

UNIVERZITA KARLOVA v Praze

Pedagogická fakulta

katedra školní a sociální pedagogiky

Využití výchovné dramatiky při prevenci společensky nežádoucích jevů
v primární škole.

Use of educational drama in the prevention of socially undesirable
phenomena in the primary school.

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Autor diplomové práce: Martina Hromková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2010

Děkuji své vedoucí diplomové práce PaedDr. Evě Marádové, CSc. za odborné vedení mé práce a její cenné rady. Děkuji PhDr. Michalu Zvírotskému, Ph.D. za odbornou konzultaci a důležité připomínky. Děkuji paní učitelce Mgr. Haně Mittagové za umožnění realizace projektu v její třídě a panu řediteli Mgr. Václavu Veverkovi za umožnění projektu na jeho škole. Dále děkuji své rodině a blízkým za podporu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů.

V Praze dne:.....

Podpis:

Anotace:

Cílem práce je přispět k hledání optimální cesty, jak předcházet násilí a šikaně u žáků primární školy. Jako jednu z možností nabízí využití dramatické výchovy. Ve výzkumné části jsou vyhodnoceny názory učitelů na využívání dramatické výchovy při prevenci násilí a šikany. Hlavní částí je návrh projektu, který je zaměřen na problematiku primární prevence, a který byl ověřen v praxi. Na základě zkušeností, jsou ke všem činnostem uvedena doporučení a rady pro další realizaci. Ověření projektu v praxi potvrzuje, že využití metod dramatické výchovy je jednou z možných cest, jak se věnovat prevenci násilí a šikany u žáků primární školy.

Annotation:

The aim of this work is to contribute to finding the best ways, to prevent violence and bullying among pupils in primary schools. As one of the possibilities offered is the use of Drama Education. In the practical part are evaluated the views of teachers on the use of drama education in the prevention of violence and bullying. The main part is the project focused on primary prevention, which was verified in practice. Based on experience, are written to each activities recommendations and advice for future implementation. Verification project in practice confirms that the use of methods of Drama is one of the possible ways, how to address the prevention of violence and bullying among pupils in primary schools.

Klíčová slova:

rizikové chování, šikana a násilí, dramatická výchova, drama a příběh, agresor, primární prevence, osobnostně sociální výchova

Keywords:

risk behaviour, chicane and force, drama education, drama and story, aggressor, primary preventiv, plan

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Společensky nežádoucí jevy	10
1.2 Projevy rizikového chování	11
1.2.2 Projevy rizikového chování, při jejichž prevenci by bylo vhodné použít metody dramatické výchovy	18
2 Dramatická výchova	19
2.1 Co je to dramatická výchova a je vhodná pro prevenci?	19
2.2 Dramatická výchova v RVP	21
2.3 Cíle dramatické výchovy	21
2.4 Obsah dramatické výchovy	22
2.5 Metody dramatické výchovy	25
2.6 Proces plánování	26
3 Charakteristika mladšího školního věku	28
3.1 Tělesný rozvoj	28
3.2 Rozvoj řeči a myšlení	29
3.3 Přijetí nové sociální role	29
3.4 Emoční vývoj	30
3.5 Schopnost sebehodnocení	30
3.6 Vztah dítěte mladšího školního věku k dramatické hře	31
4 Násilí a šikana u dětí	32
4.1 Co je to šikana	32
4.2 Znaky šikany	33

4.3 Pohled na šikanu z více úhlů	34
4.4 Prevence šikanování	36
4.4.1 Možnosti prevence	38
5 Shrnutí.....	41
Praktická část	42
6 Výzkumná sonda.....	42
6.1 Průběh výzkumu	43
6.2 Dotazník pro učitele 1. Stupně ZŠ	43
6.3 Výsledky	45
6.4 Shrnutí výsledků	51
7 Návrh projektu	52
7.1 Rozbor projektu.....	52
7.1.1 Cílová skupina	52
7.1.2 Prostor.....	53
7.1.3 Časové rozvržení	53
7.1.4 Metody v projektu.....	53
7.1.5 Postup při realizaci	54
7.2 Scénář projektu	55
7.2.1 Rozbor bloku A.....	55
7.2.2 Scénář bloku A	56
7.2.3 Rozbor bloku B.....	62
7.2.4 Scénář bloku B.....	63
7.2.5 Rozbor bloku C.....	75
7.2.6 Scénář bloku C.....	76
8 Reflexe projektu.....	80
8.1 Reflexe bloku A.....	81

