když budeme pomluvy říkat přes sebe? Jak budeme pracovat s hlasem? Poté se skupinky prohodí."

„Sedneme si do kruhu. Jak vám bylo v roli Alisy? Jak jste se přitom, co jste o sobě slyšeli, cítili? Jak vám bylo, když jste byli v roli pomlouvajících spolužáků? Šly vám pomluvy snadno vytvářet? Bylo jednoduché o někom takto mluvit? Co myslíte, je jednodušší o někom takto mluvit za jeho zády, či by pro vás bylo jednodušší, to danému člověku říkat do očí? Co člověka vede k tomu, že pomlouvá jiného?"

Průběh činnosti:

Učitel dá žákům pokyn, aby se rozdělili na dvě skupiny. První skupina v roli Alisy si sedne k sobě do hloučku a zavře oči. Druhá skupina v roli spolužáků utvoří kolem první kruh, ale v kruhu budou všichni stát zády k první skupině. Učitel první skupině zadá, že bude mít zavřené oči a bude pouze poslouchat. Druhé skupině dá úkol, aby říkala pomluvy o Alise tak, jak je mohli o ní její spolužáci šířit. Pomluvy mohou být říkány různě přes sebe. Poté se skupiny vymění a odehraje se to samé. Následně žáci s učitelem aktivitu zreflektují. Během reflexe dá učitel prostor všem žákům, aby sami zhodnotili, jak jim v jednotlivých rolích bylo.

6) **Jedeme na výlet**

Instrukce:

„Pojďme se usadit do lavic. Teď budete v roli spolužáků Alisy a ocitli jste se ve vaší třídě. Pozor, zde dám na židli Alisin svetřík, který znázorňuje, že je Alisa s námi ve třídě."

Učitel v roli:

„Dobrý den milí žáci, náš výlet na hory se blíží. Ráda bych vám tedy rozdala seznam věcí, které byste si měli vzít s sebou. Poprosím vás, abyste seznam dali rodičům. Do žákovské knihy si teď do oznámení pro rodiče napište datum a do volné kolonky Seznam věcí pro lyžařský výcvik. Zítra toto přineste od rodičů podepsané.“

„Vystupme z rolí. Co se podle vás bude v našem příběhu dít dál? Co paní učitelka žákům oznámila?“

Průběh činnosti:

Učitel žákům zadá instrukci, aby se posadili do lavic, protože se ocitnou v roli Alisiných spolužáků. Na jednu volnou židli položí Alisin svetr, jako symbol toho, že je Alisa přítomna také. Poté se učitel stane učitelem v roli, kdy jako učitel Alisiny třídy oznámí žákům, že je třeba, aby dali seznam věcí, které budou potřebovat s sebou na lyžařský výcvik, podepsat rodičům. Poté učitel i žáci z rolí vystoupí a zrefllektují, co se odehrálo.

Pomůcky:

Brýle pro paní učitelku, seznam věcí na lyžařský výcvik, Alisin svetr.

7) Cesta autobusem

Instrukce:

„Je ráno, den odjezdu na lyžařský výcvik. Všichni se sešli před autobusem, dávají zavazadla do kufru autobusu a loučí se s rodiči. Už zbývá jen nasednout a autobus vyjede. Popřemýšlejte, jak vypadá autobus uvnitř, jak jsou uspořádané sedačky? Ano ve dvou řadách vždy po dvou sedačkách. Pojďme se zkusit posadit tak, aby to vypadalo jako v autobuse. Mám zde takovýto papírek. Co je na něm napsáno? Položím jej zde na prázdnou sedačku. Jaký to má význam? Ano, v autobuse jsou i ostatní spolužáci, které znázorňuje tento papír. Všichni se teď stáváte Alisou. Autobus může vyjet.“

Učitel v roli Tibora:

„Čus Aliso. Hele mám pro tebe fajnovej návrh. V pondělí máme jet s účou na běžky. A byla by fakt prča, kdybys jí namazala běžky jiným voskem, a bude se pak za námi klouzat, jak na ledu. Celej ten tejden bude vopruz a tohle by bylo dost dobrý. Ať není taková nuda. Navíc

budeš megahustá, pokud to uděláš. Piš si, že tě každej bude obdivovat. Budeš naše STAR! Tak co jdeš do toho? Jdeš? Jdeš? Jooo, jdeš!“

„Vystupme z rolí. Co jsme jako spolužáci Alisy mohli vidět? Mohl každý její spolužák vidět to samé? Nebo naopak, myslíte, že to někdo neviděl? Do jaké míry jsme tomu jako spolužáci mohli být svědky?“

Popis činnosti:

Učitel uvede činnost tak, že žáky vtáhne zpět do příběhu, do dne, kdy se má odjíždět na lyžařský výcvik. Nejprve s žáky vybuduje prostor uvnitř autobusu. Jak jsou uspořádaná sedadla atd. Následně každému poví, aby se usadil na nějaké sedadlo. Poté žákům ukáže papírek a nechá jej někoho přečíst. Papírek položí na prázdné sedadlo a zeptá se žáků, co to znamená. Papírek je v příběhu velmi důležitý, aby si žáci uvědomili, že v autobuse nebyla pouze Alisa a Tibor, ale že Tiborovu jednání mohl být někdo svědkem. Jakmile budou všichni usazeni, stává se každý žák Alisou. Autobus vyjíždí. Učitel v roli Tibora přijde vždy k nějakému žákovi - Alise a bude ji přemlouvat k nekalému činu. Poté všichni ze svých rolí vystoupí a zhodnotí, do jaké míry mohli být Alisini spolužáci svědky toho, co se stalo.

Pomůcky:

Kšiltovka pro Tibora, papír s nápisem ostatní spolužáci.

8) Kdo je Tibor?

Instrukce:

„Za chvíli mezi nás přijde osoba, která Alisu přemlouvala k namazání učitelčiných běžek. Máte šanci zjistit, kdo je tou osobou? Zkuste se pomocí vhodných otázek o ní dozvědět, co nejvíce.“

„Co jsme se o Tiborovi dozvěděli? Jaký je? Mohli bychom ho nějak popsat?“

Popis činnosti:

Učitel žákům oznámí, že za chvíli mezi ně vstoupí osoba, která Alisu přemlouvala k namazání běžek. Žáci mají za úkol o osobě zjistit co nejvíce tím, že se jí budou ptát. Učitel v roli Tibora žákům odpovídá. Na závěr zhodnotí, kdo osoba je, co se o ní

dozvěděli. Zde je zásadní, aby měl učitel představu o tom, jaký Tibor je a byl připraven na různé typy otázek, které žáci mohou položit. V našem případě je Tibor dvanáctiletý kluk, který bydlí pouze s maminkou. O tom, kde má tatínka, nerad mluví. Ve třídě je u ostatních žáků, tak i učitelů, velmi oblíbený. Je vtipný, na oko kamarádský, zákeřný a manipulativní. Moc rád sportuje a je v týmu hokejistů, kde se mu daří. Učitelům se snaží vždy vyjít vstříc, pomáhat jim. Dobře se učí a zatím s kázní neměl velké problémy.

Pomůcky:

Tiborova kšiltovka.

9) Namazat či nenamazat?

Instrukce:

„Pohodlně se posaďte a já vám přečtu další úryvek z Alisina deníku. Co jsme se z úryvku dozvěděli?“

Deník:

„Neuvěříš, co se mi dnes stalo. Jedeme busem a přijde ke mně Tibor. Tibor, chápeš to a za mnou! On je tak hustej, sice si ze mě někdy dělá prču, aleee. Normálně se mnou kecal, ale pak mi dal návrh, jestli nechci namazat úče běžky, až pojedem na výlet, že to bude prča, až se tam bude klouzat a nepojede jí to. Řekl, že bych byla fakt hustá! Tak já nevím, mám to udělat? Můžu mít zase pěknej průšvih, a kdyby se to dozvěděli naši??? Jedu hned domů. Ale zase víš co? Přijde mi, že chce být Tibor fakt můj kámoš, a navíc mě bude každej obdivovat, budu hvězda. Tak já ti nevím…Poraď! Bojím se to udělat, nechci si to pokazit u učitelky. Nee, jsem rozhodnutá, udělám to!“

Popis činnosti:

Učitel žákům přečte další úryvek z deníku a poté společně zhodnotí, co se dozvěděli.

Pomůcky:

Deník.

10) Svědomí

Instrukce:

„Je neděle večer, všichni už spí a Alisa potají namazala paní učitelce běžky. Pomalu se vrací do svého pokoje. Je ticho, leží na posteli a přemýšlí. My víme z jejího deníku, že se tak sama rozhodla. Myslíte, že bylo pro ni jednoduché udělat takové rozhodnutí? Věděla ihned, že se má takto rozhodnout? To za chvíli zjistíme. Udělejte dvě řady naproti sobě. Ocitáte se v roli Alisy. Za chvíli mezi nás někdo, něco přijde. Je na vás, zda budete reagovat."

Učitel v roli svědomí Alisy:

„Aliso, co jsi to udělala? Ale proč? Proč jsem se tak rozhodla? Já to nechápu. Co mě k tomu vedlo? Tibor? Toho mám vážně tak ráda, že jsem to pro něj udělala? Mám? Víš, co se může stát? No co, co se stane, když to někdo zjistí, že jsem to byla já? Jak se pak z toho vymotám?"

„Kdo se to mezi námi objevil? Jak bychom jej mohli pojmenovat?"

Popis činnosti:

Učitel aktivitu uvede krátkým vyprávěním, kterým děj příběhu posune o kousek dál. Poté žáci utvoří dvě řady naproti sobě. Žáci se ocitají v roli Alisy, do které je třeba opravdu se vžít. Následně učitel v roli svědomí vstoupí mezi žáky a mezi dvěma řadami chodí a ptá se žáků – Alisy na motivy, důvody svého jednání. Ke konci aktivity žáci reflektují, kdo mezi ně vstoupil. Vymýšlí, jak bychom to mohli pojmenovat. Snaží se tak vyvodit, že jde o Alisino svědomí, které ji zřejmě tíží.

11) Jak šly dny za sebou?

Instrukce:

„My si teď ukážeme, jak probíhaly některé dny na lyžařském výcviku. Rozdělte se, prosím, do 4 skupin. Každá skupina ode mě dostane lísteček s instrukcí. Ve skupině budete mít za úkol vytvořit scénku podle instrukce na lístečku. Máte 15 minut na vytvoření scének. Potom si každou scénku přehrajeme."

„Abychom si scénky mohli přehrát, vytvoříme si opět jeviště a hlediště. Poprosím na scénu skupinu, která nám přehraje, jak probíhalo pondělí. Kdo je z vás Alisa, je někdo z vás Tibor, paní učitelka? Vezměte si jejich kostýmní znaky. Skupinka může scénku přehrát. Co jsme viděli? Jak probíhal tento den?“

„Mám tady metr svědectví Alisinych spolužáků. Na metru jsou zobrazena procenta. 100 % znamená, že jsem všemu jako spolužák Alisy zcela přihlížel, či se toho třeba i zúčastnil. 0 % znamená, že jsem nic neviděl. Máte za úkol, se každý za sebe v roli spolužáka, a to na základě přehraných scének, rozhodnout, do jaké míry jste byli svědky událostí. Podle toho se na metr postavíte. Můžete se jít na metr postavit. Podle toho, co vidím, můžeme udělat závěr, že spolužáci…“

Popis činnosti:

Žáci se rozdělí do 4 skupin. Učitel žákům poví, že budou mít za úkol vytvořit scénku podle instrukce na papírku, který je označený dnem lyžařského výcviku. Na vytvoření scének budou mít žáci patnáct minut. Poté bude vytvořeno jeviště i hlediště, tak jako u živých obrazů na začátku dramatu. Ještě, než skupinka svou scénu přehraje, dostane kostýmní znaky podle toho, koho ve scénce hrají. Následně se učitel s žáky pobaví o tom, co ze scénky mohou vyčíst. Jakmile budou scénky přehrány, učitel na zem umístí metr svědectví Alisiných spolužáků. Metr je škálován pomocí procent. 0 % znamená, že jsem nic neviděl a 100 % znamená, viděl jsem vše. Každý žák v roli spolužáka Alisy si rozmyslí, do jaké míry byl všemu přítomen na základě přehraných scének. Podle toho se na metr postaví. Učitel poté zhodnotí, do jaké míry se stali její spolužáci svědky všeho toho, co se během týdne odehrálo.

Pomůcky:

Kostýmní znaky: Tibor – kšiltovka, Alisa – svetr, paní učitelka – brýle, metr svědectví, papírky s instrukcemi.

Papírky s instrukcemi:

1. Pondělí

Je po výletě na běžkách. Paní učitelka je velmi rozčílená a chce vědět, kdo jí běžky namazal. Všichni ukazují na Alisu. Paní učitelka jí velmi vynadá. Pokud udělá ještě jednou něco takového, pojede domů.

2. Úterý

Žáci obědvají. Mají polévku. Alisa si chce polévku osolit. Tibor však potají uvolní víčko solničky a jí se všechna sůl vysype do polévky. Poté se Alise všichni smějí.

3. Středa

Žáci se mají obléci a jít na nástup před chatu. Děvčata schovají Alisinu čepici, aby přišla pozdě. Odejdou, zatímco Alisa, celá rozhozená hledá svou čepici.

4. Čtvrtek

Byla vyhlášena soutěž o nejlepší stavbu ze sněhu. Za hodinu bude probíhat hodnocení staveb a jejich vyhlášení. Tibor svolá pár spolužáků a společně jdou zničit Alisinu stavbu a předělají ji na něco směšného.

12) Jak si výcvik užíváme?

Instrukce:

„Utvořte opět dvě stejně početné skupiny. Udělejte dvě řady naproti sobě a otočte se k sobě zády. Budete mít za úkol vytvořit sochu pocitů, emocí, toho, jak si výcvik užívají spolužáci a jak Alisa. Až vám řeknu, čí pocity ztvárníte, každý se do sochy, ještě otočený zády v řadě, připraví. Teprve, když uvidím, že jste připraveni, odpočítám tři, dva, jedna teď. Na teď se všichni v konkrétní vámi vytvořené soše v řadě otočíte čelem k druhé řadě, co je naproti vás. V soše chvíli setrváte. První řada se uvolní a prohlédne si druhé, poté se do sochy opět vrátí. A poté druhá řada si prohlédne první. Připravte se tedy do řad a vytvořte sochu, která vyjádří pocit, emoci spolužáků z výcviku. Dobrá a teď opět utvořte řady a obraťte se k sobě zády a vytvořte sochu pro pocit Alisy. První řada se uvolní a prohlédne druhou a vrátí se do sochy. Druhá řada se uvolní. Všichni se uvolněte. Jaké pocity jsme mohli vidět u spolužáků, Alisy? V čem se lišily? A proč? Jaké sochy se vám vytvářely lépe? A proč?“

Průběh činnosti:

Žáci utvoří dvě stejně početné skupiny. Ve skupině se postaví do řady tak, aby obě skupiny stály v řadách naproti sobě. Otočí se však k sobě zády. Učitel žákům zadá, že mají za úkol

si nejprve připravit sochu pocitů, emocí, které vyjádří, jak si výcvik užívají spolužáci. Až učitel uvidí, že jsou žáci v sochách připraveni, odpočítá tři, dva, jedna, teď a na teď se všichni k sobě v soše otočí čelem. Jedna řada se uvolní a prohlédne druhou a poté naopak. Následně se opět otočí zády a vytvoří sochu pocitů, jak si výcvik užívá Alisa. Opět se navzájem prohlédnou. Nakonec žáci zhodnotí, v čem se sochy spolužáků a Alisy lišily, jaké pocity viděli a pokusí se je porovnat. Zároveň přemýšlí, jaké sochy se jim vytvářely lépe a proč.

13) Tajná schůze

Instrukce:

„Je čtvrtek po večeři. Tibor potají každého obchází kromě Alisy a dává mu lísteček. Přečtěte si, co je na něm napsané. Může nám to někdo prozradit? Jsme v roli spolužáků a jdeme do jeho pokoje. Každý si v něm udělejte místo a usaďte se."

Učitel v roli Tibora:

„Bože ta Alisa je tak ubohá, trapná, pije mi krev. Už ji fakt nezkousnu! Hele byla to ale docela prča celý ten týden. Trochu jsme ji potrápili, ale co ji potrápit ještě trochu víc. Mám krutopřísnej plán a říkám vám, to bude! Zítra je karneval a každý si máme připravit kostým. Vsadím se, že bude mít nějakej pěkně trapáckej, o tom žádná, ale my ji zvolíme jako ten nejúžasnější kostým na světě a donutíme ji k slavnostní řeči. Budeme ji chlácholit, jak je úžasná, ať něco řekne. No co, děkovná řeč je slušnost. Takže, až se opět nebude moc vykoktat, totálně se jí vysmějem a vypískáme. Ale jde hlavně o to, že musíme držet spolu, proto tady mám tuhle listinu a každý ji musíme podepsat. Kdo ji nepodepíše, je u mě mrtvý! Rovnou může jít do pokojíčku s Aliskou. Takže já vás obejdu a chci podpis. Takže domluveno. Zítra to vypukne!"

„Všichni zůstaňte na svých místech jako zmražení. Já vystupuji z role Tibora. Vy však zůstáváte spolužáky. Koho se dotknu, řekne, co se mu právě honí hlavou, a co ho vedlo k tomu, aby listinu podepsal."

Popis činnosti:

Ještě před začátkem aktivity, učitel ve třídě vyvěsí lísteček s číslem Tiborova pokoje, aby se sem poté žáci mohli přemístit na tajnou schůzi. Učitel obchází s kostýmním znakem

Tibora žáky a předává jim lísteček. U toho je uvádí do situace. Jakmile mají všichni lísteček, přesouvají se v roli spolužáků do Tiborova pokoje. Kam po chvíli dorazí učitel v roli Tibora. Tibor sděluje spolužákům svůj ďábelský plán. Je manipulativní a důrazný. Nutí každého podepsat listinu. Svým podpisem spolužák stvrdí, že se plánu dobrovolně zúčastní. Poté učitel vystoupí z role Tibora a žákům sdělí, aby stále zůstali v roli spolužáků a nehýbali se. Postupně žáky obchází. Koho se dotkne, ten má za úkol v roli spolužáka říci motiv, proč listinu podepsal.

Pomůcky:

Papírky, listina, propiska, kšiltovka pro Tibora.

14) Jak na tebe Tibor působí?

Instrukce:

„Každému z vás rozdám papírek. Vaším úkolem bude, v roli spolužáka napsat jednu větu, jak na vás Tibor působí. Poté si společně věty přečteme. Vystupme z role spolužáků. Co si tedy spolužáci o Tiborovi myslí? Jaký podle vás k němu zaujímají vztah?“

Popis činnosti:

Učitel žákům, kteří jsou stále v roli spolužáků, rozdá papírky. Žáci mají za úkol na papírek jednou větou napsat, jak na ně Tibor působí. Poté žáci z rolí vystoupí a společně s učitelem zreflektují, jak Tibor působí na své spolužáky, jaký postoj k němu zaujímají.

Pomůcky:

Čisté papírky, psací potřeby.

15) Horká židle

Instrukce:

„Uprostřed se nám objevila židle. Kdo na židli usedne, stává se Tiborem a zkusí v roli Tibora říci, proč Alise ubližuje, co ho nutí k takovému chování, nad čím přemýšlí, když vymýšlí plány, jak Alise ublížit. Minutku popřemýšlejte. Až bude někdo vědět, může na židli usednout. Poté se prostřídáme.“

„Jaký byl nejčastější motiv Tiborova jednání? Co ho k tomu vedlo?“

Popis činnosti:

Učitel postaví do prostoru židli. Žákům sdělí, že pokud na ni někdo usedne, v tu chvíli se stává Tiborem. V roli Tibora má žák za úkol sdělit, co Tibora vede k takovému chování, proč Alise ubližuje, co se mu honí hlavou, když jí ubližuje atd. Následně učitel s žáky činnost zreflektuje.

Pomůcky:

Židle.

16) Musím se z toho vypsat

Instrukce:

„Je čtvrtek večer a Alisa ulehá do postele, bere si svůj deník a potřebuje se z toho všeho vypsat. Rozdám vám čisté papíry. V roli Alisy zkuste zapsat do deníku vše, s čím by se mohla chtít svěřit. Kdo by nechtěl deník číst, nemusí."

„Je někdo, kdo by se chtěl o svůj zápis podělit? Pokud chcete, můžete mi své zápisy odevzdat, moc ráda se na ně podívám a ráda vám je zase vrátím zpět, pokud si je budete chtít nechat."

Popis činnosti:

Učitel rozdá žákům čisté papíry. Žáci se vžijí do role Alisy a dělají zápis do deníku. Je na nich, zda se bude někdo chtít o zápis podělit a přečíst ho. Tím, že předem řekneme, že není povinné zápis číst, žáci se nebudou tolik bát pustit uzdu fantazii.

Pomůcky:

Čisté papíry, psací potřeby.

17) Co si Alisa doopravdy zapsala?

Instrukce:

„Podíváme se, co si Alisa do deníku opravdu ten den zapsala."