8.2 Reflexe bloku B	84
8.3 Reflexe bloku C	88
8.4 Shrnutí reflexe projektu	90
Závěr	91
Použitá literatura a zdroje	93
Seznam grafů	96
Seznam příloh:	96

Úvod

Prevence společensky nežádoucích jevů u dětí je problém, který zkoumá řada vědních disciplín. Zejména pedagogika, ale i psychologie a sociologie. Přestože se s některými projevy dítě přímo setkává až v období adolescence, prevence je důležitá již v předškolním a mladším školním věku. Jedním z nejvíce řešených jevů je šikana a násilí. Tou se v poslední době hodně zabývají pedagogové, psychologové i média. Násilným projevům chování je třeba u dětí předcházet co nejdříve.

Jak s dětmi pracovat, aby u nich k takovému chování nedocházelo, je otázkou pro mnoho odborníků. Často se hovoří o inovativních přístupech ve školství. Jedním z nich je dramatická výchova. Ta nabízí spoustu inspirace a možností, jak zlepšit výuku a práci s dětmi. Především je vhodná k vytváření pozitivní atmosféry ve třídě a k utváření dobrých vztahů mezi žáky. Mohla by to být jedna z cest, jak agresivitu u dětí předcházet.

Dramatickou výchovu jsem si v průběhu svého studia zvolila jako svou specializaci. Měla jsem možnost hlouběji nahlédnout do práce s jejími metodami. Problematikou násilí a šikany jsem se zabývala v rámci výběrového kurzu „Prevence sociálně patologických jevů“. Na základě všech těchto zkušeností a aktuálnosti problému jsem se rozhodla, propojit ve své práci tyto dvě oblasti, prevenci násilí a šikany a dramatickou výchovu.

Cílem práce je přispět k hledání optimální cesty, jak předcházet násilí a šikaně u žáků primární školy.

V teoretické části se budu zabývat:

- a) jednotlivými projevy rizikového chování,
- b) principy dramatické výchovy, jejím obsahem, metodami a cíli,
- c) problematikou období mladšího školního věku,
- d) vybraným jevem násilí a šikany, jejími projevy, stádií a možnostmi primární prevence.

V praktické části:

- 1) Provedu dotazníkové šetření mezi učiteli prvního stupně základních škol. Zmapuji názory učitelů na sociálně patologické jevy a na užívání metod dramatické výchovy. Podle výsledků zjistím, zda učitelé metody dramatické výchovy používají, a jestli je považují za vhodné pro prevenci násilí a šikany. Na základě výsledků budu postupovat v druhé části.
- 2) Navrhnou projekt, který ověřím v praxi. To bude hlavní výstup mé práce. Po jeho ověření uvedu doporučení pro další práci s projektem a zhodnotím jeho využití v oblasti prevence násilí a šikany u žáků primární školy. Projekt by mohl být využit dalšími pedagogy.

Teoretická část

1 Společensky nežádoucí jevy

Pro označení společensky nežádoucích jevů se užívá několik termínů. Často se objevuje, zejména v odborné literatuře, termín sociálně patologické jevy. Pojem patologie pochází z řeckého *pathos*, což znamená choroba nebo utrpení. Sociální patologie není samostatný vědní obor, ale souhrnné označení nezdravých, abnormálních a obecně nežádoucích společenských jevů. Na jejich studiu se podílí řada vědních disciplín: psychologie, medicína, etopedie¹ a další. Sociální patologie se považuje za jedno z odvětví sociologie. Se zavedením pojmu je spojován sociolog H. Spencer (4).

Fischer a Škoda (2009) užívají také pojmy *sociální deviace* a *sociální dezorganizace*. Sociálně deviantní jevy nemusí být ale vždy patologické. Deviantní jevy také nemusí být vždy pro společnost negativní. Deviace pochází z latinského *deviatio*, v překladu odchylka nebo úchylka. Deviace je cokoliv, co nějak narušuje sociální normu, ale může to být společností do jisté míry akceptováno. Každý člověk někdy nějakou normu poruší. Míra toho, co je společnost ochotna tolerovat, se mění podle doby a místa. Každá společenská kultura má své vzorce chování. Při porušování sociálních norem je zároveň přihlíženo k podmínkám, jako je opakovatelnost, společenská závažnost, hromadnost a etiologická identita.

Sociální dezorganizací se označuje narušení nebo rozklad systému norem společnosti. Tento pojem zavedla tzv. „chicagská škola“, která se zabývala zejména kriminalitou, ale s důrazem na sociální procesy. Sociální dezorganizace tak na rozdíl od sociální deviace a sociální patologie poukazuje více na širší společenské aspekty příčin vzniku patologických jevů (4).

V současné době se začíná užívat termín rizikové chování. To je chápáno jako zdravotně nežádoucí a chybné chování a jednání. Užíváním tohoto pojmu se odborníci snaží předejít medicinizaci chybného a společensky nežádoucího chování.

¹ Speciálně-pedagogická disciplína, která se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním dětí, mládeže a dospělých, kteří mají poruchu chování.

1.2 Projevy rizikového chování

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) vydává dokumenty vztahujících se k projevům rizikového chování. Podle dokumentu Strategie prevence rizikového chování na období 2009 -2012 je třeba:

a) předcházet zejména těmto jevům:

- záškoláctví,
- šikana, násilí,
- divácké násilí,
- kriminalita, delikvence, vandalismus,
- závislost na politickém a náboženském extremismu,
- rasismus, xenofobie,
- užívání návykových látek (tabák, alkohol, omamné a psychotropní látky – dále jen „UNL“),
- onemocnění HIV/AIDS a dalšími nemocemi šířícími se krevní cestou,
- poruchy příjmu potravy,
- netolismus (virtuální drogy) a patologické hráčství (gambling),

b) rozpoznat a zajistit včasnou intervenci u těchto jevů:

- domácího násilí,
- týrání a zneužívání dětí, včetně komerčního sexuálního zneužívání,
- ohrožování výchovy mládeže,
- poruch příjmu potravy (mentální bulimie, mentální anorexie).

Každý z projevů rizikového chování má určitý vztah k žákům prvního stupně. Děti se mohou setkat s jakýmkoliv z nich. I když se s některými pravděpodobně setkají až v období dospívání, je třeba předcházet všem projevům už v období mladšího školního věku.

Záškoláctví se objevuje zejména u žáků druhého stupně základních a středních škol. Podle Vágnerové (1988) se dělí na:

a) Záškoláctví impulzivního charakteru. Žák předem neplánuje, že do školy nepůjde. Do školy nejde náhle a nepromyšleně, nebo odejde v průběhu vyučování. Takové záškoláctví může trvat několik dnů, než rodiče zjistí, že dítě nechodí do školy. Žák se pak dostává do stadia, kdy má strach z následků, a proto dál do školy nechodí zejména proto, že neví, jak tuto situaci vyřešit.

b) Záškoláctví účelového neboli plánovaného charakteru. V tomto případě skutečně žák předem plánuje odchod ze školy. Vymýšlí různé záminky, především když má být zkoušen nebo když je v rozvrhu jeho neoblíbený předmět nebo neoblíbený učitel.

Záškoláctví je projevem odporu dítěte ke škole. Cílem chování je vyhnout se nepříjemnostem, které dítě ve škole čekají. Hodně musí v této oblasti zapůsobit rodina. Ve vývoji dítěte je právě rodina faktor, který je nejdůležitější. Působí na dítě již od narození a je souhrnem vědomých i nevědomých podnětů, které utváří osobnost dítěte. Rodina má prioritní postavení pro jeho rozvoj a ovlivňuje svou výchovou většinu mravních vlastností, názorů a styl života dítěte. Zapůsobit může ale vhodnými metodami i učitel a ovlivnit vztah dítěte ke vzdělání. O to by se měl učitel snažit už na prvním stupni základní školy (22).

Pokud se objeví problém záškoláctví, je třeba nejprve zjistit, zda dítě nemá odpor ke školní docházce z jiných důvodů (neshody s učitelem nebo spolužáky, násilí ve třídě nebo ve škole).

Šikana a násilí je problém všech věkových kategorií od předškolních dětí až po dospělé. Podle Bendla (2003) patří mezi nejzávažnější negativní jevy v současné škole. Není to záležitost spadající pouze do oblasti pedagogiky, ale jedná se o komplexní problém psychologický, sociologický a mravní. Nejedná se pouze o jev spojený se školou, ale setkáváme se s ní i v zaměstnání, nebo v jiných zařízeních, jako jsou dětské domovy a diagnostické ústavy (1).