Deník:

„Bože, nevím co dělat! Cítím se tak strašně… Už to tu dál nevydržím. Nikdo mě tu nemá rád a víš, co si na mě tentokrát vymysleli??? Dneska po večeři sem přišla do pokoje

a nikdo tam nebyl, tak sem šla holky hledat a najednou sem uslyšela z Tiborova pokoje, co na mě chystají. Chtěj se mi zítra na karnevalu vysmát a ztrapnit mě. Prej můj kostým vyhraje, a pak budu muset mít řeč, jakože všem teda dík a při tý řeči se mě, až se tam nebudu moc vykoktat, vysmějou a poníží mě. Tohle já nedám. Nejlepší by bylo, kdybych se sbalila, nikomu nic neřekla a utekla. Ach jo, je mi děsně do breku, jenže to nesmí nikdo vědět.“

Popis činnosti:

Učitel žákům přečte, co si Alisa v ten den doopravdy zapsala.

Pomůcky:

Deník.

18) Jak to změnit?

Instrukce:

„Rozdělme se opět do čtyř skupinek, ve kterých jsme tvořili scénky. I tentokrát budou scénky naším úkolem. Rozdíl bude však v tom, že každá skupinka zapřemýšlí nad tím, co by se během tajné schůze u Tibora dalo udělat jinak, aby se všemu předešlo a Alisino trápení skončilo a vše se dalo do pořádku. Na vymyšlení scének budete mít opět patnáct minutek. Poté si scénky postupně přehrajeme. Opět dodržujme prostor jeviště a hlediště. Mohu poprosit první skupinu? Skupinko, vezměte si kostýmní znaky, které potřebujete. Co jsme viděli? Jak by se zde situaci mohlo předejít? Bylo by to dobré řešení?“

„Představte si, že mezitím co se šla Alisa osprchovat, její spolužačky deník našli a vše si přečetli. Dozvěděli se, co prožívá a zvlášť se jejich oči zastavily u věty: „*Nejlepší by bylo, kdybych se sbalila, nikomu nic neřekla a utekla.“*

Popis činnosti:

Žáci se rozdělí do čtyř skupin, ve kterých pracovali při tvorbě scének. Mají za úkol vytvořit scénku, ve které zahrají to, jak by se dalo pekelnému plánu při tajné schůzce v Tiborově pokoji předejít a ukončit tak Alisino trápení. Po každé scénce žáci zreflektují, co viděli. Při přehrávání scének pracují s kostýmními znaky. Po scénkách se od učitele dozví, že Alisin deník našly spolužačky a vše si přečetly.

Pomůcky:

Kostýmní znaky pro Tibora, Alisu, paní učitelku.

19) Argumenty

Instrukce:

„Zjistili jsme, že se Alisini spolužáci z jejího deníku vše dozvěděli. Ve skupinkách, jak jste, dostanete arch papíru, na který v roli spolužáků sepíšete argumenty, proč by měli žáci učiteli ubližování Alise nahlásit či ne. Tyto dvě skupiny budou psát argumenty nahlásit a tyto dvě ubližování raději zamlčet. Poté si argumenty pročteme. Skupinko, jaké argumenty jste sepsali? Kterých argumentů přebývá, nahlásit či mlčet?“

Popis činnosti:

Učitel dá do skupinek žákům arch papíru. Dvě skupinky mají za úkol sepsat argumenty pro to, zda ubližování Alise nahlásit učiteli a dvě skupiny argumenty pro to, aby bylo ubližování zamlčeno. Argumenty poté každá skupinka představí. Nakonec zhodnotíme, kterých argumentů je víc.

Pomůcky:

Psací potřeby, archy papíru.

20) Rozhodnutí

Instrukce:

„Je na čase, abychom se podívali, jak spolužáci Alisy rozhodli. V roli spolužáků se teď dohodněte, co dál uděláte. Jak vzniklou situaci budete řešit. Zda nějak zakročíte či ne, jak? Sami, si zkusíte diskusi řídit, budu k dispozici pouze v případě, že by bylo třeba zasáhnout. Já však věřím, že to nebude třeba.“

„Na čem jste se shodli? Jaké návrhy padaly, když jste se rozhodovali, co podniknete dál?“

Popis činnosti:

Žáci mají za úkol v roli spolužáků rozhodnout, co budou dělat dál. Jak situaci, která nastala, vyřeší. Zda nějak zasáhnou či nezasáhnou. Žáci si sami diskusi řídí. Učitel zasáhne

pouze tehdy, když jsou porušována pravidla diskuse, když se diskuse nebude věnovat tématu, jakému by měla.

21) Jak to dopadlo?

Instrukce:

„Přečtu vám, jak dopadl Alisin příběh. Pohodlně se usaďte."

Deník:

„Dneska byl šílenej den! Tolik sem se bála. Víš, jak sem ti psala o tom, že uteču? Tak jsem se ráno potají sbalila a už chtěla odejít, jenže mě dole v chatě chytla úča. Nejdřív mě totál seřvala, jako kam jdu, jak si to představuju, že si neuvědomuju, co by měla za problém. Ale já se hned rozbulela jak mimino. Tak mě hned vzala do svojeho pokoje, a nakonec sem jí vše vykecala, o tom, jak mi ostatní ubližují, že si každej ze mě pořád jen utahuje, hlavně Tibor a co na mě vymýšlel s ostatníma. A najednou se věci daly do pohybu."

Popis činnosti:

Tato varianta nastává pouze tehdy, když se žáci v roli spolužáků rozhodnou nic neudělat. Poté jim učitel přečte, jak příběh dopadl. Pokud se však rozhodnou jinak, je na učiteli, jak bude na řešení situace žáků pružně reagovat a jak příběh zakončí.

22) Za půl roku

Instrukce:

„Ve skupinkách, ve kterých pracujete, budete mít za úkol vytvořit živý obraz, který nebudeme rozehrávat. Bude to fotografie ze života Alisy půl roku poté, co se vše odehrálo. Na vytvoření fotografie budete mít deset minut. Až budou všichni připraveni, prohlédneme si nejprve dvě fotografie a poté další dvě.

Poprosím, aby dvě skupiny připravily své fotografie. Co na nich můžeme vidět? Jaký název bychom mohli fotografii dát? Jakým směrem se ubírá život Alisy teď?"

Popis činnosti:

Žáci ve skupinách vytváří fotografii z Alisina života půl roku po lyžařském výcviku. Fotografie vždy ukáží dvě skupinky a zbylé dvě si je prohlíží. Žáci se po prohlédnutí

fotografie pokusí vymyslet název, který by fotografii vystihl. Poté se vymění. Následně zhodnotí, jakým směrem se ubírá život Alisy půl roku od lyžařského výcviku.

Pomůcky:

Papíry, psací potřeby, kostýmní znaky.

23) Závěr konference

Instrukce:

„Já vás poprosím, abyste se usadili do kruhu na koberci. Všichni se opět ocitáme v roli experta na nežádoucí chování."

Učitel v roli doktorky, která vede konferenci:

„Film nám skončil. Co jsme ve filmu viděli? Jak bychom mohli nazvat Tiborovo chování a chování některých spolužáků? Kdo zde byl hlavním aktérem celého incidentu? Jaké hlavní a vedlejší postavy ve filmu vystupovaly? Mohli bychom postavu, která šikanovala Alisu, označit nějakým odborným názvem? Co postava Alisy, tu bychom také mohli nějak nazvat vzhledem k problematice šikany? Jakou roli zde zastávali spolužáci? Myslíte si, že se dá šikaně nějak zabránit? Jakým způsobem? Jak jí bylo zabráněno v příběhu, který jsme viděli? Kdo všechno může šikaně zabránit a jak? Může se nějak bránit oběť? Jak? Jaké následky může mít šikana na oběť, agresora a co ostatní spolužáci? Každý řekněte jeden pocit, který ve vás film vyvolal."

Popis činnosti:

Učitel v roli doktorky, co vede konferenci, a žáci v roli expertů na nežádoucí chování, reflektují film, který zhlédli. Žáci se zamýšlí nad odpověďmi a snaží se odpovědět na otázky kladené doktorkou.

Pomůcky:

Ovladač, sako, visačka se jménem doktorky.

24) Tvorba informačních letáčků

Instrukce:

„Milí kolegové, poprosím vás na závěr naší konference, abychom utvořili informační letáčky o šikaně. Co vše by na nich mělo být? Jaké informace by na letáčku neměly chybět? Poprosím vás, utvořte skupiny po třech a v každé vytvořte informační leták. K dispozici budete mít čtvrtky, fixy, pastelky, psací potřeby. Ať se vám daří. Nakonec si letáky vystavíme a projdeme."

Popis činnosti:

Všichni se stále drží svých rolí, jak učitel, tak i žáci. Žáci mají za úkol ve skupinkách, avšak odlišných, vytvořit informační letáky o šikaně. Skupiny jsou méně početné, aby se opravdu každý na tvorbě podílel. Letáčky mohou vyrobit ze čtvrtky, popsat je či je ozdobit fixami, pastelkami či jinými psacími potřebami. Jakmile budou letáky vyrobeny, žáci si je společně s učitelem v rolích projdou. Tímto je projekt zakončen.

Pomůcky:

Čtvrtky, psací potřeby, fixy, pastelky

2.6 Realizace projektu ve třídě A

2.6.1 Informace o třídě

Ve třídě je 25 žáků. Žáci mají mezi sebou velmi pěkný vztah. Pomáhají si vzájemně, korigují se navzájem. Jakmile se ve třídě objeví problém, jsou ochotni o něm otevřeně mluvit a podílet se na jeho řešení. Spolupráce žákům nedělá problém. Jsou zvyklí spolupracovat s kýmkoli ve třídě. Paní učitelka si hodně zakládá, aby žáci spolu vycházeli, komunikovali mezi sebou a vzájemně se dobře znali. Celkově zde byla nastavena pro práci se třídou jedna polehčující okolnost oproti ostatním třídám, ve kterých jsem projekt realizovala, a to stejný třídní učitel po celých pět let docházky na prvním stupni. Ve třídě je jeden žák, který špatně slyší, je hodně zvídavý, někdy až moc, rád o všem hovoří a diskutuje, i tak jej žáci respektují a tolerují a mají k němu vytvořen pozitivní vztah. Dále je tu jedna dívka vietnamského původu, která se občas z důvodu neporozumění nezapojuje do aktivit, či má strach se do nich zapojit. Žáci se ji však snaží podpořit, a pokud se na to dívka cítí, berou ji mezi sebe. Zpočátku školní docházky byla třída hodně orientovaná na výkon a soutěživost. Paní učitelka se již od první třídy snaží v žácích vybudovat zdravý vztah k soutěživosti a upevnit v nich, že vítězství není to nejdůležitější v životě. Ve třídě

také mají schránku důvěry, kam se mohou svěřit s jakýmkoli svým trápením. Třída působila moc příjemně. Vládne zde bezpečné a přátelské klima.

2.6.2 Reflexe jednotlivých aktivit

1) Konference na téma rizikového chování – šikana

Ještě, než začala hodina, snažila jsem se s žáky komunikovat, co nejvíce, abychom společně odbourali stres a zábrany. Ihned jsme našli společnou řeč. Nakonec nás bylo v kroužku deset a společně se všichni bavili. To vedlo následně k uvolněnější atmosféře. Na začátku hodiny se ujala slova paní učitelka, která žákům sdělila svá očekávání k jejich chování během projektu. Poté mne uvedla jako svou kolegyni, paní učitelku, což bylo velmi milé. Jakmile jsme přešli do ranního kruhu, společně jsme se představili. Ve třídě pro komunikaci používají míček. Hovoří jen ten, kdo jej má. Proto jsem den začala menší hrou, kdy ten, komu byl míček hozen, řekne své jméno. Bylo fajn, že už při první aktivitě jsme se společně nasmáli. Následně jsem se představila žákům i já a řekla jim, co je zhruba čeká. Nechtěla jsem jim však říct hned co, jelikož nás postupné odhalování tématu provázelo celým dramatem. Pouze jsem se žáků zeptala, co si představují pod pojmem nežádoucí chování. Většinou jmenovali špatné chování, ubližování, krádež. Nakonec jsem jim tedy pověděla, že se vše v průběhu dne dozví. Rovnou jsme začali konferencí. Žáky velmi zaujalo, když jsem řekla, že konferenci zahájíme filmem. Byli velmi zvědaví, co se bude dít dál, proto byli velmi překvapeni, když se žádný film nepustil. Zde mne zajímalo, jak bude probíhat konec projektu, kdy se opět ocitnou na konferenci a zjistí, že filmem byl celý náš příběh, který prožili.

2) Evokace – seznámení s Alisou

Aktivita započala tím, že jsem do kruhu položila deníček Alisy. Deník je vzhledu připomínajícího spíše sešit. Žáci tedy zpočátku hádali, že jde o nějaký zápisník, školní sešit, deník, ale i o sešit na recepty, neboť na obalu sešitu jsou nakresleny dortíky. Hádali, že deník může tedy patřit nějakému žákovi, či kuchařce, nebo komukoli, kdo si potřebuje něco zapsat. Ale podle vzhledu odhadovali, že patří spíše dívce. Po přečtení úryvku jsme odvozovali informace, které by z něj mohli získat. Žáci s přehledem odhadli, komu deník patří. Odhadli i jméno dívky, třídu, do které chodí a z ní odvodili i její věk. To mne velmi zaujalo, když přemýšleli nad tím, že: *„Jestliže Alisa chodí do páté třídy a my také, tak nám*

je většině jedenáct, tudíž i jí by mohlo být jedenáct. Někomu je však ale deset nebo dvanáct, tolik by jí také mohlo být". Nakonec se žáci dohodli, že je jí jedenáct. Dále vyvozovali informace ohledně jejich rodičů, kdy odhadli, že bude mít zřejmě přísnější rodiče, když ji trestají i za dvojku. Bylo zajímavé, jak přemýšleli nad jejími kamarády. Padlo zde, že jich má málo, protože jestliže ji rodiče často zakazují chodit ven, nemusí si s ní pak chtít hrát. Na druhou stranu jiní zmiňovali to, že má hodně kamarádů na tancování. Nakonec se shodli, že kamarády má. Také vyvodili, že se hodně učí, neboť si její rodiče na tom hodně zakládají. Po vyvození informací se jeden žák ujal kresby siluety. Zde se nechal trochu unést a siluetu dívky trochu zesměšňoval. I spolužákům to přišlo vtipné, zasmáli se, ale bylo zde vidět, že umí korigovat své chování. Tudíž to nezašlo dál. Poté jsme do siluety informace zapisovali. Žáci si určili, že bude zapisovat pouze jeden. Zde jsem viděla malý kámen úrazu, neboť jsme se u aktivity zdrželi více, než jsem chtěla. Při příští realizaci, nejprve tedy určíme, zda se jedná o dívku či chlapce a rovnou siluetu nakreslíme. Během kresby můžeme informace vyvozovat a následně je do siluety zapíšeme. Jelikož jsme se hodně zdrželi tím, že jsme informace nejdříve vyvodili, poté čekali na siluetu a poté znovu na vyvozené informace vzpomínali, abychom je mohli zapsat.

3) Běžný den

Přemýšlela jsem, jak žáky rozdělit do skupin, abych si ušetřila čas, nakonec jsem dala přednost tomu, aby se žáci rozdělili podle svého rozhodnutí a bylo jim ve skupině příjemně. Ovšem, příště pro urychlení času, možná předem zkonzultuji s učitelem, do jakých skupin žáky rozdělit, abychom si ušetřili čas. Jelikož mají žáci bohaté zkušenosti s dramatickou výchovou, přesně věděli, co je živý obraz. Což nám práci velmi ulehčilo. Žáci jej měli poměrně rychle připraven. Živé obrazy vycházely především z toho, co se dozvěděli o Alise v předchozích aktivitách. Tudíž nepřinesly mnoho nových informací z Alisina života. Z obrazů jsme se např. dozvěděli, že se o Alisu často stará babička a musí s ní trávit odpoledne, dále že ráda tancuje, kdykoli je to možné, např. o přestávce ve škole. Zde žáci čerpali ze své zkušenosti, neboť mají ve škole taneční přestávky. Často se v obrazech objevovala situace, kdy za Alisou domů přišly kamarádky, ale Alisa jim musela říct, že ven nemůže, neboť jí to rodiče zakázali. Dále také situace, kdy Alisa doma rodičům sdělila, že psali test, ale známku však ještě neví a rodiče jí s obavami sdělili, že doufají, že dostane dobrou známku. Přemýšlela jsem, čím to je, že se žáci hodně orientovali na

informace, které získali v předešlé aktivitě. Napadlo mne, že je jim situace blízká a známá, proto měli jasno, jak ji ztvárnit. Možná mohlo být pro žáky těžší mít tak velký prostor pro hledání témat běžného dne k vytváření živých obrazů, že se raději uchýlili k úseku Alisina života, který jim byl jasný, a věděli, že je pro Alisu běžnou věcí, neboť z předešlé aktivity odvodili, že má přísné rodiče. Prvně jsem zamýšlela, že získané informace z živých obrazů rovnou zapíšeme do siluety, ale nakonec jsem uvážila, že bychom se zdržovali a uděláme to až při další aktivitě. Proto jsme si informace pouze ústně vyvodili.

4) Četba z deníku

Po přečtení z úryvku deníku jsme si vyvodili další nové informace: dívka trpí tím, že koktá, proto nerada mluví před celou třídou. Dále žáci usoudili, že paní učitelka nebude mít Alisu zrovna v lásce, když jí nechá přednášet před celou třídou. Často se ozývala informace, že Alisa pojede se třídou na výlet a že se těší, protože tam nebude muset nic přednášet. Překvapilo mne, že žáci sami rovnou odvodili, že mezi posměváčky bude jeden hlavní, který se jí posmívá ze všech nejvíce. Poté jsme si nově získané informace zaznamenali do dívčiny siluety, kterou jsme si přichytili na tabuli, abychom ji měli po celou dobu na očích.

5) Co si o mě říkají?

Této aktivity jsem se bála, aby se u žáků nezvrhla v šíření ošklivých, sprostých a hlasitých pomluv. Bez problémů se podle instrukcí rozdělili do skupin. Po celou dobu to brali vážně. Skupina Alisy měla vždy opravdu zavřené oči po celou dobu. Žáci dobře pracovali s hlasem. Na začátku jsem jim dala pokyn, aby pomluvy šířili různě přes sebe a nepřekřikovali se. Opravdu pomluvy šířili spíše tišeji, nakonec jsem je poprosila, aby mluvili hlasitěji. Proto jen trochu přidali na hlase. Jediné, v čem vidím při této aktivitě problém, je, když žáci pomluvy říkají přes sebe. Občas jim nebylo rozumět, a proto jsem si říkala, že příště k instrukcím přidám, aby zkusili být při pomlouvání na sebe více napojeni a mluvil vždy jeden. Více tak vyniknou. Uvidíme, jak se to příště povede. Často zaznívaly pomluvy typu: *„Ty koktalko jedna příšerná. Jsi děsná, vždyť ani neumíš mluvit. Tak už se vykoktej. S tebou kamarádit nebudeme, jsi trapná. Ty něco říkáš, ale já ti nerozumím.“* Velmi podnětná byla reflexe celé aktivity. Žáci se zamýšleli hlavně nad tím, proč někdo pomlouvá. Padaly zde důvody jako: *„Protože se člověk může bát, aby ho někdo*

nepomlouval, tak raději pomlouvá jiné. Je si nejistý, tak raději pomluvami strhává pozornost na někoho jiného. Závidí člověku, a proto ho pomlouvá. Něco mu na člověku vadí, proto o něm šíří pomluvy.“ Dále mne také zaujal názor jednoho žáka, který komentoval, proč je jednodušší šířit pomluvy za zády člověka*: „Je snazší být neupřímný a neříkat lidem věci do očí, člověk se totiž bojí. Když chceme někomu něco říct do očí, musíme mít odvahu. Navíc když pomlouváme, tak je jasné, že to do očí tomu člověku říkat nebudeme. Ale je to nefér a je to srabácký.“*

6) **Jedeme na výlet**

Zde bylo zajímavé, jak někteří žáci brali seznam věcí na lyžařský výcvik vážně. Padla zde otázka: *„A paní učitelko, co znamená snowboard v závorce?“* Dokonce, i když jsem řekla, aby si do žákovské knihy zapsali oznámení rodičům, někteří žáci ji začali vytahovat. Spolužáci je tak upozornili na to, že to je jen jako. Při reflexi aktivity se jeden žák přiznal, že si myslel, že je to doopravdy. O přestávce přišel žák, který se mnou diskutoval o věcech na seznamu. *„Ale paní učitelko, přeci nám nebudou stačit jen čtyři trika, to je děsně málo, když budeme celý den na lyžích. Já bych radši vzal víc triček. To máte alespoň dvě termotrika na svah, pak na noc, na chatu.“*

7) **Cesta autobusem**

Po úvodu aktivity se žáci s vervou pustili do uspořádání autobusu a v okamžiku už v něm seděli. Zde bylo zajímavé, že stačilo, aby jeden žák řekl, že zde bude předek, ostatní se toho chytili a rovnou usedli. Při reflexi aktivity se žáci zamýšleli a vzájemně si vysvětlovali, jak je možné, že někdo z žáků situaci Tibora a Alisy nemohl být zcela přítomen. Odkazovali se právě na uspořádání autobusu. Při posouzení toho, co viděli, padala tvrzení: *„No, to bude její spolužák. Asi kamarád. Nějaký frajírek, co si hraje na drsňáka. Chce ji přemluvit k něčemu špatnému.“*

8) **Kdo je Tibor?**

V této aktivitě je velkým překvapením, jaké otázky budou žáci pokládat. Žáky zajímali, jak základní informace (jméno, věk), tak především koníčky a jestli je takový frajer, jak vypadá. Ptali se, zda umí na snowboardu, na lyžích, zda umí tančit, zda má hodně kamarádů, zda si myslí, že je frajer. Snažila jsem se být opravdu autentická a zahrát Tibora jako kápo třídy. Myslím si, že se mi to povedlo, jelikož se to v dalších aktivitách odrazilo.