Příčinou bývá deformace základních potřeb dítěte. Takové dítě nebývá naplněno potřebou lásky a komunikace. Necítí se zařazené do určitého společenství a neumí si vybrat pozitivní životní cíle. Pokud děti nežijí zdravým způsobem života ve skupině,

kde jsou hodnotové mezilidské vazby, důsledkem je šikana, která absolutně znemožňuje výchovnou funkci skupiny (18).

Podle Koláře (2001) je šikanování úmyslné týrání a zotročování, které žák nebo skupina žáků páchá úmyslně a používá k tomu agresi a manipulaci. Uvádí, že suchá definice nemůže vyjádřit, co se ve skutečnosti skrývá za obecnými pojmy agrese a manipulace. Sepsal proto reprezentativní přehled konkrétních typů a forem agresi a manipulací, které zaznamenal při šetření a nápravě učňovských šikan ve své poradenské praxi. Ve výčtu se objevují skutečně otřesné příklady, jak někteří žáci ubližovali svým spolužákům. V primární škole se pravděpodobně neobjeví tak kruté projevy šikany, jako na učilištích nebo středních školách.

Výčet projevů viz **příloha č. 1**.

Divácké násilí je charakterizováno jako „*násilné nebo nebezpečné chování diváků v souvislosti se sportovními zápasy. Odehrává se na stadionech, v jejich bezprostředním okolí nebo na trasách přesunu fanoušků.*“² Objevuje se zejména u mladistvých a dospělých osob. Děti se mohou setkat s tímto projevem u někoho ve svém okolí. Podstatné v této oblasti je seznámit děti s riziky, která jsou s takovými projevy chování spojena: ublížení na zdraví druhé osobě, ničení majetku druhé osoby, výtržnictví apod.

Žáci v souvislosti s touto problematikou musí vědět, že:

- a) mohou být tyto osoby nebo skupiny osob nebezpečné, pokud je děti někde potkají,
- b) takové projevy chování jsou společensky nežádoucí a porušují se tím lidská práva.

Kriminalita, delikvence a vandalismus jsou u žáků prvního stupně především otázkou prevence. Pravděpodobně se jich zatím tyto jevy přímo netýkají, ale je zde prostor pro předcházení těmto problémům. Je třeba zprostředkovat tuto oblast dětem tak, aby jim byla něčím blízká. Vhodné by bylo zaměřit se například na vandalismus, který lze dětem přiblížit na ničení školního vybavení. Obecně je nutné vést děti k tomu, aby si vážily věci kolem sebe.

² http://web.mvcr.cz/archiv2008/rs_atlantic/mvcr/575/24805.html, 11.11.09

Závislost na politickém a náboženském extremismu je téma pro žáky prvního stupně velmi vzdálené. Taková problematika by s ohledem na věk dětí, nebyla na prvním stupni pro žáky srozumitelná. Proto není prevence těchto jevů tématem pro primární školu.

Rasismus a xenofobie je aktuální problém žáků prvního stupně. V dnešní době navštěvuje základní školy mnoho cizinců. To je důvod:

- a) Proč se prevenci těchto jevů věnovat. Je důležité, aby byly děti k těmto spolužákům tolerantní.
- b) Proč by mohla problematika rasismu a xenofobie ustupovat sama od sebe. Děti budou zvyklé se setkávat s příslušníky jiných národností a kultur, a nebudou to z toho důvodu považovat za něco neobvyklého.

Pokud ve třídě již cizinec nebo dítě odlišné barvy pleti je, musí učitel pracovat s problematikou šetrně, aby se dotyčného nijak nedotkl. Pokud by v takové třídě problém v souvislosti s tímto jevem nebyl, zřejmě by prevence nebyla vůbec nutná. Prevencí se v tu chvíli stává život sám.

Zneužívání návykových látek je často tématem prevence. Alkohol, drogy a ostatní návykové látky jsou zneužívány dětmi ve stále nižším věku. U žáků druhého stupně základní školy je užívání tabákových výrobků zcela obvyklé. Z těchto důvodů je velmi důležité, aby už co nejmladší děti měly znalosti o návykových látkách a rizicích, která jim mohou způsobit.

Podle Nešpora (2000) čeká na žáky prvního stupně základní školy mnoho „lákadel“. Při kontaktu s jakoukoliv látkou jde vždy o velmi nebezpečnou situaci. To, co je zpočátku jen zábavou a touhou po něčem, co je zakázané, se změní v obrovské nebezpečí. Je nutné dětem vysvětlit, jak je nebezpečné, když se stanou na látky závislími. Ideální varianta je, když děti díky prevenci znají problémy, které závislost na jakékoliv látce působí (11).