9) Namazat či nenamazat?

Bylo velmi zajímavé sledovat výrazy žáků, když jsem četla úryvek z Alisina deníku. Byli velmi překvapeni, když se dozvěděli, že se rozhodla běžky opravdu namazat.

10) Svědomí

Při aktivitě mi přišlo, že se žáci do svých rolí tolik nevžili, nevěděli, jak odpovědět. Myslím si, že by to mohlo být tím, že jsem jim předem neřekla, že mezi nás přijde Alisino svědomí a je na nich, zda na něj budou reagovat, či ne. Při příští realizaci zkusím udělat změnu a uvidím, zda se žáci do role Alisy více vžijí. Na otázku, proč to udělala, většina odpověděla: „Chtěla jsem být za hvězdu. Aby mě měl Tibor rád. Budu populární. Budou mě obdivovat." Na otázku, zda má Tibora Alisa ráda však odpověděli: „Ne." Rýsoval se nám zde zvláštní vztah mezi Tiborem a Alisou. Nemá jej ráda, ale přesto se mu chce zalíbit. Zajímalo mne tedy, jak se to bude vyvíjet dál.

11) Jak šly dny za sebou?

Žáci se do skupin rozdělili poměrně rychle. Vznikla jedna zcela holčičí a jedna klučičí skupina. Ostatní dvě byly promíchané. Žáci věděli přesně, o co ve scénce mělo jít. Uměli dobře pracovat i s kostýmními znaky. Jde vidět, že mají s dramatickou výchovou zkušenosti. Při jedné scénce hrál jeden žák dvě role a znamenitě dokázal z role do role plynule přejít a použít jiný kostýmní znak. Zejména dvě skupiny pojaly scénky originálním způsobem. Skupina, která měla Alise uvolnit víčko od soli, použila ke znázornění velkou roli kuchyňských utěrek, která sloužila jako solnička, do jejíhož otvoru natrhali kousek papíru, což označovalo sůl. Skupina, která Alise zničila stavbu ze sněhu, použila pro její ztvárnění papír, na který z jedné strany nakreslila hezkého sněhuláka a z druhé strany ošklivého. Dali tak konkrétní ukázku, jak mohli spolužáci Alise stavbu zničit. Po přehrání scének jsem bohužel zapomněla využít metr svědectví a přemýšlela jsem, kde jinde ho využít. Nakonec jsem se rozhodla, že jej využiji po tajné schůzi.

12) Jak si výcvik užíváme?

Velmi mne zajímalo, jak žáci dokáží vložit pocity do soch. Lépe se jim dařili sochy Alisy, při nichž pracovali hlavně s mimikou a menšími gesty. Znázorňovali především pocity zoufalství, smutku, beznaděje, ale i neutrální. Když jsem se zeptala, který pocit tato socha ztvárňuje, žák odpověděl: *„No, že Alisa neví, co dělat. Je ráda, že tam nemusí přednášet,*

tudíž si to i užívá, ale zase ji štve, že se jí smějou a ubližují jí." Výrazy byly často spojeny se znázorněním pláče. Sochy znázorňující pocity spolužáků byly z velké části totožné. Znázorňovaly hlavně pobavení z utrpení Alisy, které vypadalo tak, že se smějí a ukazují si na ni. Zde možná žáci čerpali inspiraci z první scénky předešlé aktivity, která znázorňovala situaci, kdy spolužáci na Alisu práskli, že namazala paní učitelce běžky a všichni na ni ukazovali. Možná také z druhé scénky, kdy se všichni Alise pošklebovali, když si vysypala celou sůl do polévky. Také mohli čerpat z pomluv a z úryvku deníku, které jasně dávali najevo, že se jí spolužáci posmívají. Snad jen čtyři žáci znázornili smutek. Při reflexi znázornění smutku odůvodnili tak, že jim bylo líto, že je Alise ubližováno. Když žáci hodnotili, jak se jim dařilo sochy vytvářet, zazněl zde zajímavý názor: *„Bylo pro mě jednodušší vytvářet pocity Alisy, protože se mi líp dělal smutek, pláč. Některé emoce jdou líp ukázat. U těch spolužáků jsem věděl, co můžou cítit, ale nevěděl jsem, jak to navenek ukázat. Protože chtěl jsem se smát, ale smích je jasnější se zvukem než bez něj."*

13) Tajná schůze

Žáci s napětím a zvědavostí sledovali, co si Tibor na Alisu připravil. Když se jich Tibor ptal, zda má snad někdo lepší nápad, jak Alisu potrápit, pár se jich ozvalo. Např. *„Co jí její kostým zničit a ztrapnit ji tím? Nebo jí kostým schováme." Při* podpisu listiny jsem čekala, zda se potvrdí mé očekávání, a to, že listinu někdo nepodepíše. Při obcházení žáků, kteří měli říct, co je vedlo k podpisu, zaznělo od dvou žáků, že listinu nepodepsali. Jeden ji nepodepsal vůbec a druhý se podepsal tajným jménem. Když jsem se jich zeptala proč, odpověděli*: „Vůbec se mi takové chování nelíbí, neudělal bych jí to. Tibora se sice bojím, ale nepodepíšu se."* Naopak žáci, kteří podepsali, tvrdili toto: „*Mám z Tibora strach. Kdybych to nepodepsal, byl bych páté kolo u vozu a to nechci. Mohl by mi Tibor ublížit, nebo si na mě taky zasednout. Vyděsilo mě, když řekl, že kdo nepodepíše, může rovnou k Alise do pokojíčku. Bude to sranda přeci. Aspoň nějaké pobavení."* Z výčtu odpovědi byly nejčastější dvě, a to zrovna dvě zcela rozporuplné: *„Bude sranda. Mám z Tibora strach."* Bylo dobré, že tyto odpovědi zazněly, neboť jsme se od nich mohli při závěrečné reflexi projektu odrazit.

14) Jak na tebe Tibor působí?

Žáci měli napsat pouze jednu větu o tom, jak na ně Tibor působí. Několik žáků však napsalo více vět. Ale ničemu to nevadilo. Naopak bylo kolikrát překvapivé, co napsali. Když žáci své lístečky četli, ukázalo se, že někdo psal v roli spolužáka a někdo zcela za sebe. Přitom v instrukci bylo zadáno v roli spolužáka. Žáci možná měli nutkání vyjádřit se sami za sebe a ne v roli. Využila jsem to tedy pro zobrazení kontrastu mezitím, co si můžeme myslet my sami a co spolužák. Když žáci psali sami za sebe, nejčastěji napsali: *„Je to egoistickej, namachrovanej kluk. Nemám ho rád. Je to kluk, co rád ubližuje ostatním. Vůbec se neumí vcítit do ostatních a rád pomlouvá a ubližuje.“* Kdežto ti, co psali v roli spolužáků, se často zmínili o tom, že: *„Je sice namachrovanej, ale hustej. Je s ním sranda. Je frajer. Sice ubližuje Alise, ale jdu s ním.“* Nakonec jsme aktivitu zhodnotili, že pohledů na Tibora může být více a mohou se lišit hlavně tím, zda Tibora posuzujeme sami za sebe, či jako jeho spolužáci.

15) Horká židle

Překvapilo mne, že většině žáků dělalo problém mluvit v roli Tibora. Často o něm mluvili ve třetí osobě. Zda to bylo tím, že si dostatečně neuvědomovali, že na židli mluví za Tibora nebo zda měli nutkání promluvit sami za sebe, těžko odhadnout. Nejfrekventovanějším motivem Tiborova jednání bylo: *„Chtěl jsem se pobavit, je tu nuda. Nesnáším Alisu, je tak trapná, chudinka jedna. Vím sice, že ubližovat nemám, ale nechci, aby to někdo dělal mně, tak to radši dělám já jí. Nemůžu si pomoc, dělá mi dobře, když jí ubližuju, i když vím, že je to špatně.“* Žáci se nebáli na židli usednout. Měla jsem připravenou i variantu, kdybych na židli usedla i já, ale nebylo jí třeba.

16) Musím se z toho vypsat

Žáci, i přesto že nemuseli, nosili své zápisy do deníku. Žáci mnohdy popisovali konkrétní dny, kdy bylo Alise ubližováno. Zmíním konkrétní věty ze zápisů, které mne nejvíce zaujaly. *„Jsem smutná. Myslela jsem si, že si odpočinu od pomluv a Tibora a ono ne. Nutí mě ke špatnostem a mám už několik průšvihů u úči. Na karneval nepůjdu, chtěj, abych měla děkovnou řeč. Je to ten nejhorší týden na světě. Proč mi to dělají, co jsem komu udělala. A nikdo se mě nezastane. Ani mé nejlepší kámošky. A hlavně zítra bude karneval a doufám, že dopadne líp, než dneska. Doufám, že aspoň zítřek bude za něco stát. Jsem*

naštvaná na ně nebo na sebe? Jak jsem mohla za tejden ztratit kamarády, důstojnost a učitelku.“ Žáci se zamysleli do hloubky zamyysleli nad tím, co Alisa právě prožívá.

18) Jak to změnit?

Žáci opět pracovali ve skupinách, které si utvořili na začátku. Nechala jsem je pracovat ve stejných skupinách, neboť jsem viděla, že spolupráce uvnitř skupiny funguje a žáci se v ní cítí příjemně. Jsem však stále na vážkách, zda jsem zadala instrukce správně. Žákům jsem pověděla, aby vytvořili scénky na téma, jak by se dalo předejít dalšímu ubližování Alise během tajné schůzky u Tibora. Žáci se však uchylovali spíše k situacím, které mohly nastat až po schůzi. Uvažuji nad tím, že instrukce, aby se věnovali pouze schůzi, je omezující. Nenabízí tolik podnětů k tomu situaci změnit. Žáci se pak ubírali pouze k tomu, aby listinu nepodepsali, či se jeden žák postavil Tiborovi na odpor. Ti, co se věnovali chvíli, která by se mohla odehrát po tajné schůzi, vymysleli více rozmanité jednání. Byl tu návrh spiklenectví proti Tiborovi, kdy listinu podepsali, ale na karnevalu zvolí za nejlepší kostým jeho. Dále padl návrh, že dvě spolužačky zajdou k Alise na pokoj a na vše ji upozorní. Při další realizaci zkusím instrukci zadat jinak: *„Ve skupinách si připravte scénky, ve kterých znázorníte, jak by se dalo zasáhnout během tajné schůze u Tibora, či po ní, aby se předešlo dalšímu ubližování Alise.“*

19) Argumenty

Jelikož jsem věděla, že nám nezbývá moc času, aktivitu jsme uskutečnili pouze ústně v kruhu. Přišlo mi, že to bylo pro žáky i příjemnější, neboť se posledně dvakrát za sebou psalo. Nejčastějšími argumenty, proč ubližování nahlásit učiteli byly: *„Už se nemůžu koukat, jak Alise ubližují. Za nic přeci nemůže. Sice má strach, ale řekl bych to. Ze začátku bych nic nehlásil, ale potom, co na ni Tibor plánuje, to už je moc, to se musí nahlásit.“* Argumenty pro neoznámit: *„Spolužáci by se mohli bát, že jim Tibor něco udělá. Když se to rozhodne nahlásit jen jeden a ne všichni, co když se spikne celá třída proti němu a bude na to sám? Co když se Tibor bude hnusně mstít?“*

20) Rozhodnutí

Tato aktivita mi přišla jako jedna z nejvíce pestrých, zajímavých. Nechala jsem žáky, aby usedli do kruhu sami beze mě a zkusili sami řídit diskusi na téma, jak by měli jako spolužáci rozhodnout, co dál. Jak by mohli situaci vyřešit. Zpočátku se většina zdráhala

prosadit svůj názor. Jakmile promluvil první, druhý, názory začaly lítat ze všech stran. Žáci se přikláněli často k těmto stanoviskům: *1) „Nebudeme nic dělat, nijak nezasáhneme, ale přestaneme s Tiborem kamarádit, všímat si ho, třeba pak přestane.“ 2) „Podepíšeme listinu, ale na karnevalu zvolíme nejlepším kostýmem jeho kostým. Takže Alise se vyhne posměškům.“ 3) „Řekneme před karnevalem učitelce, co chce Tibor udělat a co celou dobu Alise dělá, ale přitom dodržíme vše, na čem jsme se s Tiborem dohodli.“ 4) „Já bych udělal to samé (viz. bod 3), ale nezačneme se smát a necháme Tibora, aby začal se smíchem a pošklebky jako první.“ 5) „Nebo to uděláme takhle (viz. bod 3 a 4), ale s tím, že se začneme malinko smát a po dvou sekundách hned přestaneme a Tiborovi to tak nebude připadat divný a bude se posmívat dál. Víte co, takhle by mu přišlo divný, že se nikdo nesměje a nic by tak nemusel udělat a učitelka by nám pak nevěřila.“* Žáci se docela dlouho věnovali různým variantám. Po chvíli jsem tedy řekla, že je čas, aby se zkusili na jedné dohodnout. Poté se přiklonili ke 4. variantě, a nakonec ji upravovali tak dlouho, že zvolili 5. variantu. Jejich rozhodnutí: *„Všechno, co Tibor chce Alise udělat, nahlásíme před karnevalem učitelce. Samozřejmě, že budeme před Tiborem dělat jako nic a že vše platí. Zvolíme Alisin kostým za nej, ale potom se začneme jen na malinkou chvíli smát a počkáme, až začne Tibor sám na Alisu řvát různé posměšky a nadávky.“*

21) Jak to dopadlo?

Zde jsem musela zaimprovizovat a navázat na řešení, které žáci vymysleli. Příběh jsem zakončila takto: *„Jelikož se spolužáci rozhodli, že to paní učitelce nahlásí, opravdu tomu tak bylo. Karneval dopadl tak, jak si plánovali. Paní učitelka byla zaskočena Tiborovým chováním, neboť si ho nechtěla připustit, když je přeci Tibor, tak vzorný žák. Nakonec však začala vše prověřovat a věci se daly do pohybu. Alisino trápení tímto skončilo.“* Žáci po příběhu nadšeně zatleskali a byla na nich vidět upřímná radost z toho, že to dobře dopadlo.

22) Za půl roku

Aktivitu jsme bohužel nestihli. Upřednostnila jsem raději, abychom měli čas na důkladnou reflexi a tvorbu letáčků.

23) Konference

Někteří žáci byli překvapeni, když během konference zaslechli, že film skončil. Pídili se po tom, jaký film. Ostatní spolužáci jim vysvětlili, že filmem byl celý náš příběh, který jsme

teď společně prožili. Konečná reflexe se stala mým nejoblíbenějším momentem z celé realizace. Žáci ihned dokázali pojmenovat, jak se chování, kterému jsme byli v příběhu svědkem, nazývá. Nade mnou kladenými otázkami se zamýšleli do hloubky a tvořili i své otázky, které jim vyvstaly na mysli. Zajímavá byla diskuse nad tím, kdo byl v příběhu agresorem. Několik žáků ihned řeklo, že Tibor. Ale poté se ozvalo, že přeci i někteří spolužáci. Nechala jsem žáky nad tím popřemýšlet. Nakonec došli k závěru, že i ostatní spolužáci, neboť se pod Tiborovým vedením přeci k šikanování také přidali, tudíž se stali agresory. Dále žáci diskutovali hlavně nad tím, koho si agresor vybírá za oběť. Jedna dívka zmínila podstatný znak šikany a to, že si agresor vybírá někoho, kdo je slabší a nad kým má moc. Nebo také toho, koho nemá rád, či mu závidí. Někoho, kdo mu něco udělal a mstí se mu. Nebo se mu nelíbí, jak vypadá. Vyvodili jsme si další znak šikany: záměrnost. Také byla velmi podnětná diskuse, zda se může oběť nějak bránit. Většina žáků zmínila, aby se oběť svěřila rodičům. Poté se ale někdo ohradil, že je důležité se zkusit svěřit komukoli dospělému, nebo tomu, komu věříme. Třeba i spolužákovi. Tím, že se oběť svěří, spadne jí přece kámen ze srdce. Vůbec jsem nečekala, že se dva žáci svěří, že byli také šikanováni. Dala jsem jim prostor, aby nám pověděli vše, co chtějí a vypovídali se z toho, ale já samotná jsem na to více nereagovala, ani jsem nenechala spolužáky jejich příběh nějak hodnotit. Pouze jsem jim poděkovala, za to, že se svěřili, jelikož je to citlivá věc a určitě je to stálo odvahu. Necítila jsem se kompetentní, abych jejich příběh rozebírala více do hloubky, jelikož nejsem psycholog ani psychiatr. Nakonec jsem se jim i já svěřila se svým příběhem. Bylo skvělé, že žák, který vyprávěl svůj příběh, se nám svěřil i s tím, že se se svým problémem svěřil rodičům, kteří mu dali radu, aby se útoky agresorů snažil ignorovat. Sdělil nám, že to bylo velmi těžké, ale že to nakonec zabralo. Byla jsem velmi ráda, že ostatní mohli slyšet, že má cenu bojovat. Poté jsme se zamýšleli nad tím, jakou roli měl i v našem příběhu spolužáci. Kdy žáci odvodili, že byli hlavně oni těmi statečnými a šikaně zabránili. Nakonec jsme diskusi uzavřeli shrnutím, že je důležité proti šikaně bojovat a oběti před ní chránit. Chránit se navzájem.

24) Tvorba informačních letáčků

Překvapilo mne, co vše žáci dokázali vytvořit, za tak krátký čas. Jak vystihli podstatné rysy šikany i její dělení. Ukázky letáčků jsou vložené v přílohách.

2.6.3 Dotazník pro třídní paní učitelku

1. Věnujete se prevenci šikany ve vaší třídě? Pokud ano, jakým způsobem?

Prevenci šikany se věnuji ve třídě průběžně od prvních dnů.

- v rámci společného vyvozování a nastavování pravidel
- zajišťuji co nejvíc příležitostí k vzájemnému poznávání dětí
- vytvářím možnosti společných zážitků mimo vyučování – výlety, exkurze, spaní ve škole …
- snažím se, aby každý mohl ukázat, v čem je dobrý, aby každý zažíval úspěch
- oceňuji popisně, co se daří, v čem se kdo zlepšuje
- vyzdvihuji vždy pozitivní chování u všech
- pracujeme s chybou (i v chování, jednání) – chyba je důležitá, důsledky
- zásadně se vyhýbám jakýmkoli soutěživým aktivitám
- co nejčastěji využívám kooperativní způsoby učení a reflexi po každé takové práci
- při každodenní práci – komunitní kruh – sdělování zážitků, nápadů
- hodnotící kruh – vzájemné oceňování
- každý týden v rámci pravidelných třídnických hodin – hry zaměřené na různé oblasti
- změnami zasedacího pořádku – pravidelné intervaly a dohodnutá pravidla
- popisný jazyk při řešení konfliktních situací
- osobním příkladem respektujícího chování k dětem a jednání
- modelové situace – rozbor, návrhy řešení
- prožitkové čtení
- schránka důvěry – anonymní vzkazy – řešení hledají všichni spolužáci

- osobní rozhovory s dětmi mimo třídu
- spolupráce s rodiči, schůzky ve třech/čtyřech (rodiče, dítě, já)
- dávám každému dítěti prostor se vyjádřit

2. Řešil/a jste někdy problém šikany ve vaší třídě? Pokud ano, jak jste situaci řešil/a?

Nejednalo se o šikanu v pravém slova smyslu podle definice. Šlo o „možná“ její počáteční stadium.

Po zjištění nevhodného chování jednoho chlapce jsem zařazovala do třídnických hodin aktivity zaměřené na zkoumání emocí, sledovala jsem ho, pozvala na schůzku tak, aby to nikdo nevěděl a hledali jsme příčinu. Uzavřeli jsme spolu dohodu, kterou chlapec dodržoval, posilovala a potlačovala jsem jeho chování vzkazy a dohodnutými gesty. S rodiči jsem o situaci mluvila na osobní schůzce ve třech.

3. Věděl/a byste, jak šikanu řešit?

Zkusila bych výše uvedené kroky, rozhovory s rodiči. Podle potřeby bych využila konzultace se školní psycholožkou.

4. Využíváte ve výuce metod dramatické výchovy?

Metody dramatické výchovy užívám nárazově a nemetodicky – vytvářím příležitosti k dramatizaci, k využívání dovedností získaných v povinných hodinách DV.

5. Přijde vám realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy jako účinná prevence šikany?

Pokud se jedná o prevenci ve „zdravém“ kolektivu a maximálně se vytěží reflexe jednotlivých aktivit, vyučující je schopen ošetřit případné ohrožující reakce, pak může být podle mě tato metoda velmi účinná.

6. Jaká jsou podle Vás úskalí realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?

Úskalí vidím v nedostatečném nastavení pravidel, připuštění možnosti (ne)účasti v některých situacích, nedostatečném ošetření případných osobních prožitků.

Problém by mohl nastat, kdyby už ve třídě šikana probíhala – neznalost klimatu ve třídě.

7. Jaké výhody podle vás přináší realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?

Výhody – využití rekvizit – nejsem to já, ale postava z příběhu, spolupráce s ostatními – vymýšlení vlastních scénářů, dostatek času na realizaci a následnou reflexi.

8. Vaše zpětná vazba, k již proběhlé realizaci projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy:

Nikolo, oceňuji vaši, promyšlenou přípravu, kdy děti „sledovaly film“, jehož byly samy tvůrci, staly se „odborníky“, kteří z jiného úhlu pohledu řešili a vyhodnocovali jednotlivé situace. Oceňuji, že jste autenticky zařadila průběžné čtení z deníku dívky Alisy, také využití rekvizit, nastavení pravidel před započetím projektu, možnost neúčastnit se, když mi bude něco nepříjemné – nastavení bezpečného prostředí. Dala jste dětem dostatek času na promýšlení scének, mluvila jste s dětmi klidně, popisně a nehodnotila je. Projevila jste schopnost a ochotu přiznat a omluvit se za svoji chybu, dohlížela na dodržování pravidel a sama jste zajistila dramatické vstupy, kdy jste zastupovala některé postavy, a tak předcházela možným nepříjemným pocitům dětí. Využívala jste slang, kterým jste dětem pomohla uvolnit se a pochopit některé vazby.

Podle mě bylo velice přínosné, že děti mohly prožít příběh jako spolužáci oběti, mohly vyjádřit pocity jako postava agresora, pojmenovaly, že ostatní mohou oběti šikany pomoci, mohou samy agresora zastavit, samy hledaly různé způsoby.

V reflexním kruhu děti vyjádřily své názory, pocity během jednotlivých částí, i zkušenost s některým nevhodným chováním, vyvodily, jak se šikana pozná, doptávaly se.

Děkuji.

2.6.4 Shrnutí realizace

Žáci byli moc šikovní a zkušení. Šlo vidět, že s nimi paní učitelka pracuje a buduje pozitivní mezilidské vztahy. Žáci si pomáhali, dokázali se vždy dohodnout. Například během spolupráce ve skupinkách jsem byla nejméně dvakrát přítomna demokratickému stylu, kdy se rozhodli podle většiny, či si dali kámen, nůžky, papír a k vítěznému nápadu se všichni přiklonili. Žáci po celou dobu dodržovali třídní pravidla. Naslouchali si, jeden druhému dal prostor k vyjádření, nepřekřikovali se. Ve třídě je žák, který hůře slyší.

Nedokázal si po celou dobu zapamatovat, jak se naše úhlavní hrdinka jmenuje. Zpočátku to některým žákům přišlo veselé, ale navzájem se korigovali, a nikdy se smích nepřehoupl v ošklivé posmívání. Vznikla jakási neviditelná dohoda, že se žákovi už smát nebudou a přijmou, že si jméno hrdinky plete. Se třídou se dobře pracovalo a poděkování patří i paní učitelce, která mi byla nápomocná. Věnovala mi čas, jaký jsem potřebovala, otevřeně komunikovala a vyslyšela veškeré mé obavy i potřeby.

2.7 Realizace projektu ve třídě B

2.7.1 Informace o třídě

Ve třídě je 25 žáků. Je to třída s komplikovanými vztahy. Kolektiv třídy je velmi rozpolcený, jako skupina jsou nesynchronizovaní. Pan učitel vede třídu od druhého ročníku. Snaží se na vztazích mezi žáky pracovat. Postupně se pod jeho vedením zlepšují. Žákům dělá velký problém spolupráce, dohodnout se na něčem a společně fungovat. Chlapci nedokáží spolupracovat s dívkami a naopak. I rozdělení do dvojic je pro žáky obtížné. Minulý rok se ve třídě vyskytla šikana. Obětí byl žák, u něhož je diagnostikována obsedantně – kompulzivní porucha. Nemá rád hluk, a pokud se cítí nepříjemně, často zalézá pod stůl. Je třeba dát žákovi prostor a nenutit ho do žádných aktivit. Žák má také přidělenou paní asistentku. Třída s ním ve čtvrtém ročníku těžko vycházela. Zejména dva chlapci, kteří ho často zesměšňovali a nadávali mu před celým kolektivem. Mnohdy byl z kolektivu vyčleňován. Šikana byla panem učitelem podchycena a vztahy se postupně zlepšují. Dva chlapci neměli problém pouze ve vztahu k tomuto žákovi, ale i k celé třídě. Rádi znepříjemňují zejména svým vzdorem a zesměšňováním ostatním práci. Aktivity narušují a někdy je odmítají plnit.

2.7.2 Reflexe jednotlivých aktivit

1) **Konference na téma rizikového chování – šikana**

Hodina začala tím, že mne nejprve pan učitel představil. Někteří žáci si mě však mohli pamatovat, neboť jsem se v této třídě účastnila předmětu Didaktika literární výchovy. Poté jsem si vzala slovo já. Žákům jsem se představila a snažila je namotivovat pozitivním přístupem a vložením důvěry v nich, že to určitě vše zvládneme, neboť jak jsem slyšela, jsou přeborníky na dramatickou výchovu. Odkázala jsem se i na jejich třídní pravidla, která

společně vyjmenovali. Vše z důvodu, že jsem se od pana učitele i paní učitelky na dramatickou výchovu doslechla, že jim občas dělá problém vycházet spolu a spolupracovat. K pravidlům jsem přidala pravidlo zvonečku, který nám označoval začátek či konec aktivit, kdy žáci pracují ve skupinkách a pro mne by bylo těžší hlasem korigovat jejich práci. Na celý projekt jsme se přesunuli do multifunkční učebny. Za což jsem byla velmi ráda, neboť nám nabídla velký prostor i možnost práce s rekvizitami. Projekt jsme otevřeli v kruhu, kdy jsme se vzájemně představili a následně konferencí a učitelem v roli. Žáci ihned věděli odpověď na otázku, co je nežádoucí chování. Častou odpovědí bylo: *„Nevhodné, špatné chování, chování, které není vyžádáno.“* Film byl spuštěn a mohli jsme se pustit do našeho příběhu.

2) Evokace – seznámení s Alisou

Do kruhu jsem položila deník. Žáci s chutí hádali, co by to mohlo být. Ozvali se zde odpovědi: zápisník, deník, zápisník na recepty, kuchařka, školní sešit. Po přečtení úryvku žáci skvěle vydedukovali, komu deník patří a co vše jsme se z něj mohli dozvědět. Ihned po přečtení jsem jim dala arch papíru, aby na něj někdo nakreslili siluetu Alisy. Kresby se ihned ujala jedna žákyně. Silueta neposkytla moc místa pro zápis, ale to ničemu nevadilo, jelikož jsme zapisovali kolem ní. Mezitím jsem žákům zadala úkol, aby se dohodli, kdo bude zapisovat, či zda se budou v zápisu střídat. Moc se k tomu však neměli. Když jsem chtěla někoho určit, jedna dívka dobrovolně šla, nakonec se k ní přidala ještě jedna, aby zápis do siluety byl rychlejší a my ušetřili čas. Žáci stříleli jednu informaci za druhou.

3) Běžný den

Ještě před začátkem výuky jsem poprosila pana učitele, aby mi pomohl žáky roztřídit do čtyř skupin. Věděla jsem, že je zde pár žáků, u kterých by nedělalo dobrotu, kdyby spolupracovali spolu. Chtěla jsem tomu tedy předejít. Navíc jsme si rozdělením do skupinek ještě před začátkem projektu ušetřili čas. Po místnosti jsem rozházela papírky s jejich jmény. Jeden papírek označoval jednu skupinu. Žáci se rychle do skupin rozmístili. Poté jsem jim vysvětlila, co bude jejich úkolem. Nechala jsem je, aby vysvětlili pojem živý obraz. Žáci věděli přesně, co se pojmem myslí. Zde šlo vidět, že s dramatickou výchovou mají bohaté zkušenosti. Tvorba živých obrazů mohla začít. Ve dvou skupinách byla spolupráce velkým problémem. V jedné skupině práci ostatním narušoval jeden žák, který

vše bral na lehkou váhu a vymýšlel věci, které se do našeho příběhu zcela nehodily, např. jeden žák bude strom a vedle něj bude stát Alisa. Po chvíli na Alisu strom spadne. Při vymýšlení těchto nápadů byl dost hlasitý, což vyvolalo neblahý pocit v žákovi, který nesnese hluk. Aktivita se mu tak stala nepříjemnou. Řekl stop a vystoupil z ní. Děvčata, která byla v této skupině, byla nešťastná, neboť jim na živém obraze záleželo. Když jsem chvíli se skupinou pracovala, řekla jsem klukům, že bych byla opravdu ráda, kdyby tvorbu živého obrazu a náš příběh brali vážně. Ať se také zamyslí nad tím, že se kvůli nim několik členů skupiny cítí špatně. Přišlo mi, že se má žák chuť za každou cenu před ostatními předvést a pobavit, aniž by si uvědomoval, že tím působí opak. Nakonec živý obraz vymysleli, avšak na jeho realizaci se objevil dopad žákova chování, jelikož jej neměli promyšlený a nebyli si jím jistí. V jiné skupině bylo problémem rozdělení skupiny na dívčí a chlapeckou část. Po většinu času přípravy byli takto odděleni a nespolupracovali. Kdyby alespoň vymýšleli živý obraz, ale každá skupinka se věnovala tématu, které nemělo s živým obrazem nic společného. Až když jsem zasáhla já, začali pracovat. I zde se nespolupráce na realizaci odrazila. Neměli to promyšlené a během realizace ostatních živých obrazů chtěli vše ještě domýšlet. Tím rušili ostatní. Upozornila jsem je tedy, že už není možné, aby obrazy domýšleli, že si musí uvědomit, čím bylo způsobeno, že jej nestihli a ví tedy pro příště, co udělat lépe. Na závěr aktivity jsem obrazy zhodnotila. Uvědomila jsem si však, že by bylo lepší, kdybych aktivitu nechala zhodnotit žáky, aby možná přišli na to, že takovýmto způsobem pracovat nelze.

4) Četba z deníku

Po přečtení dalšího úryvku, jsme doplnili naši siluetu dalšími informacemi o Alise. Např. nesnáší přednášení. Jede na hory. Kamarádky se jí smějí. Koktá. Bude na pokoji s „kamarádkami“. Žáci se do aktivity s chutí vložili.

5) Co si o mě říkají?

Instrukce jsem správně předložila a žáci je pochopili. Byly zde jisté obavy z toho, jaké pomluvy žáci vymyslí, aby to pro někoho nebyla příliš citlivá věc, jelikož zde někteří žáci mají se šikanou zkušenost. Za tu chvíli, co jsem žáky pozorovala při práci a i z toho, co jsem se doslechla, jsem očekávala, že se někteří, zvlášť čtyři chlapci pustí do pomluv s větší vervou. Zadala jsem instrukci, aby se zkusili více napojit a říkat pomluvy po

jednom, aby je bylo lépe slyšet. Přišlo mi však, že se je většina bála říct a zdráhala se. Často se některé pomluvy opakovaly. Zde si říkám, že by byla pro větší prožitek lepší varianta, říkat pomluvy přes sebe. Nejčastějšími posměšky byly: *„Jsi tlustá. Nevejdeš se do dveří. Jsi hnusná. Můžeš se ukoktat.“* Kamenem úrazu při této aktivitě byla reflexe. Žáci ji nebrali vůbec vážně. Když jsem položila otázku, jak se cítili v roli Alisy, někteří odpověděli, že dobře. Reagovala jsem na to tedy tak, že jsem chtěla, aby mi žák odpověděl, zda by se cítil dobře, kdyby jej někdo pomlouval. Dostalo se mi odpovědi, že by mu to bylo jedno, že by ho „stírnul“. Začali si z toho o to víc dělat legraci. Kluci se snažili při odpovědi vypadat drsně. Dala jsem jim tedy na vybranou, že jestli to takto půjde dál a nezačnou aktivity brát vážně, jelikož je to citlivé téma, které nelze brát na lehkou váhu, přestaneme a půjdeme zpět do třídy nebo můžeme dále pokračovat. V tu chvíli zasáhl i pan učitel. Řekl jjim, že jejich chování je již neadekvátní. Nedodržují pravidla dramatické výchovy, která je předmět jako ostatní a tím, že jej neberou vážně, nepracují tak, jak by v něm měli. Vstupování do role je součást tohoto předmětu. Od té chvíle se žáci začali více snažit a brát na zřetel, co jim učitel pověděl. Následně se do aktivity více vžili. Zaujala mne odpověď na otázku, co vede člověka k pomluvám. *„Někdy to funguje jako řetěz, jeden začne pomlouvat a druhý se přidá.“* Na otázku proč: *„No tak, aby nezačali třeba pak pomlouvat i jeho, když by se nepřidal. Nebo tu osobu taky nemá rád, vadí mu, tak ji začne pomlouvat. Někdy to taky člověk dělá proto, že se bojí, aby ho někdo nepomlouval, tak radši začne pomlouvat sám.“* I když se někteří žáci snažili situaci zlehčovat a bránit se hlasitým odpovědím, myslím si, že i tak se do situace alespoň trochu vžili. Po aktivitě jsme si o tom s panem učitelem popovídali. Pan učitel mi řekl, že ti chlapci, kteří si dělali legraci, už také někomu podobně ublížili, a proto se nechtěli upřímně vyjádřit. U někoho možná šlo o obranu, vlastní ochranu před tím, říct své pocity, emoce nahlas před ostatními. Kvůli tomu se nemusel někdo do aktivity tolik vžít.

7) Cesta autobusem

Jako první si žáci měli představit prostředí autobusu. Žáci neměli problém se dohodnout, jak do autobusu nasednout. Autobus mohl vyjet. Rolí Tibora byli žáci zaujati a čekali, co se stane, až na jednoho. Když Tibor žáky, jako Alisu, obcházel a promlouval k nim, jeden žák, jako při minulé aktivitě, s tím měl problém a Tiborovu rozhodnutí, o tom, že je

s Alisou na namazání běžek domluven, vzdoroval a dělal si z toho srandu. Když se jej Tibor snažil více přesvědčit a plácnout si na to s ním, nechtěl. Žák za ním se toho místo něj ujal a s Tiborem si plácnul. Kdyby žák svůj vzdor v roli Alisy bral vážně, bylo by to naprosto v pořádku. Jelikož i Alisa mohla zprvu v našem příběhu vzdorovat. Tiborův návrh se jí nemusel líbit. Byla by tím tak aktivita i zajímavější. Bohužel, zde to žák nedělal za účelem příběh obohatit, ale aby oslnil ostatní svou frajeřinou, že oproti ostatním žákům vzdoruje a ještě si z toho dělá povýšeně srandu.

8) Kdo je Tibor?

Této aktivity se žáci zhostili poměrně dobře. Občas někdo inklinoval k „šaškování“, ale kladli zajímavé a podnětné otázky. Např. *„Kolik ti je let? Jak se jmenuješ? Kde žiješ? Dostal si už někdy poznámku? Jaké máš známky? Mají tě učitelé rádi? Máš hodně kamarádů?“* Získané poznatky později dobře zužitkovali.

9) Namazat či nenamazat?

Zde mě velmi zaujalo, že byli žáci Alisiným rozhodnutím překvapeni. Když jsem se jich zeptala, jak by se zachovali oni, většina řekla, že by běžky nenamazali, jelikož by se báli a nechtěli mít problém s paní učitelkou. Nikdo nezmínil, že by se jim ale jejich rozhodnutí nemuselo vyplatit vůči Tiborovi, který by je za to mohl nějakým způsobem trestat.

10) Svědomí

Žáci se snažili na otázky reagovat a situaci rozebírat. Na otázku, proč Alisa běžky namazala, odpovídali: *„Měla jsi z Tibora strach. Chce být tvůj kamarád, tak jsi ho nechtěla zklamat. Budou tě obdivovat a budeš se s Tiborem kamarádit.“* Na otázky, co se může stát, pokud na její čin někdo přijde, padly odpovědi: *„Možná pojedeš domů. Rodiče budou naštvaní. Nikdo se to nedozví.“* Při reflexi aktivity jim však dělalo problém pojmenovat, kdo mezi ně přišel, koho jsem ztvárnila. Nakonec někoho napadlo, že by mohlo jít o její myšlenky, vnitřní hlasy. Přes tyto návrhy jsme se dobrali k svědomí.

11) Jak šly dny za sebou?

Vytváření scének proběhlo daleko lépe než tvorba živých obrazů. Možná to bylo tím, že dostali instrukce na papírku a neměli takovou volnost, která by je sváděla k vymýšlení neadekvátních scének. Při jejich tvorbě se mě dokonce přišel jeden žák zeptat, zda může

v roli paní učitelky použít mašli. Odpověděla jsem mu tedy, že může, ale jen pouze jako doplněk, aby nebyla předmětem k zesměšnění situace. Žák to opravdu dodržel. Některá provedení scének byla opravdu zajímavá. Například ve druhé scéně žáci použili jogurt, do kterého udělali dírku, aby mohl vystříknout do hrníčku a působit tak jako omylem vysypaná sůl do polévky. Dále mne velmi zaujala třetí scéna, kdy žáci skvěle pracovali s rekvizitami a prostorem. Použili vysoká pojízdná zrcadla k tomu, aby oddělili prostor pokoje a chodby, dále také jako jakousi skříň, na níž děvčata zavěsila své mikiny. Ve vytvořeném prostoru se uměli pohybovat, nikdy nikdo nestál zády k divákům. Bohužel k časové tísni jsem prozatím metr svědectví vynechala a rozhodla se jej použít, pokud bude čas, před závěrečným rozhodnutím.

12) Jak si výcvik užíváme?

Tvorba soch se žákům dařila. Při prohlížení soch se někteří žáci uchylovali k tomu, jinou sochu rozesmát, což trochu nabouralo atmosféru vážnosti, která zde byla původně vytvořena. Bylo třeba opět upozornit, že je třeba se do role opravdu vžít, jinak jim příběh nepředá to, co by měl. Při reflexi bylo zajímavé, že téměř polovině žáků se snadněji vytvářeli pocity Alisy a polovině zase pocity spolužáků. U Alisiných pocitů bylo pro někoho jednodušší ztvárnit tělem smutek, zoufalství, kdežto pro druhé ne. Přemýšlela jsem nad tím, zda právě pro někoho nemohl být problém v tom, že by do Alisiných pocitů promítl z části i své pocity, které už někdy mohl zažít. Při tvorbě pocitů spolužáků většina kopírovala toho druhého, ale zároveň mne překvapilo, že zde bylo i pár pocitů, které vyjadřovali smutek a lítost. Což poté žáci doložili svým komentářem: *„Je mi líto, že Alisa musí to vše prožívat. Nechci, aby se trápila.“* To mohl být odrazový můstek pro budování pocitu potřeby zachránit Alisu.

13) Tajná schůze

Tato aktivita byla jedna z nejzajímavějších. Žáci brali Tibora vážně a napjatě čekali, co přijde dál. Bylo hezké je vidět vtažené do děje. Už při podepisování listiny se někteří žáci postavili trochu na odpor a řekli, že nepodepíší. Jako Tibor jsem na ně tedy trochu zatlačila a zajímavé bylo, že někteří pod tlakem opravdu podepsali, jen dva žáci ne. Jakmile nastala situace, kdy měli povědět, co je k podpisu vede, většina žáků odpověděla, že strach, Tiborova manipulace, že ale za jiných okolností by listinu nepodepsali. Jen málo z nich

odpovědělo, že u nich převládl motiv srandy. Ti, kteří nepodepsali, uvedli, že se jim toto chování příčí. Poté jsem položila do pléna otázku: „*Čím to je, že při podepisování listiny někteří z vás nechtěli podepsat, a přesto jste nakonec podepsali?"* Odpověď: *„No, protože Tibor je manipulátor a vyhrožuje. Kdyby tolik nenalíhal, nepodepíšu."* Když jsem si zpětně prohlížela listinu, zjistila jsem, že se zde mnoho žáků podepsalo přezdívkou, či čmáranicí. Žáci měli silné nutkání nepodepsat a s takovým chováním nesouhlasit Avšak už nemuseli domyslet, co by se stalo, kdyby ve skutečnosti Tibor listinu dostal a zjistil, že si z něj někdo dělá srandu, či nebere vážně jeho plán, dokonce s ním nesouhlasí.

14) Jak na tebe Tibor působí?

Žáci se do aktivity naplno ponořili. Překvapilo mne, že opravdu z velké části žáci napsali, že na ně Tibor působí jako namyšlený, drsný, zlý, podlý, frajerský egoista, který má hodně příznivců. Zajímavé bylo tvrzení „drsnej jako hladká mouka". Žáci Tiborovo chování prokoukli. Často se také obraceli na to, že jim přišlo, že Alise slíbil, že když běžky namaže, bude s ní kamarádit, což se nestalo. Tato aktivita a aktivita předešlá je velice zajímavá v tom ohledu, že pár žáků při tajné schůzi podepsalo pro srandu. Mohlo by se tak zdát, že táhnou s Tiborem za jeden provaz, mají ho i rádi. Může tomu tak být, na druhou stranu není vyloučeno, že i když žák podepsal z tohoto důvodu, smýšlí o Tiborovi jako o podlém a zlém chlapci.