Vznik závislosti na jakékoliv látce právě u dětí může být mnohem nebezpečnější než u dospělých. Působení návykových látek má totiž u dětí určité odlišnosti, než jejich působení u dospělých.

- *„Závislosti na návykových látkách se vytváří podstatně rychleji (to, k čemu potřebuje dospělý často roky nebo desítky let, stihne dospívající i řádově během měsíců).*
- *Existuje zde vyšší riziko těžkých otrav s ohledem na nižší toleranci, menší zkušenost a sklon k riskování, který je v dospívání častý.*
- *Z podobných důvodů je zde vyšší riziko nebezpečného jednání pod vlivem návykové látky.*
- *U dětí a dospívajících závislých na návykových látkách, nebo je masivně zneužívajících, bývá patrné zřetelné zaostávání v psychosociálním vývoji (oblast vzdělávání, citové vyzrávání, sebekontroly, sociálních dovedností atd.).*
- *I „pouhé“ experimentování s návykovými látkami je u dětí a dospívajících spojeno s většími problémy v různých oblastech života (rodina, škola, trestná činnost atd.).*
- *Je zde také častější tendence zneužívat širší spektrum návykových látek a přecházet od jedné je druhé nebo více látkám současně. To opět zvyšuje riziko otrav a dalších komplikací.*
- *Recidivy závislosti jsou u dětí a dospívajících časté, dlouhodobá prognóza však může být podstatně příznivější, než jak by naznačoval často bouřlivý průběh. Důvodem je přirozený proces zrání, který je tichým spojencem léčebných snah.“³*

Onemocnění HIV/AIDS a dalšími nemocemi šířícími se krevní cestou je téma do sexuální výchovy. Je třeba klást důraz na nebezpečí spojená se sexuálním životem. Především je důležité předat dětem v co nejnižším věku informace o nemocech, které se přenášejí krví a upozornit je, jakými všemi způsoby se mohou nakazit (např.: nalezená

³ Nešpor, 2001, s. 54

jehla). Takové znalosti většina žáků na prvním stupni má, ale nelze předpokládat, že je to tak u všech. Proto je dobré se této problematice například v rámci prvouky věnovat. U vyšších ročníků, zejména pak na druhém stupni základní školy, se v sexuální výchově probírají přímo pohlavní choroby, tedy i AIDS.

Poruchy příjmu potravy se projevují nejznáměji ve dvou formách, jako:

- a) mentální anorexie,
- b) mentální bulimie.

Obě nemoci se obvykle objevují především u dívek. Ty touží po extrémně štíhlé postavě. V období mladšího školního věku se obvykle objevují zejména proto, že dívka začne dospívat a tvary, které získává, ji vyděsí. Chce si ponechat svou dětskou postavu. Začne hubnout, aby se její tělesné proporce neměnily.

Podle Elliotta a Placeho (2002) se mentální anorexie objevuje před pubertou jen zřídka. Pokud se objeví problémy se ztrátou hmotnosti a stravováním u dítěte před pubertou, je třeba nejdříve vyloučit tělesné onemocnění. Pokud je po této stránce dítě v pořádku, je možné zvažovat problém mentální anorexie. Je třeba dbát opatrnosti, aby se nezaměnily zažívací obtíže za diagnózu anorexie. Hlavním faktorem, který ukazuje na diagnózu anorexie je míra zkreslení vnímání vlastního těla (3).

Ještě méně se před pubertou objevuje mentální bulimie. Ta postihuje naopak ještě více dívky případně chlapce po pubertě. Na rozdíl od anorektiček, děvčata trpící mentální bulimií nejsou extrémně hubená. Mají také jiné stravovací zvyklosti. Nedrží extrémně přísnou dietu, ale naopak se přejídají a následně zvrací. Někdy také používají velké množství projímadel nebo přehnaně cvičí, aby neztloustla (3).

Z těchto důvodů nebude téma mentální anorexie a mentální bulimie patřit mezi stěžejní téma pro první stupeň ZŠ. Podstatné v tomto věku je, vést děti obecně ke zdravému životnímu stylu, zdravému stravování a správným stravovacím návykům.