15) Horká židle

Zpočátku jsem dala žákům čas, aby si nejprve promysleli, jak mohl Tibor smýšlet. Zde mi přišlo důležité jim dát prostor, aby si utřídili myšlenky. Trvalo o něco déle, než usedl první žák na horkou židli, poté se začali střídat a na židli se vystřídalo cca deset žáků, někteří šli i dvakrát. Nejčastějším motivem bylo: *„Alisa je fakt trapná. Nechci, aby se to dělo mně, tak to radši dělám někomu jinýmu. Je to prča. Nemám moc kámošů, tak si je chci nějak získat."*

16) Musím se z toho vypsat

Žáci se s vervou do psaní ponořili. Dokonce potřebovali více času, než bylo v plánu. Ale když jsem viděla, že se potřebují vypsat, nechala jsem jim prostor. Možná to bylo způsobeno i tím, že zápis číst nemuseli a více se tak otevřeli. Velmi mne zajímalo, jaké

zápisy se objeví tentokrát a zda se do role Alisy vžijí. Z čehož jsem měla obavy, jelikož se jim občas nedařilo vžít se do role. Žákům jsem řekla, že kdo bude chtít, může mi dopis odevzdat. Dopisy mi všichni odevzdali. Byla jsem však překvapena, neboť mi dopisy dokázali, že se do role vžili a příběh opravdu vnímali. Bylo zajímavé, že se mezi dopisy našel jeden, který se zcela od ostatních odlišoval. Žák na rozdíl od ostatních nepsal v roli Alisy, ale spíše za sebe. Dopis jsem brala jako alarmující, jelikož mi přijde, že si žák prochází podobně jako Alisa možnou šikanou. V jeho dopise mne zarazilo především: „Když takovouhle šikanu má ve škole tak je to hrozný, ale pokud ji má všude jako někteří, tak je to důvod k sebev… radši to ani neřeknu. Z druhé strany navíc žák napsal šifru, která je v anglickém jazyce. Zkusila jsem ji vyluštit. Žák se v šifře svěřuje s tímto: „Proč nemůžu mít kamarády ve škole jako je Naty? Je skvělá. Mám ji tolik rád/a.“ Po přečtení dopisu, jsem ho ihned odeslala panu učiteli.

18) Jak to změnit?

Žákům jsem tentokrát zadala instrukci tak, aby tvořili scénky, které nám ukáží, jak předejít dalším Alisiným útrapám během tajné schůze a krátce po ní. Přišlo mi, že byl žákům nabídnut větší prostor pro jejich fantazii. Každá scénka se lišila. Uvedu zejména dvě scénky, které mne svým nápadem oslovily. V prvním případě žáci vymysleli, že zajdou za paní učitelkou a oznámí jí Tiborovo chování a co Tibor chystá. Paní učitelka však žákům zprvu nechtěla věřit, neboť na Tibora pohlížela jako na vzorného chlapce. Tuto situaci žáci moc pěkně vykreslili. Přemluvili tedy paní učitelku, aby šla odposlouchávat za dveře Tiborova pokoje, až bude probíhat tajná schůze. Tím paní učitelka vše zjistila. Ve druhé scénce žáci sebrali Tiborovu podpisovou listinu zrovna, když spal. Poté se k Tiborovi obrátili zády a přestali s ním kamarádit. Tím, jak probíhalo tvoření scének, tím, jak se žáci do příběhu ponořili a měli nutkání zasáhnout, mi ukázali, že je téma nakonec zaujalo a chtějí se také na něm podílet, přispět a řešit jej.

19) Argumenty

Než jsme se pustili do tvorby argumentů, pracovali jsme s metrem svědectví. Nechtěla jsem ho vynechat, neboť mi pro náš příběh přijde dost zásadní. Soustředíme se hlavně na to, jakou roli v našem příběhu hrají spolužáci, do jaké míry jsou svědky šikany a jak velkou moc, či jak jsou kompetentní k tomu, aby zasáhli. Na 100 % si stoupl pouze jeden

žák. Zdůvodnil to takto: „No byl jsem na schůzi a zúčastnil se všech Tiborových plánů, takže i v autobuse.“ Většina žáků se postavila na 70-90 %. Častými důvody bylo: „No tak třeba jsem nemusel vědět o situaci v autobuse, nebo na tom obědě, tam Tibor svůj plán mohl říct spolužákům, co byli s ním u stolu. Nebo jsem se nemusel účastnit všeho, ale zase na schůzi jsme byli všichni.“ Jeden žák si stoupl na 30 %. Jeho zdůvodněním bylo: „No moc dobře jsem dnes nepracoval, nedával jsem tolik pozor a nevžil se do příběhu.“ Tím všem dokázal, že opravdu nedává moc dobrý pozor. Byl to žák, který od začátku některé situace zlehčoval, nebral je vážně a vymýšlel zcela něco jiného. Hlavně při skupinové práci. Zeptala jsem se, zda by si některý jejich spolužák mohl stoupnout na 0 %. „No nemohl, protože všichni jsme byli na schůzi.“ Tímto jsme metr svědectví zakončili a já žákům oznámila, že Alisiny spolužačky našly její deník a dozvěděli se vše, co Alisa prožívá, nad čím smýšlí. Rovnou jsme se pustili do tvorby argumentů, zda by v roli spolužáků paní učitelce vše nahlásili, či nenahlásili. Mohli se opřít o Tiborovo jednání, ale i o to, že se dozvěděli, co vše si Alisa do svého deníku zapsala. V rámci šetření s časem, jsme si argumenty zodpověděli pouze ústně. Argumenty pro nahlásit: *„Tak Alisino trápení skončí. Mohli bysme mít problém, kdyby se to učitelka dozvěděla a my s tím nic neudělali. Bůh ví, co by si Tibor vymyslel na Alisu příště. Co když by si Tibor začal vymýšlet něco i na nás. Já už tomu nechci přihlížet. Už to bylo moc. Ta tajná schůze byla vrchol.“* Argumenty pro nenahlásit: *„Nenahlásila bych to, protože se Tibora bojím. Co když Tibor začne pak místo Alisy dělat něco mně? No nebo to nahlásíme a učitelka nám nebude věřit, a nakonec budeme mít problém tak i tak.“*

20) Rozhodnutí

Na základě argumentů, které jsme zaslechli, žáci měli sami rozhodnout, jak náš příběh dopadne. Snažili se dodržovat zásady diskuse. Pokud je někdo porušil, ihned se dokázali vzájemně korigovat. Naslouchali si, často si gestem napřáhnutí ruky předali slovo. Jde vidět, že pan učitel s žáky zřejmě takto často pracuje. Na začátku diskuse padl jeden návrh: hlasovat na karnevalu pro Tibora a vysmát se mu. Žáci začali rovnou hlasovat a bylo zajímavé, že porovnávali návrh Tibora a jejich spolužáka. Téměř celá třída hlasovala pro spolužákův nápad. Na to se však ozvalo, že by nebylo fér vůči Tiborovi se takto zachovat, protože to není hezké. S tím vstoupil do hry i jiný nápad, oznámit vše ještě před

karnevalem paní učitelce. Žáci začali diskutovat, zda je fér, aby se Tiborovi na karnevalu vysmáli. Zněli zde argumenty: *„Není to fér, mohlo by se to vyřídit lépe. Ale je lepší, aby si prožil, jaké to je. I to vysmání je správný, protože několikrát zalhal, nedodržel, co slíbil. Navíc bude překvapenej. Ale zase nemusí být dostatečně vystresovanej, jako by byla Alisa.“* Žáci se nakonec rozhodli pro nápad: vysmát se Tiborovi na karnevalu.

21) Jak to dopadlo

Uvědomila jsem si, jak obtížné je někdy improvizovat a být kreativní, abych nenarušila vážnost příběhu, dějovou linku. Po rozhodnutí žáků jsem příběh uzavřela takto: *„Milý deníčku, nebudeš mi věřit, co se stalo na karnevalu! Víš, jak mě měli spolužáci ztrapnit a měli zvolit můj kostým za nejlepší? Tak to neudělali mě, ale Tiborovi! Tibor byl v rozpacích, rudnul jako rajče, a nakonec to byl on, kdo koktal, ne já. Sama jsem tomu nemohla uvěřit. Jenže to mělo háček. Paní učitelka se na spolužáky naštvala a seřvala je, jak to mohli Tiborovi udělat. Jenže oni se mě zastali a vše jí vyprávěli. Nechtěla věřit, jak je možné, že její Tiborek by něco takového mohl udělat. Potom mě, ale poprosili, abych jí donesla svůj deník. Teprve až na to uvěřila. Věci se daly do pohybu a já konečně mohu vydechnout.“*

22) Za půl roku

Tuto aktivitu jsme bohužel z časové tísně nestihli.

23) Konference

Závěrečná aktivita byla velmi podnětná. Žáci byli aktivní a snažili se vymyslet různé odpovědi na otázky. Myslím, že se nám povedlo tématiku šikany probrat do hloubky. Vyvodili jsme si společně hlavní postavy našeho příběhu. Zde bylo zajímavé, že žáci nejprve uvedli pouze Alisu a Tibora. Nakonec jedna dívka prohlásila, že hlavní postavou byli i jejich spolužáci, neboť měli velkou roli, moc šikaně zabránit. Jako vedlejší postavu uvedli paní učitelku. Žáci s přehledem dokázali pojmenovat toto nežádoucí chování. Od pana učitele jsem věděla, že se tímto tématem už zabývali. Dále jsme si pojmenovali aktéry šikany. Pozoruhodné příspěvky se objevily v diskusi: Proč agresor ubližuje*? „Nemá kamarády a chce je získat. Chce získat, co nejvíce kamarádů, kteří mu budou se šikanou pomáhat. Baví ho ubližovat. Chce zničit moc druhého spolužáka. Ze žárlivosti, může*

závidět. Někdo ho v minulosti také možná šikanoval, takže se mstí.“ Na poslední výrok, jsme navázali další diskusi, kterou jsme začali otázkou: Pokud agresora někdo dříve šikanoval a utrpěl tím, je správné, že řeší své pocity, které si z toho nese tím, že ubližuje ostatním a dělá to samé, co mu někdo dělal dříve? *„Ne. Může si koupit třeba antistresovou věc. Chodit na sport, aby se vybil. Promluvit si s někým starším. Popovídat si.“* Diskusi jsme shrnuli, že je důležité přemýšlet nad tím, jak své problémy řešit. Určitě ne tím, aby naše trápení odnášel někdo za nás. Dále bylo zajímavé, když se žáci vyjadřovali k tomu, zda si agresor uvědomuje, že se chová špatně*: „Ano, ale i tak to dělá, protože mu to může dělat dobře. Nemusí. Ne, kdyby byl agresor postižený, tak by si to nemusel uvědomit.“* Zde pan učitel zasáhl, že musíme rozlišit postižení, kdy má člověk nemocný mozek a kdy zdravý člověk neumí posoudit své chování. Shodli jsme se tedy na tom, že se občas stává, že člověk postrádá schopnost hodnotit své chování, popsat své emoce, proto mu jeho chování může připadat v pořádku. Také jsme se věnovali výběru oběti. Žáci jmenovali důvody*: „Koktá. Nemá moc kamarádů, takže agresor věděl, že má dobrou taktiku a viděl šanci jí ublížit. Vybírá si slabší, ti si na něj totiž moc nedovolí.“* Poté jsme hovořili o tom, jak by se oběť mohla bránit. Zda by jí mohl někdo bránit. Zde jsme se vrátili k našim spolužákům. V obou případech zde padlo jako nejčastější řešení: svěřit se někomu (rodičům, učiteli, kamarádům, na lince bezpečí), či dát agresorovi ochutnat jeho vlastní jed. Většina také věděla, jaké následky může mít šikana pro oběť. Je škoda, že nebyl prostor se pobavit, jaké následky může mít šikana pro agresora, rodiče oběti a agresora, spolužáky atd. K tématu se svěřily i dvě dívky, které společně přestoupily z jiné školy, kde byla šikana a nikdo ji neřešil. Bylo skvělé, že v závěru diskuse také zaznělo, že by žáci byli ochotni bránit slabší a bojovat proti šikaně. Žáky velmi zajímalo, zda byl příběh skutečný. Vyptávali se, zda hlavní postavy osobně znám. Řekla jsem jim, že je příběh čerpán na základě skutečné události. O to víc by si mohli uvědomit, jak je šikana závažné téma.

24) Tvorba informačních letáčků

Jelikož jsme se při některých aktivitách zdrželi zejména tím, že jsme si povídali o tom, jak se chovat, jak spolupracovat ve skupině a pracovat v hodině dramatické výchovy, měla jsem na výběr. Buď zvolit krátkou reflexi a nechat žáky vyrobit letáčky, nebo provést důkladnou reflexi. Jelikož jsem věděla, že se zde šikana vyskytla a někteří žáci v průběhu

naznačili, že mají se šikanou zkušenosti, zvolila jsem důkladnou reflexi. Letáčky jsme tedy nestihli vytvořit. Ale myslím si, že to nevadilo, jelikož jsme si vše v reflexi shrnuli.

2.7.3 Dotazník pro třídního pana učitele

1. Věnujete se prevenci šikany ve Vaší třídě? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano – třídnické hodiny 1x za 14 dní

Samostatné téma v předmětu Svět kolem nás

2.Řešil/a jste někdy problém šikany ve Vaší třídě? Pokud ano, jak jste situaci řešil/a?

Ano třídnické hodiny, domluva se žákem, poznámky do žákovské knížky, rozhovor s rodiči, ředitelská důtka, rozhovor s matkou, rozhovor s matkou, psycholožkou, mnou, žákem a vedením školy, sepsání individuálního výchovného plánu s žákem, rodičem a žákem s důsledkem při nezlepšení situace ohlášením na OSPOD, pravidelná e-mailová komunikace s matkou na týdenní bázi, aby žák doma nezkresloval situaci ve škole.

3. Věděl/a byste, jak šikanu řešit?

Spíše okrajově, s postupem řešení jsem se seznamoval v průběhu za pomoci školní psycholožky a vedení školy.

4. Využíváte ve výuce metod dramatické výchovy?

Během předmětu dramatická výchova (jiný vyučující)

Pouze okrajově a pouze nějaké – časově nenáročné metody.

5. Přijde Vám realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy jako účinná prevence šikany?

Jako prevence ano, jako intervence spíše ne.

6. Jaká jsou podle Vás úskalí realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?

V případě lektora běžně nevyučujícího ve třídě – důvěra mezi žáky a lektorem.

Pokud se nestihne reflexe – žáci jsou rozložení.

Dramatická výchova je občas vnímána jako oddechový předmět, ve kterém se nehodnotí. Vnímání bývá takto nastaveno žáky i rodiči. Jaké jiné možnosti motivace má lektor, pokud žák není do tématu ponořen a třeba ho i destruuje?

Obhájit projekt před rodiči.

7. Jaké výhody podle Vás přináší realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?

Pohodlí pro učitele – nemusím nic připravovat.

Učitel může být pozorovatelem a řadu vztahů může vypozorovat i během projektu.

V případě rozhovoru s lektorem může mít učitel porovnání s ostatními třídami, ve kterých lektor projekt realizoval.

V případě prožití si role, jistě efektivní dopad na vytvoření postoje žáka k šikaně.

8. Vaše zpětná vazba, k již proběhlé realizaci projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy:

Vystupovala jste reprezentativně, vlídně. Zadávání pokynů bylo stručné, zároveň jednoznačné. Nepoužívala jste zbytečná slova. To pomáhalo žákům v porozumění zadání a v dynamickém průběhu projektu. Projekt působil připraveným dojmem. Žádná aktivita nebyla zařazena zbytečně, dramaturgie projektu mi přišla jako funkční. Na úvod projektu, kdy žáci díky etudám tvoří prostředí, ve kterém se pohybuje hlavní hrdinka, vnímám jako zásadní pro vcítění se do role, aby etudy proběhly ve vší vážnosti. Pokud tedy žáci situaci zlehčí, doporučuji aktivitu opakovat. V závěru, kdy se žáci baví o sebevraždě, doporučuji zakončit projekt nějakou krátkou pozitivní aktivitou, aby odcházeli v dobré náladě. Oceňuji vyváženost rolové hry a analýzy situací. Děkuji za atraktivní a funkční realizaci projektu.

2.7.4 Shrnutí realizace

Bylo polehčující, že jsem mohla projekt realizovat ve třídě, kde jsem žáky už znala, neboť jsem zde minulý rok učila literární výchovu. Žáci se v mnohém změnili. Nejen výškou, ale jsou také živější, mají potřebu si spolu co nejvíce povídat. Mnozí žáci vykročili vstříc pubertálnímu období. Což se také během projektu párkrát ukázalo potřebou se předvést,

pobavit ostatní či vzdorovat. První hodina realizace ve mně vzbudila obavy, že se žáci do příběhu nevžijí a budou ho brát na lehkou váhu. V tomto duchu se nesla i hodina druhá. Během prvních dvou hodin si někteří žáci dělali z příběhu legraci, nebrali jej vážně a ani se nechtěli snažit do příběhu vžít, proto jim dělala problém i spolupráce ve skupině, kdy měli společně vymýšlet scénku a vžít se do rolí, to samé se dělo i při popisu vlastních pocitů, emocí, dojmů. Bylo tedy na čase zasáhnout. Společně s panem učitelem jsme žáky upozornili na to, že v rámci předmětu dramatické výchovy, ale i v rámci dramatu, našeho příběhu je třeba se do postav vžít, abychom lépe problematiku dramatu pochopili. Jelikož se jedná o citlivé téma, je třeba jej brát vážně. Když jsme s panem učitelem probírali, jak s žáky komunikovat, doporučil mi, abych se nebála přitvrdit a případně na ně reagovat stejnou měrou, jako reagují oni. Já si však k tomu nepřišla kompetentní a nevěděla jsem, co vše si při komunikaci s žáky mohu dovolit, jelikož je dostatečně neznám. Proto jsem vždy kladla pouze doprovodné otázky k žákovu chování, aby si žák sám uvědomil, zda jedná správně či ne. Ve zbylé části projektu se žáci snažili a do postav se vžili, začali příběh brát vážně, což se odrazilo na kvalitě scének, průběhu reflexí, ale hlavně při psaní do Alisina deníku a vět, jak na ně Tibor působí. Při závěrečné reflexi přispěli velmi zajímavými názory a znalostmi o tomto tématu. Když jsem přemýšlela, čím by to mohlo být, že se do příběhu dostatečně zpočátku nevžili, napadlo mě několik variant. Od pana učitele vím, že jsou zde žáci, kteří s šikanou mají zkušenost, a to jak agresoři, tak oběti. Proto zlehčování a zesměšňování situací mohla být jakási obrana. Dalším důvodem mohla být touha předvést se před ostatními, pobavit je, či se stavět do jakéhosi vzdoru a být tedy „frajerem“. Také se jim nemuselo dobře spolupracovat ve skupině. Všimla jsem si, že se dost často stávalo, že se skupiny rozdělili na dívčí a chlapeckou část a zprvu pracovali odděleně. Teprve až si uvědomili, že to k ničemu nevede, začali pracovat společně, čímž si sebrali čas, aby se do příběhu mohli vžít, do skupiny přispět svými názory či se pokoušeli vymyslet různé varianty při řešení situací. Jeden z žáků, který nejvíce vyrušoval, mi například při mé poznámce, aby se snažil do příběhu vžít, odvětil, že to moc dobře zná. Ve třídě byly také dvě dívky, které se se šikanou dostay do styku na jejich minulé škole, jako svědkyně. Dále zde byl jeden hoch, který trpí depresemi a je velmi citlivý na okolní podněty (hluk). Realizace projektu v této třídě byl risk, nicméně se realizace nakonec podařila. Ač byl průběh složitější, já si mohu odnést další zkušenosti jako budoucí paní

učitelka a doufám, že i žáci si odnesli nové poznatky o tématu šikany a budou nad problematikou nově přemýšlet, ale hlavně si uvědomovat, že je třeba šikaně bránit a chránit slabší.

2.8 Realizace projektu ve třídě C

2.8.1 Informace o třídě

Třída má 25 žáků. Do Vánoc měla třída po celou dobu stejnou paní třídní učitelku. V prosinci však musela paní učitelka odejít a žákům byla přidělena nová. Žáci novou paní učitelku přijali velmi dobře. Ve třídě vládne přátelská atmosféra. Žáci jsou živější, ale zvládají své chování korigovat a vzájemně si pomáhají. Jak to však bývá i zde se objevily vztahové problémy, a to zejména mezi dvěma dívkami. Ve třídě je dívka V., kterou žáci nemají zrovna v oblibě. Dívka si však svým chování, zřejmě za to může, podle paní učitelky, sama. Už od druhé třídy často podvádí, donáší na ostatní žáky a vytváří o nich mylné informace. Toho využila jiná dívka R. a začala proti ní zbrojit, čímž k její oblibě rozhodně nepřispěla. Začala s ostatními manipulovat, aby se s dívkou nebavili. Podařilo se jí to do takové míry, že ji z kolektivu začaly vyřazovat i její kamarádky. Dívka R. má až přehnaně zdravé sebevědomí, je ráda, když je vidět a je o ní slyšet, proto často vykřikuje a má poznámky na účet druhých, avšak i přesto je dívka ve třídě oblíbená. Také má velkou potřebu být ve všem nejlepší i na úkor ostatních. Často tak pohrdá slabšími žáky, podceňuje je, opravuje je, poučuje a nerada s nimi pracuje. Žákyně tímto svým chováním mnohdy zahání nudu. Je velmi pracovitá a chytrá, a tak má práci rychle hotovou. Paní učitelka vše řeší ve spolupráci s rodiči žákyně a s vedením. Byly také provedeny jednotlivé rozhovory se všemi dívkami, aby paní učitelka více zjistila, jak se ostatní dívky staví k těmto dvěma dívkám a jejich vztahu. Paní učitelka dívku R. průběžně sleduje a snaží se ji neustále něčím zaměstnat. Připravuje pro nic náročnější učební materiály, aby neměla při výuce toliko času se rozhlížet po ostatních a mohla se tak dále rozvíjet. Dívkám R. a V. bylo doporučeno, aby se sobě vzájemně vyhýbaly a nespolupracovaly spolu. Jejich vztah je velice proměnlivý. Žáci spolu jinak dobře vycházejí a mají mezi sebou kamarádský vztah.

2.8.2 Reflexe jednotlivých aktivit

1) Konference na téma rizikového chování – šikana

Projekt jsme začali nejprve krátkým seznámením. Žáci mne už mohli poznat, neboť jsem v této škole trávila souvislou praxi v první třídě. Po kruhu jsme si posílali míček. Komu se míček dostal do ruky, řekl své jméno. Po představení jsem žákům oznámila, že pokud by se někdo z nich cítil v průběhu aktivity nepříjemně, přijde za mnou a řekne mi STOP, abych počítala s tím, že se jí nezúčastní. Věděla jsem, že žáci během výuky využívají metody dramatické výchovy, avšak ji nemají jako samostatný předmět, proto jsem jim řekla, že kdyby se potřebovali na cokoli zeptat, něčemu nerozuměli, nemusí se bát a zeptat se ostatních, či mě. Poté jsme aktivitu zahájili konferencí. Žáci mě skvěle přijali a byli zvědaví, co se bude dít.

2) Evokace – seznámení s Alisou

Žáci byli po celou dobu četby pozorní. Dařilo se jim vydedukovat téměř všechny informace o Alise, které nám úryvek deníku nabízel. Zároveň si rozdělili role zapisovatele, kdy zapisovali dva žáci. Bylo zajímavé, jak pojali kresbu siluety. Kresby se ujal jeden chlapec, který poprosil svou spolužačku, aby si lehla na arch papíru a mohl ji obkreslit. Poté jsme do siluety zapsali jednotlivé informace a pověsili si ji na tabuli.

3) Běžný den

Jelikož žáci s dramatickou výchovou nepřicházejí tolik do styku, upřesnili jsme si nejprve, co znamená pojem živý obraz. Žáci pojem vysvětlili takto: „No to je, že vám někdo zadá nějakou situaci a vy si musíte stoupnout do nějakých pozic, které budou znázorňovat tu situaci.“ Žáci však neznali živý obraz s rozehráním. Domluvili jsme se, že žáci nejprve vytvoří daný obraz, který si nejprve prohlédneme a poté, co na mne jeden ze spolužáků kývne hlavou, tlesknu a žáci obraz rozehrají. Poté se opět postaví do konečné pozice a já tlesknu na znamení konce. Od paní učitelky jsem věděla, že žáci nemají problém spolupracovat. Zkusila jsem rozdělení do skupinek nechat na žácích. Nechala jsem je, aby si odvodili, po kolika žácích musí být jedna skupinka, aby byli skupiny nejlépe stejně početné. Žáků bylo ve třídě 23. Přišli tedy na to, že je třeba udělat tři skupiny po šesti a jednu po pěti. Během vytváření skupinek však nastala malá obtíž, kdy byly vytvořeny tři

skupiny po pěti a jedna po osmi, což by neodpovídalo tomu, na čem jsme se domluvili. Dvě dívky se však ohradily na to, že nemohou spolu pracovat v jedné skupině, že tomu tak mají už od druhé třídy. Respektovala jsem to a nechala na žácích, jak vzniklou situaci vyřeší. Žáci ji dokázali vyřešit poměrně rychle a ochotně se do skupinek přeřadili. Stanovili jsme si společně prostor jeviště a hlediště. Mohli jsme začít s ukázkou obrazů. Žáci byli při práci ve skupinách dost hluční, zejména jedna skupina. Proto jsem se při společném hodnocení obrazů žáků zeptala, co by se dalo příště udělat, abychom hluk ve třídě snížili. Žáci se dohodli, že sníží hlasitost svého hlasu a budou dbát na to, aby vždy mluvil jen jeden. Ve třech případech žáci vytvořili dosti podobné obrazy odkazující na situaci, kdy Alisa dostala ve škole dvojku a rodiče ji doma za to pokárali. V obrazech zobrazili i Alisiny kamarádky, které s ní chtěly jít ven. V jednom obraze žáci znázornili, co by se mohlo stát, kdyby Alisa kamarádky neustále odmítala. Dali najevo, že by přátelství s jejími kamarády asi dlouho netrvalo. Pouze jeden obraz se lišil ztvárněnou situací. Žáci nám ukázali den, kdy Alisa o víkendu jezdí na chatu s rodiči společně s bratrancem. Na chatě má Alisa kočku a chodí ráda s babičkou a dědou na túry. Z obrazů jsme tak mohli vyvodit další nové informace.

4) Četba z deníku

Žáci ukázali dobré deduktivní schopnosti Po této aktivitě jsme shrnuli vše, co jsme se dozvěděli, jak z obrazů, tak i z dalšího přečteného úryvku. Nové informace jsme si zapsali do siluety.

5) Co si o mě říkají?

Žáci se do rolí opravdu vžili. Nejčastějšími pomluvami byly: „Je to trapka, koktalka. Koktalka přichází, smrdí. Je dvojkařka, hloupá. Nemá kámoše. Je hrozná. Má hnusný zuby. Prej dostala zaracha za dvojku. Kokokoktá, koktá jako koktavec obecný. Nemám ji ráda. Má hnusný a mastný vlasy.“ Když se žáci vyjadřovali k tomu, jak se cítili v roli Alisy, většina z nich uvedla, že nepříjemně. Pouze tři z nich nechaly pomluvy chladnými. Žáci odůvodnili, že jim některé pomluvy přišli směšné, a tudíž se bavili. Což působilo jako nadlehčování situace, aby ji žáci nemuseli tolik vnímat, jelikož by se necítili pohodlně. Žáci se většinou cítili špatně i v roli spolužáků a bylo jim nepříjemné vytvářet pomluvy. Když jsme se bavili, zda je jednodušší pomlouvat člověka za jeho zády, či mu říct výtku do

očí, žáci uvedli: „Za zády je to jednodušší. Nevidíš totiž, jak to člověka bolí a je mu to líto.“ Častými důvody vytváření pomluv byly: „Člověk pomlouvá ze vzteku, z pomsty, ze žárlivosti. Chce zničit moc druhého. Chrání mě to, aby někdo nepomlouval mě.“

7) Cesta autobusem

Žáci se v překvapující rychlosti usadili do autobusu. Ihned odhalili, co znamená lísteček s nápisem Ostatní spolužáci: „No, že v autobuse nejede jen Alisa.“ Učitele v roli přijali, avšak na něj tolik nereagovali. Čekali, co se bude dít. Avšak si v roli Alisy s Tiborem na potvrzení plánu plácli. Když jsme hodnotili, co se stalo, většina žáků odhadovala, že učitel v roli znázorňoval spíše Alisinu spolužačku, což jsem chápala, neboť je mátlo, že jsem dívka.

8) Kdo je Tibor?

Žáci kladli velmi podnětné otázky. Chtěli se o Tiborovi dozvědět opravdu co nejvíce. Např. „Jsi chlapec nebo dívka? Jak se jmenuješ? Kolik ti je let? Kde bydlíš? Jaké máš příjmení? Děláš něco za sport? Měl jsi někdy ve škole nějaký problém? Máš kamarády? Jakou máš barvu kůže? Proč jsi chtěl, aby Alisa namazala učitelce běžky?“ atd. Poté jsme si shrnuli vše, co jsme se o Tiborovi dozvěděli. Byli překvapeni, že jde o chlapce. Po aktivitě jsem zaslechla, jak někteří žáci spekulují o tom, zda Alisa běžky namaže a jak by se zachovali oni.

9) Namazat či nenamazat?

Žáci byli velmi překvapeni, když zjistili, že se Alisa rozhodla běžky namazat. Většina zřejmě čekala, že to neudělá. Možná soudila podle sebe.

10) Svědomí

Žáci se do role Alisy opravdu vžili a snažili se odpovídat na veškeré mé otázky či další podněty. Přemýšleli nad tím, proč to Alisa udělala („Chceš být oblíbená. Chceš si získat kamarády. Třeba se ti pak přestanou smát.“), co ji čeká, když by se to paní učitelka dozvěděla („Pojedeš z výletu domů. Vyhodí tě ze školy. Dostaneš důtku.“). Na otázku, zda má Tibora tolik ráda, odpověděli: „Ano, máš, proto si to udělala. Navíc je hustej.“ Žáci se poté snažili vyvodit, koho znázorňoval učitel v roli. Většina ihned odhadla, že jde o vnitřní hlasy, její myšlenky. Snažili jsme se proto vymyslet souhrnný název. Musela jsem žáky

navést pomocnou otázkou: „Jak označujeme to, co se odehrává v naší hlavě, když něco provedeme a hlavou se nám honí, zda jsme udělali správně či ne?“ Jedna dívka odpověděla: „Zpytujeme svědomí.“ Tímto jsme aktivitu zakončili.

11) Jak šly dny za sebou?

Žákům se práce ve skupinkách dařila o mnoho lépe než při tvorbě živých obrazů. Asi to bylo tím, že jsme se předem upozornili na pravidla spolupráce či instrukcemi na lístečkách, kdy mi přišlo, že žákům spíše vyhovovalo, že jsou omezeni instrukcí a vědí tak přesně, co mají dělat. Avšak je důležité, aby se snažili pracovat i sami bez podání pomocné ruky a rozvíjeli jejich představivost a fantazii. Jedna skupinka mne poprosila, aby si mohla sama tlesknutím scénku zahájit a ukončit. Na jejich popud jsem to tak udělala u všech skupin. Velmi mne zaujalo provedení třetí skupiny, která sehrála středeční den, kdy spolužáci v čele s Tiborem zničili Alise stavbu ze sněhu. Žáci pro znázornění sněhuláka využili vlastního těla, které postupně měnili. Překvapilo mne, že ač žáci nemají dramatickou výchovu jako samostatný předmět, uměli naložit s prostorem, využívali divadelních principů, a tak si hlídali, zda nestojí k divákům zády a zda mluví nahlas.

12) Jak si výcvik užíváme?

Žáci vytvářeli rozmanité sochy. Překvapilo mne, že i pro spolužáky vytvořili různé sochy. Mezi nejčastějšími znázorněnými pocity Alisy byly smutek, zoufalství, ale i neutralita, kterou žák zdůvodnil tak, že to Alisa také mohla vnímat jako srandu a nemusela to brát tak vážně. U spolužáků to pak byly zejména pocity pobavení, užívání si výletu, neutrální postoj, který podložili argumentem: „Užívám si to a je mi nějak jedno, co se děje.“ Překvapily mne zejména pocity lítosti a výčitek, jelikož se to v předchozích realizacích zřídka kdy objevilo. Žáci pocity a emoce vyjádřili sochou jasně a výstižně. Každá socha byla dobře čitelná. Když jsme hodnotili, čí pocity bylo snadnější vytvářet. Většina žáků se shodla, že pocity spolužáků, neboť jim nebylo tolik jasné, co přesně prožívají a museli do nich více vžít. Přeci jen postava Alisy byla doposud vykreslena více konkrétně.

13) Tajná schůze

Žáci dobře přijali učitele v roli Tibora. Komunikovali s ním a snažili se na něj reagovat. Situaci celou dobu brali vážně. Snažili se s Tiborem vymýšlet i jiný plán, jak Alisu

potrápit. Zazněly zde nápady jako roztrhat Alise kostým, zamknout ji na záchodě či ji vzít oblečení, až se půjde sprchovat. Překvapilo mne, že listinu pravdu všichni podepsali, ač se tři spolužáci ohradili, že nepodepíší. Avšak na popud Tiborova nátlaku, tak učinili. Jejich nejčastějším motivem bylo: „Bude sranda. Alisu taky nemám moc rád. Ve druhé třídě se nade mnou dost povyšovala, takže to má teď za to. Nechci být jediný, kdo nepodepíše. Jdu s většinou. Chci si získat kamarády. Bojím se Tibora, že mi něco udělá.“

14) Jak na tebe Tibor působí?

Žáci měli za úkol napsat jednu větu, jak na ně Tibor působí. I přes připomenutí, několik žáků napsalo více vět. Ač bylo cílem zkusit se vyjádřit jednou větou, i přesto jsem ráda, že se do aktivity ponořili a měli chuť toho napsat víc. Žáci napsali: „Chce se něčím projevit jako hrdina, drsňák, vtipálek. Třídní vůdce. Je velký průšvihář. Vůbec nepůsobí jako dobrý kamarád. Zlomyslný a frajerský. Když neposlechneme, tak na to doplatíme. Je vtipný, ale až moc si dovoluje. Vyhrožuje a má v sobě zlost. Dobrej kámoš.“ Spíše tedy převládaly záporné pohledy, než pozitivní.

15) Horká židle

Na začátku aktivity jsem se žáků zeptala, zda znají metodu Horké židle. Nikdo však nevěděl, a proto jsme si ji nejprve vysvětlili. Žáci se tak mohli naučit opět něčemu novému. Postupně chodili na židli usedat. Žáci byli natolik aktivní, že bylo obtížné aktivitu z důvodu časových možností ukončit. Nejčastějšími motivy Tiborova jednání byly: „Nesnáším Alisu. Je trapná. Bude sranda a je tu nuda. Budu mít co nejvíc kámošů. Budu mít ještě větší moc. Zaslouží si to za to, co mi udělala ve druhé třídě, kdy se pořád vytahovala a povyšovala.“ Zajímavé bylo poslední tvrzení, kdy byl uveden motiv pomsty.

16) Musím se z toho vypsat

Žáci po celou dobu určenou k zápisu psali. Čekala jsem tedy, že od nich dostanu delší zápisy. Doufám však, že i přesto je aktivita vedla k zamyšlení nad tím, jak se Alisa mohla po celých čtyřech dnech cítit a co se jí mohlo honit hlavou. Bylo zajímavé, že i když žáci dostali přesné zadání, že mají zapřemýšlet, co by si mohla Alisa po všech čtyřech dnech zapsat do svého deníku, tak někteří psali zápis z předešlého konkrétního dne, či dojmy z pátečního karnevalu. Častým zápisem bylo shrnutí týdne. Avšak účel zamyšlení nad jejím

pocitem byl snad splněn. Většinou se zde objevovaly zápisy: „Mám toho plné zuby. Mám strach, co se stane další den. Těším se na karneval a doufám, že bude super. Vyčítám si, že jsem uvěřila Tiborovi, že bude můj kamarád. Mám pocit, že mi něco tají, protože jsem nikoho neviděla nejméně deset minut. Chci domů za kamarádkami z tancování. Myslela jsem, že se mnou chce Tibor kamarádit. Škoda, že nejde vrátit ten celý čas a narodit se bez koktání.“ Žáci skrze zápisy skvěle vykreslili pocit strachu, zoufalství, smutku, stesku, zklamání, ale i viny.

18) Jak to změnit

Častým řešením žáků, jak předejít dalšímu trápení Alisy, bylo vše Alise povědět. Moc se mi líbil nápad dívek, které vymyslely, že jako spolužačky napíší Alise děkovnou řeč na karnevalu, aby Tibora překvapila, že se řeč naučila a nebyla zaskočená. Dalším řešením bylo spiknutí ostatních spolužáků po schůzi, kdy se dohodli, že místo Alisina kostýmu zvolí za nejlepší Tiborův, a nakonec bude Tibor v rozpacích. Dalším zajímavým pohledem na řešení bylo, když spolužáci vše Alise řekli a poté jeden spolužák s Alisou šel za paní učitelkou, která si to ihned s Tiborem vyřídila. Opět jsem zde žákům nechala prostor, aby mohli vytvářet scénky vztažené, jak průběhu karnevalu, tak chvílím po něm.

19) Argumenty

Z důvodu časové tísně jsme si argumenty, zda by mělo být ubližování Alise nahlášeno či nenahlášeno, řekli pouze ústně. Z argumentů pro nahlásit převládaly: „Je nám Alisy líto. Bojíme se, aby neutekla a něco se jí nestalo. Už to zašlo hodně daleko. Aby se její rodiče o ni nestrachovali.“ Naopak z argumentů pro nenahlásit: „Mohli bysme za to, že jsme tomu přihlíželi nebo to taky dělali, dostat trest. Mohli bysme dostat trest za to, že jsme četli její deník. Máme strach z Tibora.“ Zde byly argumenty pro nahlásit x nenahlásit vcelku vyrovnané.

20) Rozhodnutí

Žáky jsem nechala, aby si diskusi o tom, jak v roli spolužáků rozhodnou, řídili sami. Navzájem se korigovali, přenechávali si slovo. Diskuse se ujala především jedna dívka, která byla dominantní i při práci ve skupinkách. Žáci zprvu místo konkrétního řešení nejdříve rozhodovali, pro koho by celá situace měla dopadnout dobře, což jim zabralo

hodně času. Pár žáků hlasovalo pro to, aby situace dopadla dobře pro oba. Ostatní jim však argumentovali tím, že by měl Tibor za své chování nést následky, jinak se z něj nepoučí. Poté žáci začali přicházet s konkrétními nápady. Bylo zajímavé, jak vymysleli, aby se každý se svým nápadem dostal ke slovu. Nápady říkali po jednom v kruhu. Každý se, pokud chtěl, mohl vyjádřit. Nejčastějšími návrhy na řešení situace byla omluva, avšak ve dvou případech svým průběhem odlišná. V prvním případě navrhovala žákyně, aby spolužáci našli nějaký způsob, jak by Alisu potěšili, např. nějakým dárkem, společným výletem, a tím se jí omluvili. Vykompenzovali tak ubližování, kterému přihlíželi, či se ho dokonce účastnili. Ve druhém případě zde padla omluva spolužáků Alise s tím, že společně zajdou za paní učitelkou, kde se spolužáci za Alisu postaví. Další způsob řešení žáci viděli v přesvědčení Tibora spolužáky, aby Alise už neubližoval. V toto řešení však moc žáků důvěru nevkládalo, neboť nevěřili, že se Tibor ze svého chování poučí. Dalším nápadem bylo pomstít se Tiborovi na karnevalu. Žáci se nakonec hlasováním shodli na tom, že se omluví Alise a poté společně zajdou za paní učitelkou a ohlásí jí vše, jak se stalo. K paní učitelce dorazí bez Tibora.

21) Jak to dopadlo?

Žáci byli velmi zvědaví, jak příběh dopadne. Vzala jsem tedy deník do rukou a přečetla jim závěr našeho příběhu. Bylo třeba opět improvizovat, avšak zde mi žáci situaci ulehčili, neboť dali jasný návrh na řešení problému. Přečetla jsem jim: „Milý deníčku, konečně jsem se dočkala. Už jsem nevěřila, že se něco stane, byla jsem tak zoufalá a smutná. Zázrak. Spolužáci za mnou v pátek odpo přišli a za vše se mi omluvili a vše mi vysvětlili, že to nechtěli dělat, ale že se Tibora báli a zpočátku to byla sranda, ale že už to teď Tibor přehnal. Řekli mi, ať to jdem všechno nahlásit učitelce, jinak by Tibor prý nemusel přestat. Děsně jsem se bála a styděla se. Ale nakonec, i když jsem se tam rozbulela, se vše začalo řešit a věci se dali do pohybu. Konečně si mohu vydechnout.“ Na konci příběhu žáci zatleskali.

22) Za půl roku

Tuto aktivitu jsme bohužel z důvodu časové tísně nezvládli.

23) Konference

S žáky jsme náš film uzavřeli odborným rozborem. Žáci s přehledem pojmenovali Tiborovo chování a také některých spolužáků a označili ho za šikanu. Roztřídili jsme si postavy na hlavní a vedlejší. Alisu a Tibora zařadili bez váhání mezi hlavní postavy a paní učitelku mezi vedlejší. Spolužáky si však nebyli jistí. Dali je mezi vedlejší. Pomocnými otázkami typu: „Kdybychom měli zhodnotit scénky, které znázorňovali jednotlivé dny, jaké postavy hrály ve všech scénách? Které postavy zabránily šíření šikany a pokusily se ji zastavit?“ Nakonec usoudili, že i spolužáci jsou v příběhu hlavními postavami, neboť v něm mají velkou roli. Dále jsme si nazvali, jak se odborně říká hlavním aktérům šikany. Žáci uměli označit Tibora jako šikanátora. Já je pouze doplnila slovem agresor. Neboť i tak můžeme Tibora nazvat. Alisu uvedli jako oběť. Ovšem měli problém označit spolužáky. Zprvu jim dali název řešitelé, nakonec při diskusi přišli na svědky. Diskutovali jsme o důvodech, které vedou člověka k šikanování (zábava, závist, msta, řeší si skrz šikanu své problémy, dělá mu radost ubližovat) a o tom, zda je člověk na správné cestě, pokud si vybíjí zlost na ostatních lidech. Žáci reagovali negativně a rovnou nadhazovali, jak by člověk měl řešit své problémy (sportem, svěřit se odborníkovi, rodičům, osobě ve škole, poradit se na lince bezpečí atd.). Také jsme si povídali o tom, jak by se dalo šikaně zabránit. Žáci se odkázali na příběh s tím, že by člověk, který o šikaně ví, měl šikanu nahlásit. Dále jsme také probírali, zda se může sama oběť nějak bránit. Byly zde tipy: obrátit se na někoho dospělého a svěřit se mu, ignorovat agresora, posílit své sebevědomí, ohlásit ubližování rodičům agresora. Nad posledním tvrzením jsme chvíli diskutovali, a to zejména z pohledu, jaký by mohlo mít účinek. Také jsme se chvíli pozastavili nad tím, v jakých případech se člověk, ať už jako oběť, či svědek nemusí chtít svěřit (strach, stud, beznaděj, člověk se vzdá naděje na záchranu). K závěru rozboru jsme se věnovali následkům šikany a vyvození jejích hlavních znaků, u kterých jsme narazili na téma, jaké oběti si agresor vybírá (tlusté, vada řeči, vadí jim, slabé, neumí se bránit). Žáci přemýšleli nad problematikou šikany do hloubky a snažili se bádat nad různými řešeními, jak by se ji dalo zastavit. Šlo vidět, že už se někdy s tímto tématem setkali, jelikož mnozí z nich měli o něm dosti znalostí.