Netolismus (virtuální drogy) a patologické hráčství (gambling) jsou v dnešní době internetu aktuálním tématem. Děti mladšího školního věku mají obvykle doma nebo i ve škole přístup k internetu. Z toho plynou:

- a) Pozitiva - děti umí zacházet s počítačem a ovládat alespoň jeho základní funkce.

b) Negativa – neomezený a nekontrolovaný přístup dětí na internet je velmi nebezpečný, a to z těchto důvodů:

° přístup na nevhodné stránky pro děti,

° seznámení se s nebezpečnou osobou pomocí „chatu“, ⁴

° zveřejnění soukromých informací rodiny, například na „facebooku“. ⁵

Velmi užitečná mohou být takzvaná pravidla pro rodiče a děti k bezpečnému užívání internetu, která byla poprvé formulována v závěrech II. Světového kongresu proti komerčnímu sexuálnímu zneužívání dětí v Jokohamě 16. - 20. prosince 2001, který pokračoval v práci zahájené na I. Světovém kongresu proti komerčnímu sexuálnímu zneužívání dětí ve Stockholmu v roce 1996. *„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy iniciovalo vypracování textů k problematice komerčního sexuálního zneužívání dětí. Tyto texty byly zařazeny do vzdělávacích programů základních, speciálních, středních a vyšších odborných škol.“*⁶

Pravidla viz **příloha č. 2.**

Gambling se u žáků primární školy obvykle neobjevuje, ale jako každý projev by měl být preventivně dětem nějak přiblížen. Žáci by měli vědět, že nesmí navštěvovat herny s výherními automaty, a měli by znát rizika gamblingu. Zejména to, že na něm vzniká závislost.

Domácí násilí, týrání a zneužívání dětí, včetně komerčního sexuálního zneužívání neboli syndrom CAN a ohrožování výchovy mládeže je podle dokumentu prevence MŠMT na období 2001 – 2004 velmi ožehavé téma. Z toho důvodu potom bývají tyto problémy často opomíjeny. Jak sdělovat dětem některé informace z této problematiky, je téma pro mnoho odborníků. Děti jsou v dnešní době zaplaveny informacemi o sexu i násilí, ale to neznamená, že problematice zároveň rozumí. Děti si

⁴ Krátká komunikace nebo rozhovor dvou nebo více lidí prostřednictvím komunikační sítě, který se uskutečňuje vždy v reálném čase, formou psaného textu.

⁵ Rozsáhlý společenský webový systém sloužící hlavně k tvorbě sociálních sítí, komunikaci mezi uživateli, sdílení multimediálních dat, udržování vztahů a zábavě.

⁶ „Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu“, MŠMT, s. 2-3

musí vytvořit zdravé postoje k této oblasti a naučit se soudnému pohledu na problém. Je třeba, aby vnímaly nebezpečné signály a osvojily si dovednost odmítání toho, co je ohrožuje. V této oblasti stále přetrvává malá informovanost pedagogů, kteří bývají často bezradní při výskytu tohoto jevu. Syndrom CAN potom může být předpokladem pro další projevy rizikového chování, protože týrané a zneužívané děti se později často stávají agresorem nebo aktérem šikany a je u nich častý výskyt asociálního chování. Také mají větší sklony k užívání návykových látek (18).

Obecně se hovoří o tom, že na každé škole je určitě několik dětí, které jsou syndromem CAN ohroženy. Proto je prevence nezbytná, ale je také velmi náročná. Měli by ji realizovat jen pedagogové, kteří jsou v této oblasti nějak vyškoleni. Pokud sám pedagog v takové situaci není, je vhodné požádat o pomoc odborníka, nebo celý preventivní program nechat na něm.

1.2.2 Projevy rizikového chování, při jejichž prevenci by bylo vhodné použít metody dramatické výchovy

Z každého projevu rizikového chování lze vybrat oblast, která je blízká žákům prvního stupně. Vždy záleží na aktuální situaci a na dětech se kterými se pracuje. Pokaždé se dá problematika přizpůsobit věku dětí. Především jsou to pro primární školu témata:

- šikany a násilí,
- rasismu a xenofobie,
- zneužívání návykových látek,
- syndrom CAN a domácí násilí (nejlépe ve spolupráci s vyškoleným odborníkem).

Na prvním stupni lze téměř v každém projektu, na jakémkoliv téma, využít prvky dramatické výchovy. Ne pro každou problematiku jsou však zcela vhodné. Vzhledem k výše uvedeným informacím o syndromu CAN, není v případě tak ožehavého tématu užití metod dobré.