24) Tvorba letáčku

Žáci vytvořili poměrně dost letáčků a pojali je zajímavě. Mnoho z nich je tvořili s apelem, aby se proti šikaně bojovalo a nebyla přehlížena. Mohla jsem tak vidět, že projekt na žáky zapůsobil a vzali si z něj nějaké poslání.

2.8.3 Dotazník pro třídní paní učitelku

1. Věnujete se prevenci šikany ve Vaší třídě? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, především prostřednictvím seznámení žáků s jejich právy a povinnostmi. Snaha o dobré klima ve třídě prostřednictvím laskavého, klidného a vstřícného přístupu k žákům. Dbám na dostatečný prostor ke komunikaci mezi žáky. Využití předmětů pro otevření sociálních otázek např. s využitím videa. Snaha o aktivity s posílením vlastního sebevědomí či spolupráce. Dále prevenci za pomocí programů věnujících se prevenci šikany či vytváření klima prostřednictvím školního psychologa.

2. Řešil/a jste někdy problém šikany ve Vaší třídě? Pokud ano, jak jste situaci řešil/a?

Ano, prostřednictvím komunikace mezi učitelem a žáky. Zapojení rodičů, seznámení s chováním žáků. Pomoc od školního psychologa, vedení školy, preventivních programů.

3. Věděl/a byste, jak šikanu řešit?

4. Využíváte ve výuce metod dramatické výchovy?

Ano, divadelní představení, scénky na různá témata.

5. Přijde Vám realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy jako účinná prevence šikany?

Ano, ve spolupráci s dalšími programy, přístupem učitele, aktivizačních metod, prostoru ke spolupráci.

6. Jaká jsou podle Vás úskalí realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?

Žák se nemusí cítit dobře v daných aktivitách, může se bát z aktivity vystoupit, pro ostatní se stane terčem posměchu, upozorní na sebe. Aktivity jsou však citlivě pro žáky připraveny, neměl by být tedy pro žáky příliš nepříjemné

7. Jaké výhody podle Vás přináší realizace projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?

Seznámení se šikanou nejen prostřednictvím teorie, ale také praxe (dramatických aktivit, které jsou na prevenci šikany zaměřené). Také ale propojení dramatické výchovy s teorií (seznámení žáků se šikanou, termíny šikany jako např. agresor, oběť...). Je důležité, aby žáci měli povědomí o tom, co to šikana je, na co si dát pozor, jak se zachovat, když se o ní dozvíme či jsme její součástí.

8. Vaše zpětná vazba, k již proběhlé realizaci projektu Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy:

Projekt Prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy bych určitě zařadila pro žáky, jelikož mají možnost seznámení nejen s teorií šikany, ale také prostřednictvím dramatických aktivit si žáci na vlastní kůži vyzkouší, jak se asi může chovat agresor či jak se cítí oběť. Mohou se tak lépe vcítit do dané problematiky, lépe tak ostatním pomoci, kdyby zjistili, že se šikana objevuje okolo nich. Tento projekt bych doporučila ostatním učitelům, jelikož si myslím, že je pro žáky přínosný.

2.8.4 Shrnutí realizace

Realizaci v této třídě považuji za úspěšnou. Žáci byli po celou dobu do příběhu vtaženi, ponořeni. Byli zvědaví, jak dopadne. Při každé aktivitě se snažili do postav vžít a příběh brát vážně. Ani jednou se nestalo, že by někdo příběh zesměšnil, či jej bral na lehkou váhu. Zprvu žákům dělalo problém dodržovat pravidla spolupráce, avšak po jejím prvotním zhodnocení si je žáci zřejmě vzali k srdci, neboť další spolupráce už probíhala hladce. Při rozdělování do skupinek se projevil vztah dívky R. a V., kdy se objevily spolu v jedné skupině. Žákyně dokázaly situaci vyřešit a jedna přešla na základě dohody do jiné skupiny. Občas mi přišli žáci méně uvolnění, ale jakmile se aktivita rozběhla, strach byl odhozen na druhou kolej. Pokud byla možnost diskuse, žáci vždy rádi přispěli svým názorem, postojem. Snažili se hledat různá řešení situací. Dávali si po celý projekt vzájemně prostor. Nikdo nebyl odstrčen a každý byl součástí projektu. Na to, že žáci nemají dramatickou výchovu jako samostatný předmět, dařily se jim dramatické aktivity na výbornou. Kvalita jejich provedení živých obrazů či scének byla častokrát mnohem vyšší, než u žáků, kteří

měli s dramatickou výchovou více zkušeností. Z této realizace si odnáším jedině příjemné pocity a hezké vzpomínky. Moc děkuji paní učitelce, že mi dala důvěru a realizaci mi umožnila.

2.9 Závěrečné shrnutí projektu

2.9.1 Shrnutí realizací

Snažila jsem se vybrat třídy, které jsem alespoň trochu znala, abych věděla, zda je vhodné u nich projekt realizovat. Vždy jsem učitelům předem projekt zaslala a probrala s nimi možná úskalí. Všichni tři učitelé projekt uvítali a po celou dobu mi byli nápomocní. Pouze v jedné ze tří tříd nevládli až tak dobré vztahy. Byla jsem tedy upozorněna, že je třeba být opatrnější a vnímavější, jelikož se zde počáteční stadium šikany objevilo. Také jsou ve třídě žáci, kteří mají sklony k ubližování ostatním spolužákům. Vše jsem se snažila pečlivě zvážit při přípravě na projekt i během jeho průběhu, zejména při tvorbě skupin. Jsem ráda, že jsem si nenastolila časové rozhraní jednotlivých aktivit, bylo by to pro mne svazující. Každá aktivita trvala různě, navíc se při některých vyskytly i menší komplikace z hlediska kázně. I přesto bylo zajímavé, že až na realizaci, kde jsme se hodně zpočátku zdrželi kvůli problémovému chování a tím jsme nestihli tvorbu letáčků, každá hodina skončila stejnou aktivitou. U všech realizací jsme z důvodu časové úspory aktivitu Argumenty uskutečnili pouze ústně, také jsme vynechali aktivitu Za půl roku. Což nevadilo, protože byla spíše aktivitou doplňkovou, která nebyla pro náš příběh rozhodující. Nad tím, jak naložit s časem, jsem přemýšlela i při tvorbě siluety. Při první realizaci jsme nejdříve informace k zápisu do siluety vyvozovali, poté vytvořili siluetu, a nakonec informace do ní zapsali. Při dalších realizacích jsme nejprve nakreslili siluetu a informace do ní rovnou vepisovali. Informace jsme zapisovali po druhé a čtvrté aktivitě, abychom ušetřili čas. Bylo by zajímavé se k siluetě na konci projektu vrátit a zkusit dopsat další charakteristické znaky pro postavu Alisy. Zajímalo by mne, jaké znaky by žáci vyvodili.

Žáci věděli, co mají dělat, avšak překvapila mne situace, kdy měli žáci napsat jednu větu, jak na ně Tibor působí. Někteří napsali více vět. To bylo pravděpodobně způsobeno tím, že měl žák potřebu se vyjádřit a jedna věta mu nestačila. Také mne zarazilo, když bylo zadáno, aby žáci napsali v roli Alisy zápis do deníku po všech čtyřech dnech, které zatím na lyžařském výcviku prožila. Zhruba polovina žáků zadání pochopila a druhá polovina

psala zápisy z konkrétního dne, např. když ji spolužáci zničili stavbu ze sněhu. Objevili se i tací, kteří dělali zápis z dalšího dne po karnevalu. Přišlo mi však, že instrukce byla zadána jasně, neboť i úkol nebyl složitý na pochopení, avšak náročný na prožitek. Jako jediný důvod nepochopení mne napadá nedostatečná pozornost žáků.

Kdybych měla uvést dvě klíčové aktivity, které byli pro úspěšnou realizaci v průběhu projektu stěžejní, byla by to aktivita **Co si o mě říkají** a **Rozhodnutí**. Aktivita **Co si o mě říkají** byla dost zásadní z hlediska prožitku. Zpočátku se aktivita všem žákům dařila. Kamenem úrazu byla však reflektující otázka*: „Jak jste se cítili v roli Alisy?“*. Při jedné realizaci tato otázka svedla žáky k posměškům a zlehčování situace. Jeden žák začal situaci zesměšňovat natolik, až to bylo ostatním nepříjemné a aktivitu jsme museli s panem učitelem zastavit a zasáhnout. Bylo třeba si s žáky promluvit, proč je pro příběh důležité se do role vžít. Když jsme po odehrání projektu s panem učitelem o vzniklé situaci hovořili, dal návrh, že by bylo pro příště lepší aktivitu stopnout a uskutečnit ji ještě jednou. Z časového hlediska by to bohužel nebylo možné. Projekt je nastaven tak, až na dvě aktivity, aby pro hlubší prožitek a hlubší poznání problematiky šikany nebyla vynechána ani jedna aktivita. Pokud by realizace projektu byla rozdělena do více dnů, určitě bych aktivitu udělala ještě jednou, aby žák důkladně pochopil, že není možné se takto chovat, jelikož toto téma je velmi citlivé a vážné. Avšak je vždy třeba se zamyslet, nad důvodem, proč se žák takto chová. Zde mohlo být hlavním důvodem skrytí svých pocitů a emocí. Za prvé by žák ukázal, že je citlivý a už by nepůsobil na oko jako „frajer“ a za druhé to mohla být jakási obrana před přiznáním sobě samému, že když někomu ubližuje, může tím člověk trpět, jak psychicky, tak fyzicky. Žáci měli za úkol jmenovat motivy vytváření pomluv druhého. Pokaždé jmenovali pohotově motiv za motivem. Tím soudím, že mají s pomluvami zkušenost, ať už jsou pomlouváni, či pomluvy vytváří. Další pro mne stěžejní situací bylo zakončení příběhu žáky. Hlavně z pohledu výzvy pro mne, jelikož žáci vytvářeli různá zakončení příběhu a já si tak mohla vyzkoušet a ověřit, zda umím jednat pohotově a kreativně. Jsem moc ráda, že se mi zakončení příběhu vždy podařilo, neboť to byla část, na kterou mnoho z nás čekalo, a kdyby nebyla kvalitně provedena, mohl by tím projekt utrpět na efektivitě. Žáci vždy příběh zakončili pozitivně. Mohli jsme tak povznést do popředí důležitost toho, že i role svědků je dosti zásadní. A nejen to, ale i bojovat proti šikaně a pomoci oběti je velmi důležité a mnohdy se vyplácí.

Dále bylo velmi zajímavé, jak žáci vnímali postavu Tibora. Při jedné realizaci jej měli především za zrádce, neboť si žáci vydedukovali, že Alise slíbil, že po namazání běžek z nich budou kamarádi, což nesplnil. Pohled většiny žáků se však shodoval. Žáci si tak mohli uvědomit, jaký Tibor doopravdy byl, a tak si to i třeba převést na vlastní zkušenost, kdy ke člověku zaujímáme negativní postoj, ale z důvodu strachu a manipulace, které využívá, poslechneme každý jeho příkaz. Což je důležité i pro uvědomění, co stojí nejen Alise, ale právě i spolužákům v cestě, aby se před šikanou bránili či ji zastavili. Na tom jsme poté mohli stavět při závěrečné reflexi a dojít tak k uvědomění, že pokud vidíme, jak agresor s obětí manipuluje a oběť tak proti němu nic nezmůže, je důležité ji bránit a pomoct jí.

Musím uznat a vyzdvihnout, jak byli žáci během plnění dramatických aktivit úspěšní. Jde vidět, že mají s dramatickou výchovou mnoho zkušeností. A to nemluvě o skupině, která pouze občas pracuje s metodami dramatické výchovy. Žáci dobře pracovali s prostorem, kdy věděli, jak přesně do něj umístit kulisy a další rekvizity, jak se po prostoru pohybovat, aby nestáli k divákům zády. Využívali kostýmní znaky. Dařilo se jim přecházet z role do role. Někdy dokonce jeden žák zastával více rolí v rámci jedné scénky. Scénky se snažili pojmout originálním způsobem. Co bych do příště změnila? Určitě závěr projektu, který bych zakončila aktivitou na uvolnění a setřesení napětí.

2.9.2 Naplnění stanovených cílů

Naplnění hlavního cíle

Myslím si, že hlavní cíl byl zcela naplněn. Aktivity byly vytvořeny tak, aby si žáci zkusili být v roli svědků šikany, zakusili, jakou mají moc a do jaké míry mohou se šikanou něco udělat. Žáci se vždy aktivně při řešení šikany zapojovali. Hledali vhodná řešení a snažili se na řešení pohlížet z různých úhlů pohledu, jak z hlediska následků, které řešení může přinést, tak z hlediska pohledu jednotlivých postav příběhu. Při reflexi žáci rozebírali téma do hloubky. Přinášeli vlastní podněty k diskusi a kladli své otázky, někteří se dokonce svěřili se svou zkušeností. Jejich odmítavý postoj k šikaně byl nejvíce zřetelný zejména při aktivitě, kdy hledali způsob, jak příběh vyřešit. Pouze jednou se ozvalo, že by se nemělo zasáhnout z důvodu Tiborovy pomsty. Ostatní na žáka však apelovali, že je důležité proti šikaně bojovat a oběť ochránit, protože i oni sami vidí hranice v míře

ubližování ostatním, přes které už nejede vlak, přičemž v našem příběhu už byly přesáhnuty. Negativní postoj je možné zahlédnout také na letáčcích, kdy někteří žáci apelují na své okolí, aby se proti šikaně bojovalo.

Dílčí cíle

Dramatické cíle:

- Žák pracuje různými metodami dramatické výchovy.

Až na realizaci C, žáci všechny použité metody dramatické výchovy znali. Při realizaci C se žáci seznámili s obměnou živého obrazu, a to živého obrazu s rozehráním a zcela pro ně novou metodou Horká židle. Projekt nabízí k vyzkoušení poměrně hodně metod dramatické výchovy. S žáky jsme, i když občas s menší komplikací již výše popsanou, prošli všemi metodami úspěšně. Šlo vidět, že mají všichni žáci s dramatickou výchovou bohaté zkušenosti.

- Žák rozlišuje herní situaci a realitu.

Bylo zajímavé, když v jedné třídě při aktivitě, kdy učitel v roli oznamuje žákům konání lyžařského výcviku a rozdává jim seznam na něj potřebných věcí, si jeden žák opravdu vytáhl žákovskou knihu a chtěl si do ní oznámení pro rodiče zapsat. Poté až jej upozornil jeho spolužák, že je to jen „jako“, udiveně opět žákovskou knihu dal zpátky do tašky. Během aktivity se velmi zvídavě vyptával na podrobnosti ohledně věcí na seznamu. Buď se tedy do role na tolik vžil, či si myslel, že je situace tak reálná a zmátlo jej, že jsem vystupovala jako paní učitelka.

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

Až na jednu výjimku, kdy jeden žák velmi rád situace, zejména ty, které byly vážné, zesměšňoval, přijali žáci učitele v roli vždy s nadšením a po celou dobu na něj adekvátně reagovali a byli zvědaví, co učitel v roli vnese do příběhu dál. Někteří na učitele v roli reagovali méně, někteří více.

- Žák hraje v roli.

Při realizaci B, kdy měli někteří žáci problém zejména se zesměšňováním situací, se jim kvůli tomu nepodařilo do role vžít natolik, jak by bylo třeba. Avšak mě překvapilo, jak se

dokázali, a to nemluvě pouze o této realizaci, vžít do role Alisy při zápisu do jejího deníku. Přikládám to tomu, že se o své zápisy nemuseli dělit s ostatními a skrze Alisu tak vypsat své pocity, či se dokonce i svěřit. V jedné třídě měli někteří žáci problém mluvit v roli Tibora na horké židli. Nevím, zda měli nutkání se vyjádřit sami za sebe, či jim bylo nepříjemné v jeho roli mluvit o motivech, které ho vedli k šikaně, nebo pouze zapomínali mluvit za Tibora. Také bylo zvláštní, že i při lístečkách, kdy psali v roli spolužáků, jak na ně Tibor působí, mnoho žáků psalo svůj pohled. Zde jsem tomu dávala příčinu nedostatečného vyjádření za sebe samotného. Jinak se žákům hra v roli dařila, dokonce někteří zastávali v jedné scénce více rolí a plynule do nich přecházeli.

- Žák se snaží vžít do postav. Pochopit skrze prožitek jejich postoje, motivy jednání, pocity.

Pro stoprocentní naplnění cíle byla překážkou aktivita **Co si o mě říkají**, zejména reflektivní otázka: *„Jak ses cítil v roli Alisy?“*. Někteří žáci svými odpověďmi aktivitu brali na lehkou váhu, snažili se být „frajery“. Při zamyšlení, proč tomu tak bylo, jsem došla ke dvěma závěrům. Prvním byl, že aktivita mohla být pro žáky velmi citlivá, neboť mají s pomluvami zkušenosti, kdy byli pomlouvaní oni jako Alisa. Druhým závěrem bylo, že jim aktivita byla nepříjemná, jelikož by si museli připustit, že pokud pomlouvají, tak druhého člověka to může ranit, pokud se o pomluvách dozví. Zde to bylo spíše z hlediska, kdy žáci mohou mít s pomluvami zkušenost ze strany pomlouvajícího. Jinak se žákům vžití do postav velmi dařilo. S chutí se zamýšleli nad motivy jejich jednání, ale také se snažili postavy co nejlépe poznat a ponořit do jejich myšlenek či pocitů. Důkazy můžeme najít především u aktivit jako **Kdo je Tibor?, Svědomí, Jak si výcvik užíváme?, Tajná schůze, Jak na tebe Tibor působí? Horká židle** či **Musím se z toho vypsat**, ale nesmím opomenout **Rozhodnutí** a závěrečnou reflexi.

- Žák na základě získaných informací z deníku či jím vytvořených situací dotváří charakteristiky postav pro příběh důležitých.

Žáci se předvedli skvělými deduktivními schopnostmi. Vždy dokázali ze získaných informací vytěžit maximum, které promítli a využili v dalších aktivitách, ať už to byla tvorba siluety, či aktivity, kdy se zamýšlely nad jednáním postav.

- Žák využívá k tvorbě herních situací svou tvořivost, fantazii.

I zde byl cíl naplněn. Zvláště při tvorbě scének Jak šly dny za sebou, které pojali velmi originálně, zejména ztvárnění solničky a stavby ze sněhu.

- Žák pracuje s kostýmními znaky a rekvizitami.

Žáci využívali kostýmní znaky bez problémů. Vždy věděli, komu který konkrétní kostýmní znak patří a podle toho s ním pracovali. Pokud žák v jedné scéně přecházel z role do role, uzpůsobil tomu i použití kostýmních znaků. Žáci také využívali rekvizity, které jim prostor nabídl. Zejména při tvorbě scének Jak šly dny za sebou. Zde například solničku ztvárnili rolí kuchyňských utěrek, jogurtem či lepidlem. Stavbu sněhu znázornili pomocí vlastního těla, židlí či kresbou.

- Žák k vytvoření herní situace využívá prostor.

Žáci s prostorem skvěle pracovali. Ač někdy zapomněli, snažili se dávat pozor, aby nestáli k divákům zády, či rekvizity nebránily ve výhledu na ně. Dokázali oddělit smyšlený a reálný prostor. Uzpůsobit jej tak, abychom pochopili, kde se zrovna pohybují.

- Žák vyjadřuje verbálně i neverbálně s pomocí vlastního těla pocity, emoce.

Žáci naplnili cíl především při tvorbě soch, které znázorňovaly, jak si užívá výcvik Alisa a spolužáci, kdy sochy vytvářeli neverbálně pomocí svého těla. Verbálně pracovali s pocity a emocemi hlavně při reflexích jednotlivých aktivit, či jednotlivé pocity a emoce zařadili do průběhu aktivit.

- Žák reflektuje jednotlivé aktivity.

Tam, kde bylo třeba, se žáci s chutí do reflexe pouštěli. Bylo na nich vidět, že mají nutkání se k ději vyjádřit, přispět vlastní zkušeností či probrat téma z více úhlů pohledu. Vše se projevilo zejména při závěrečné reflexi.

Osobnostní a sociální:

- Žák pracuje v menších skupinách, kde dodržuje zásady spolupráce.

Žáci si byli vědomi zásadami spolupráce, avšak i přesto byla někde spolupráce problémem. Věděla jsem, že při realizaci B si nemohu dovolit nechat žáky se rozdělit, jak chtějí oni

sami. S panem učitelem jsme tedy předem vytvořili skupinky. I tak žáci měli ve dvou skupinách obtíže spolupracovat. V jedné skupině byl chlapec, který situace nebral vážně a za každou cenu se musel před skupinkou předvádět. Skupinka to však nesla nelibě, což mělo následek to, že jeden žák musel z aktivity vystoupit a pro dvě dívky se aktivita stala nepříjemnou. Ve druhé skupině naopak vznikaly menší skupinky chlapců a dívek, které pracovaly separovaně, čímž si ukrojily čas na tvorbu scének. V další realizaci C měli žáci problém s hlasitostí, ale spolupracovalo se jim dobře. Jakmile jsme o práci s hlasem společně pobavili, probíhalo už vše bez problémů. Až tedy na jednu realizaci žáci neměli se spoluprací problém. I tam, kde věděli, že spolu nedokáží někteří žáci spolupracovat, rozdělení do skupinek ihned vyřešili a vyšli si vstříc.

- Žák rozvíjí empatii a sociální cítění.

Krásný důkaz naplnění toho cíle jsem viděla při realizaci A. Ve třídě byl žák hůře slyšící a neustále si pletl jméno hlavní hrdinky. Zpočátku se někteří žáci zasmáli, ale netrvalo dlouho a začali se korigovat. Dokonce si vytvořili jakousi tichou dohodu, že se mu smát nebudou a přijmou to. Po celou dobu jej tak respektovali a tolerovali jeho přeřeknutí. Žáci se po celou dobu respektovali, tolerovali, pokud se někdo nechtěl vyjádřit, či měl jiný názor. Dokázali se vcítit do potřeb druhého, až tedy na jednoho žáka, který byl při realizaci B rušivým elementem ve své skupině, kde po celou dobu mluvil dost nahlas, ač věděl, že je to jednomu žákovi velmi nepříjemné. Žák díky tomu z aktivity vystoupil.

- Žák dodržuje zásady diskuse: naslouchá, respektuje názor druhého, dokáže obhájit své stanovisko vhodnými argumenty.

Žáci brali diskusi velmi vážně. Myslím si, že to mohlo být tím, že jsem na nich přenechala zodpovědnost vedení diskuse. Po celou dobu se korigovali, vzájemně si naslouchali a respektovali názory druhého. Každý se snažil obhájit svá stanoviska. Žáci si dávali prostor a nikdo nebyl z diskuse vynechán. Dokonce při jedné realizaci to žáci ošetřili tím, že říkali své nápady po kruhu. Při diskusi využili principu demokratického hlasování.

- Žák reflektuje svou práci.

Žáci dokázali svou práci reflektovat a pokud přišli na to, že by mohli něco zlepšit, v další aktivitě se zlepšení odrazilo.

Cíle projektu:

- Navodit atmosféru příjemného a bezpečného prostředí pro realizaci projektu.

Myslím si, že byl cíl naplněn. Bezpečnou a důvěrnou atmosféru jsem se už na začátku snažila zajistit ujištěním žáků, že pokud jim bude něco nepříjemné, přijdou za mnou a nebudou se muset aktivity účastnit. Mám dojem, že se díky tomu žáci uvolnili. Pokud byl nějaký problém, přišli za mnou a žádali o radu. Vždy jsme vše společně vyřešili. Zejména při realizacích A a B mne překvapila důvěra žáků, kdy se nám svěřili se svou zkušeností.

- Žák si buduje negativní postoj k šikaně.

Svůj negativní postoj k šikaně ukázali žáci především při rozhodování, kdy chtěli šikaně zabránit a při tvorbě letáčků či závěrečné reflexi, ale také při podepisování listiny, kdy někteří i navzdory Tiborovy manipulace nepodepsali.

- Žák ví, co znamená pojem šikana.

Žáci pojem znali už z dřívější doby, neboť při závěrečné reflexi ihned dokázali Tiborovo chování a chování některých spolužáků označit pojmem šikana. Při rozboru problematiky šikany přispívali svými vědomostmi či zkušenostmi. Avšak není divu, neboť se tématu ve třídách věnují a nepodceňují jej.

- Žák na základě prožitého příběhu či závěrečné reflexe dokáže vyvodit základní znaky šikany.

Žáci, po většinou sami vyvodili základní dva znaky šikany: nepoměr síly a opakovatelnost. Další znaky a rysy šikany jsme si v průběhu závěrečné reflexe vyvodili společně.

- Žák dokáže vyjmenovat důvody, proč člověk šikanuje druhé.

Žáci se nad motivy, které vedou agresora k šikaně, zamýšleli nejen k závěru projektu ale také při aktivitě Horká židle, kdy řada žáků jmenovala motivy Tiborova chování.

- Žák si uvědomuje, jakou roli zastávají při šikaně svědci a jakou moc mají v boji se šikanou.

Žáci nabyli uvědomění hlavně skrze jednotlivé aktivity, kdy se ocitli v roli spolužáků, kteří si mohli vyzkoušet, jak situaci změnit, aby nebylo Alise dál ubližováno a jak ji vyřešit.

Prostřednictvím reflexe či metru svědectví si uvědomili, do jaké míry mohou být spolužáci svědky šikany. V našem příběhu byli svědky všichni spolužáci, ne však tomu tak vždy je.

- Žák ví, jak se bránit proti šikaně a jak ji předcházet.

Žáci se nad problémem zamýšleli z více úhlů pohledu. Dávali tipy agresorovi, který by své napětí a problémy měl vybít prostřednictvím sportu, například, ale i tip společný pro agresora, oběť i svědky, a to svěřit se někomu blízkému, dospělému, odborníkovi či učitelovi. Uváděli také tipy pro oběť, která by se mohla bránit ignorováním agresora, či posílením svého sebevědomí.

- Žák dokáže objasnit, proč se oběť nedokáže bránit a nabývá tedy vědomí, pokud je to v našich silách, že je třeba oběti pomoc.

Žáci si zkusili, jak je těžké bránit se a vystoupit proti agresorovi v roli spolužáků. Na tom si uvědomili, jak to musí mít těžké i oběť. Společně jsme si však vyvodili i další důvody, např. oběť se nechce svěřit, aby se necítila ještě víc ponížena.

- Žák ví, jaké následky může šikana mít.

Žáci jmenovali několik následků. Pokaždé zde zazněl nejhorší následek šikany, sebevražda. Někteří žáci se podělili i o to, jaký měla šikana dopad na ně konkrétně. Dvě dívky museli přestoupit na jinou školu, neboť se šikana na jejich škole neřešila a ony nezvládly v takovém prostředí pobývat.

- Na základě svých dosavadních a nově nabitých znalostí a zkušeností žák vytváří informační letáček o šikaně.

Až na realizaci B se žákům letáčky velmi vyvedly. Kdyby měli ještě více času, věřím, že by byly letáčky precizně zpracované, jelikož se do jejich tvorby pustili s velkým nasazením. Žáci v letáčku často uvedli rozdělení šikany na fyzickou, psychickou a kyberšikanu, její rysy a projevy, ale také tipy, jak se bránit a bojovat proti ní.

2.9.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

- Bude se lišit realizace projektu na základě míry zkušenosti žáků s dramatickou výchovou, kdy je dramatická výchova na škole jako samostatný předmět, či jsou v rámci výuky využívány pouze její metody a techniky?

Jediné, v čem se realizace lišila, bylo, že při realizaci C, kde využívají pouze metody dramatické výchovy, žáci neznali živé obrazy s rozehráním a metodu Horké židle. Na kvalitě provedení jednotlivých aktivit se to však neodrazilo. Při realizaci C žáci v mnohém lépe dodržovali divadelní principy, než tomu bylo u ostatních realizací. Velmi jim záleželo na vytváření živých obrazů a scének. Vzájemně se korigovali, aby nestáli k divákům zády či mluvili dostatečně nahlas.

- Jaké výhody přináší prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy?

První a největší výhoda stojí podle mne na prožití konkrétního příběhu na vlastní kůži, které žákům přináší nemalé množství příležitostí k budování negativního postoje k šikaně. Skrze hlubší prožitek a poznání si žák uvědomuje, že je třeba proti šikaně bojovat. Nepřehlížet ji. Zároveň na šikanu nahlíží z různých úhlů pohledu. Zakouší, jaké je to být v roli oběti, agresora a svědků. Skrze hru v roli zkoumá jejich postoje, motivy jednání, ale také pocity a emoce. Přemýšlí nad tím, co vede agresora k šikanování, zda si agresor vůbec uvědomuje, že je jeho chování nepřípustné. Skrze roli agresora může nahlédnout do jeho taktik, díky kterým se pak může lépe preventivně připravit. V roli spolužáků jako svědků zakouší, jakou moc mají při boji proti šikaně, do jaké míry jí mohou zabránit a jak.

Jako další výhodu spatřuji učitele v roli, která může žáky ochránit před zvrhnutím role agresora. Tím, že učitel na sebe roli agresora přijímá, zejména v těch nejtěžších situací, kdy spřádá plány, jak ublížit Alise, vytváří různá spiklenectví, předchází tomu, aby vžití do role agresora nebyla natolik velké, že by mohlo ublížit ostatním. Ochraňuje tím, jak žáky, tak i sebe.

Celkově vidím výhodu v užití dramatické výchovy zejména v tom, že můžeme vstoupit do kůže někoho jiného, zakusit situace, do kterých bychom se během života dostat nemuseli. Situace nám známé můžeme propojit se svými životy a nahlédnout na ně jinak, díky čemuž můžeme nalézt odpovědi na některé naše otázky, ale i řešení. Tím, že prožíváme životy různých postav, vytváříme různé varianty situací, tak lépe pronikneme do vnitřního života problému. Můžeme jej uchopit z různých stran a lépe jej tak pochopit. Utvořit si o něm obrázek či postoj. Díky prožitkové formě si nově nabité znalosti, či zkušenosti, které jsme už získali, lépe v naší paměti uchováme. Přeci jen je pro člověka mnohem atraktivnější prožitek než mechanicky získaná informace. Navíc člověk prahne potom, věci aktivně

poznávat, probádat neprobádané, k čemuž mu dramatická výchova nabízí nepřeberné množství příležitostí. Ale nejen to. Dramatická výchova v nás probouzí a učí empatii, sociálnímu cítění, respektu, pomáhá nám utvářet pozitivní sociální vztahy, které jsou v boji proti šikaně zejména klíčové.

Výhodou je určitě možnost nahlížet na svou třídu jako třídní učitel z jiného pohledu. Vidět své žáky v nových situacích. Vypozorovat vztahy, zvláštnosti mezi nimi, kterých jsem si jako učitel nevšiml. Jak žáci k problematice šikany přistupují, jak se k ní staví. Už z toho hlediska se mi jeví projekt jako účinná prevence.

V závěrečné reflexi žáci mohou získat nové znalosti, zjistit zkušenosti svých žáků. Zda nahlížejí na probíranou problematiku podobně či ne. Zda si odnášejí podobné či rozporuplné pocity atd.

- Jaká úskalí se mohou vyskytnout při prevenci šikany pomocí metod dramatické výchovy?

Nebezpečí skýtá učitelova nepřipravenost, jak z odborné znalosti tématu šikany, tak neznalosti školní třídy a jejich specifik. Vždy je třeba, aby se učitel či lektor se třídou seznámil. Zjistil její citlivá místa a co nejvíce informací o žácích. Jaká pravidla ve třídě fungují, jaké vztahy panují mezi žáky, kdo s kým dokáže či nedokáže spolupracovat. Ráda bych pozvedla zejména dvě klíčové informace, které jsou důležité pro bezpečný chod projektu. První je, zda některý žák neprochází těžkým obdobím, ať z důvodu rodinné situace, či situace osobní a druhou, zda se ve třídě zrovna šikana neřeší, či zda ve třídě už někdy šikana proběhla. Pokud se učitel předem dostatečně připraví a zjistí si odpovědi na veškeré otázky, přechází kontraproduktivnímu účinku projektu. Lépe tím zajistí bezpečnou, důvěrnou a přátelskou atmosféru při průběhu projektu. Má možnost nastavit jednotlivé aktivity tak, aby se, např. nestrefil do žákova bolavého místa, či projekt nevyústil do vyhrocené situace, kterou bychom neuměli řešit a měla špatný dopad na celý třídní kolektiv a fungování ve třídě. Určitě bych projekt nerealizovala ve třídě, kde šikana právě probíhá a řeší se. Tím bychom mohli situaci ještě více zkomplikovat a ztížit proces jejího vyšetřování. Také bych jej nerealizovala ve třídě, kde vím, že mezi žáky nepanují dobré vztahy. Zde by pak bylo vhodnější zařadit projekt, který by byl zaměřen hlavně na zlepšení třídních vztahů.

Dalším úskalím může být nedostatečně nastolené klima důvěry a bezpečí. Kvůli němuž by se žáci nemuseli cítit příjemně a naplno se do aktivit ponořit a prožít je. Zde je důležité oblast ošetřit. Já ji například ošetřila tím, že jsem žáky předem upozornila na to, že pokud bude někdo cítit, že z nějakého důvodu aktivitu nezvládne, řekne stop a z aktivity vystoupí. Určitě je však zapotřebí žákům říci, že by to mělo být pouze výjimečně. Také je dobré se s žáky předem vidět, či na začátku projektu zařadit aktivitu, prostřednictvím které se učitel s žáky seznámí, uvolní se. Další možnost vidím v motivaci žáků. Žáky jsem se snažila na začátku namotivovat vložením důvěry v jejich dramatické schopnosti a také tím, že vím, že spolu dokáží fungovat a držet za jeden provaz. Vždy je také nutné, aby znal jak učitel, tak žáci smysl daných aktivit.

- Jeví se prevence šikany pomocí metod dramatické výchovy jako účinná?

Prevenci šikany s využitím metod dramatické výchovy vidím jako účinnou. Žáci si skrze hlubší prožitek a skrze získání více úhlů pohledu a vžitím do jednotlivých postav budují negativní postoj k šikaně. Uvědomují si, jaký má šikana dopad, ale zároveň co lze s šikanou dělat, jak se jí bránit. Zamýšlí se nad tím, jaké role, jakou moc mají jednotlivé postavy. Co já sám mohu proti šikaně dělat.

Určitě souhlasím s učiteli, že je dobré projekt doplnit dalšími prevenčními metodami, např. nechat více iniciativu na žácích – žákovská správa, žákovské hlídky, smlouva, podílet se na třídních pravidlech, jako učitel budovat pozitivní třídní vztahy, sociální cítění, rozvíjet u žáků empatii, toleranci, respekt, ale také spoluprací s rodiči atd. Rozhodně by neměl projekt sloužit jako intervence. Pokud učitel není vyškolen intervenčním programem, byl by to velmi riskantní krok.

- Mají třídní učitelé zkušenosti se šikanou ve své třídě? Pokud ano, jakou a jak ji řešili?

Ve všech třech třídách se učitelé se šikanou do jisté míry setkali. Šikana vždy byla v počátečním stadiu a jednalo se spíše o šikanu psychickou v podobě zesměšňování či sociální izolace. Včasným zásahem třídního učitele se šikana nepřehoupla do pokročilého stadia. Ve všech případech odhalil šikanovaní učitel. V prvním případě pan učitel šikanu řešil domluvou se žákem, s nímž sepsal individuální plán. Byly provedeny rozhovory na

úrovni žák – učitel, žák – učitel – matka, žák – učitel – matka – psycholog – vedení. Pravidelně komunikoval s matkou žáka, aby měla přehled o současné situaci a nebyla ovlivněna případným zkreslením situace žákem. Pan učitel žáka potrestal ředitelskou důtkou a poznámkami do žákovské knihy. Rodiče upozornil, že pokud by došlo ke zhoršení situace a jejímu nezlepšení, byl by povinen situaci hlásit na OSPOD.

Ve druhém případě šlo o první stadium šikany. Jakmile si ho paní učitelka všimla, začala do třídnických hodin zařazovat aktivity zaměřené na zkoumání emocí. Průběžně sledovala žákovo chování a pozvala si jej tajně na schůzku, kde spolu uzavřeli dohodu, kterou chlapec dodržoval. Snažila se posilovat jeho dobré chování vzkazy a gesty. S rodiči situaci řešila v rámci tripartit, které na škole běžně pořádají.

Ve třetím případě šlo převážně o dívčí šikanu, kdy jedna dívka naváděla ostatní, aby druhou od sebe izolovaly, vyloučily ji z kolektivu. Společně o ní šířily pomluvy. Paní učitelka se při řešení šikany obrátila na rodiče žákyně a pomoc od školního psychologa a vedení školy. Průběžně sledovala chování žákyně.

Jde vidět, že jsou učitelé ke své třídě velmi vnímaví a o žáky se zajímají. Zakládají si na pozitivních třídních vztazích.

- Jaké prostředky využívají učitelé k prevenci šikany ve svých třídách?

Dle učitelů je třeba prevenci provádět už od prvního okamžiku. Učitelé si zakládají především na třídním klimatu, které je pro žáky bezpečné a příjemné. Zaměřují se na pozitivní sociální vztahy, zejména otevřenou komunikací o problémech, častým řazením aktivit založených na kooperaci, aby se žáci uměli vzájemně ohodnotit a ocenit, aby se žáci vzájemně dobře znali, ale také i společným nastavováním a dodržováním třídních pravidel. Učitelé pravidelně pořádají třídnické hodiny orientované právě na rozvoj třídních vztahů. Také někteří z nich mají ve třídách schránku důvěry a pořádají tripartity, kde případné problémy proberou, jak s žákem, tak s jeho rodiči. Tématu šikany se také věnuji v rámci některých vyučovacích předmětů, např. v předmětu Svět kolem nás. Také se snaží pořádat různé školní akce, během nichž se žáci lépe poznají a získají společné zážitky, na kterých mohou své vztahy budovat.

3. Závěr

Cílem mé práce bylo ověřit, zda se užití metod dramatické výchovy v rámci prevence šikany jeví jako účinné. Nástrojem k ověření mi bylo strukturované drama, jež bylo součástí dopoledního projektu, který byl realizován ve třech pátých třídách základních škol. Zprvu jsem zamýšlela, že bych vytvořila pouze dramatickou lekci, ale uvědomovala jsem si, že bych ráda, aby žáci došli k uvědomění toho, co je šikana, jak ji poznají, co obnáší či jak proti ní bojovat, proto jsem zvolila formu projektu, kdy jsme se zaměřili především na proces, ale zároveň jsme neopomenuli produkt, který byl pro žáky i pro mě důkazem o učení v podobě informačního letáčku o šikaně, kde mohli žáci zužitkovat znalosti ze svého života a nově získané o této problematice. Tím, že letáček měli vytvářet tak, aby fungoval jako informační zdroj, ale i apel k tomu, že je třeba se šikanou bojovat, o to víc nabyla na vážnosti potřeba budovat si k šikaně negativní postoj. Skrze realizace jsem si uvědomila úskalí, ale i výhody, které tato forma prevence přináší. Mým dalším cílem bylo, aby žáci byli obohaceni o další zkušenost, nový pohled na zkoumanou problematiku a její řešení. Myslím si, že se mi v tomto ohledu zadařilo.

Abych však mohla praktickou část vytvořit a realizovat, bylo třeba načerpat mnoho informací o šikanování z odborné literatury. Mým záměrem bylo uspořádat teoretickou část tak, aby na ni praktická část navazovala a byla s ní úzce propojena. Abych došla k prevenci šikany, nejen primární, ale i sekundární, bylo potřeba se věnovat i tématům jako jsou projevy šikany, aktéři šikany, pro lepší pochopení jejího vzniku i příčiny, následky, ale hlavně také její vyšetřování. Dbala jsem na to, abych se vždy dotkla všech, které šikana může zasáhnout. Nahlížet na ni z více stran a hledisek.

Závěrem bych zhodnotila, že se mi podařilo naplnit všechny mé cíle, které jsem si stanovila. Zároveň jsem našla odpovědi na výzkumné otázky, ale také odpovědi na otázky, které mi v průběhu vyvstaly na mysli. Práce mi umožnila získat hlubší vhled do problematiky šikany. Teoretická část se tak stala a doufám, že nejen pro mne, informační příručkou, která mi možná bude jednou v budoucnosti pomocníkem. Praktická část mne obohatila o další cenné zkušenosti, které mne posunuly a pomáhají mi být lepší paní učitelkou.

4. Seznam použitých informačních zdrojů

a) Odborná literatura

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-08-9.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BURTON, Bonnie. *Holky proti holkám: proč se k sobě tak chováme a co se s tím dá dělat*. Plzeň: Nava, 2011. ISBN 978-80-7211-385-9.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0.

FIELD, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. V Praze: Ikar, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-x.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.

MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova: (úvahy o oboru)*. V Brně: Janáčkova akademie múzických umění, 2016. ISBN 978-80-7460-101-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2., dopl. vyd. [i.e. 3., dopl. vyd.]. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.

MAYROCK, Aija. *Jak přežít šikanování*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1006-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.

VÁGNEROVÁ, Kateřina a Markéta BAJEROVÁ. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

b) Internetové zdroje

https://www.saferinternet.cz/

https://www.e-bezpeci.cz/

https://www.prevcentrum.cz/

http://www.ditekrize.cz/

http://www.linkabezpeci.cz/

5. Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozdíly mezi šikanováním a škádlením

Příloha č.2: Práce žáků