Základním cílem dramatické výchovy je sociálně osobnostní rozvoj jednotlivce i skupiny, proto je z vybraných jevů vhodnou volbou:

- šikana a násilí,
- rasismus a xenofobie.

Pomocí dalších metod z dramatické výchovy, lze pracovat i na prevenci zneužívání návykových látek a řešení problémových situací, které dětem dávají možnost látku vyzkoušet nebo odmítnout. Vždy záleží na tématech, které se do dramatických lekcí vkládají. Metody, cíle a možnosti práce, které nám dramatická výchova nabízí, jsou obsahem další kapitoly.

2 Dramatická výchova

Dramatická výchova je někdy považována pouze za metodu nácvičku dramatické hry, neboli dětského představení nebo recitace. To je z části pravda, ale v takovém případě se jedná spíše o metodu dětského divadla a přednesu. Ve škole jsou metody dramatické výchovy užívány především za účelem osobnostně sociálního rozvoje dítěte, budování pozitivních vztahů ve skupině a inovativního vyučování.

2.1 Co je to dramatická výchova a je vhodná pro prevenci?

Obecně se tvrdí, že je dramatická výchova učení prožitkem. To je nejlepší cesta, jak něčemu porozumět a uchovat si informaci v paměti. Pokud se o něčem pouze čte nebo o tom dítě jen slyší, pravděpodobně nezůstane v paměti tolik, jako když si to samo prožije. Odborník na dramatickou výchovu Brian Way říká, že lze dítěti dvěma způsoby ukázat, jak se cítí slepý člověk. Buď mu to můžeme popsat, nebo mu zavážeme oči a necháme ho chodit po místnosti. To je dramatická výchova. Dítě si vyzkouší, v jaké situaci může být slepý nebo hluchý člověk, nebo i oběť šikany. Vždy se jedná o navození situace, do které se dítě vžije.

Dramatickou výchovou se zabývá mnoho odborníků. Jejich názory se doplňují a prolínají. Valenta uvádí několik definic, které popisují principy dramatické výchovy:

- 1) *„Je to systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se ožívují socializace, které v tomto případě nejsou „životně náhodnými“ procesy, ale procesy naplánované učitelem.“⁷*
- 2) *„Tvořivé drama je improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (resp. učitelem – pozn. J.V.), k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Ačkoliv je tradičně drama vztahováno k dětem a mládeži, je vhodné pro všechny věkové kategorie.“⁸*
- 3) *„Tvořivé drama je dynamický proces. Vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a komunikování představ, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím dramatického jednání. V tvořivém dramatu skupina improvizuje akci nebo dialog vztahný k obsahu, který je zkoumán, užívajíc elementů dramatu, aby zkušenost získala formu a tím i význam (nejen jako význam obecně znakový, ale též osobní pro každého hráče, tedy smysl – pozn. J.V.)“⁹*

Situace, které tvoří drama, si učitel plánuje sám. Může tak probrat s dětmi potřebné téma. Podle Machkové (1980) si dítě vyzkouší takové mezilidské interakce, které v běžném životě vůbec nemusí zažít. Může si vyzkoušet sociální situace, do kterých se v reálném životě nedostane. Tyto situace lze vracet zpět, měnit je a upravovat tak, aby se napravily důsledky chybného jednání. Kromě různých fiktivních situací si dítě vyzkouší i různé sociální role a osvojí si jejich chování, ve styku s lidmi a jejich reakcemi (8). Děti se mají v dramatické výchově naučit situace řešit. Staví se na zkušenostech a aktivní činnosti žáků, na jejich vlastním hledání, zkoumání, objevování a sdělování (12).

⁷ Valenta, 1995, s. 9

⁸ Valenta, 1999, s. 18

⁹ Valenta, 1999, s. 18

2.2 Dramatická výchova v RVP

Dramatická výchova je v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání systémovou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Je jednou ze tří výchov vedle hudební a výtvarné výchovy. Má status doplňujícího oboru, takže může být školou zařazena do vzdělávacího programu pouze v případě, že škola disponuje učitelem, který je na výuku připraven. Pedagog musí být absolventem vysokoškolského studia dramatické výchovy nebo alespoň absolvovat třísemestrální kurz dramatické výchovy, akreditovaný MŠMT (14).

Dramatická výchova může být samostatným předmětem s hodinovou dotací nebo může mít podobu interní dramatickovýchovné práce v různých předmětech, zejména v prvouce, literární výchově, českém jazyce, cizím jazyce nebo rodinné výchově.

Dramatická výchova se váže na tyto klíčové kompetence:

- 1) kompetenci komunikativní,
- 2) kompetenci sociální a personální,
- 3) kompetenci k učení,
- 4) kompetenci k řešení problému (14).

2.3 Cíle dramatické výchovy

Podle osnov pro obecnou školu, které uvádí Pavlovská (1998), je cílem dramatické výchovy formovat dítě, které je schopno:

- „ vnímat skutečnost kolem sebe v celé její hloubce a složitosti a orientovat se v ní,
- orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat své myšlenky a beze strachu prezentovat své názory,
- tvořivě řešit praktické problémy,

- *uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat,*
- *respektovat druhé lidi a jejich názory, naslouchat jim a oceňovat jejich přínos, umět se na ně spolehnout v případě potřeby,*
- *podrobovat své názory i názory druhých kritice, a tím získávat otevřenost, měnit svoje postoje a vyvíjet se,*
- *soucítit s druhými lidmi a být schopen jim pomoci, je-li to třeba,*
- *spolupracovat s druhými na společném díle, umět odvést toto dílo až do konce a být schopen za ně nést zodpovědnost,*
- *zvládat prvky a postupy dramatického umění a s jejich pomocí prozkoumávat a vyjadřovat své city, myšlenky, názory a postoje,*
- *kultivovat, obohacovat a rozvíjet výrazové prostředky sloužící k sociální komunikaci (především řeč a pohyb),*
- *vybírat a tvarovat látku tak, aby přesně a dramaticky účinně sdělovala záměr,*
- *vychovává citlivého a poučeného diváka a čtenáře*
- *pomáhá objevit a případně rozvinout umělecký talent.*¹⁰

Hlavním cílem je tedy jednotlivec (Valenta 1999). Ten se díky činnostem dramatické výchovy postupně dostává ke změně své osobnosti. Zejména své individuálnosti a sociální osobnosti. Cílem je zformovat zodpovědné, citlivé dítě s vlastním názorem, který si umí obhájit, a schopností se samostatně rozhodovat. Prostředkem pro tento cíl je skupina, ve které se jednotlivec nachází. Ve skupině jsou podmínky pro hru, při které se cíl naplňuje (23).

2.4 Obsah dramatické výchovy

Každý z autorů nahlíží na obsah odlišně, ale všechny pohledy se navzájem doplňují.

- 1) Podle Valenty (1999) je obsahem drama neboli fiktivní děj, příběh či událost. Drama má vždy zápletku s konfliktem, pro který žáci hledají řešení. Situace bývají obvykle konfliktní. Hodnotu mají i situace nekonfliktní neboli tzv.

¹⁰ Pavlovská, 1998, s. 4

improvizace bez dramatického děje. Učivem je především život sám, zřídka se jedná o situace, které se týkají skupiny tady a teď. Jedná se o situace týkající se kohokoliv, kdykoliv a kdekoliv (23).

- 2) Pavlovská (1998) za obsah označuje činnosti a metody, které slouží k osobnostně sociálnímu rozvoji dítěte. To se snaží poznat samo sebe a odstraňuje své zábrany, strach a případnou trému. Kromě poznání vlastního já, se dítě snaží přijímat i pocity druhých. K tomuto rozvoji pomáhá řada průpravných her a cvičení, která v dramatické výchově jsou. Obsahem je podle Pavlovské i rozvíjení schopnosti komunikace, a to verbální i neverbální. Dále je to formování skupiny, prohlubování důvěry a vzájemné spolupráce (12).
- 3) Machková (1980) obsah dramatické výchovy dělí do dvou okruhů. Prvním je „Divadelní umění, drama a literatura ve vztahu k člověku“ a druhým je „Člověk a jeho vztahy k prostředí“. Oba okruhy se prolínají a mají vzájemné vztahy.

První okruh: obsahem dramatické výchovy jsou základní složky dramatu. To znamená nějaká osoba, jednání a děj, vše ostatní je rozvinutím a obohacením. Osoba má svoje rysy a psychické i fyzické vlastnosti. Vždy vyjadřuje nějakou sociální roli. Osoby spolu jednají v prostředí přírodním či fyzickém a situace je dána sociální rolí postav. Jednáním osob vzniká dramatický děj. Nemusí se vždy jednat o děj v pravém slova smyslu. Zejména v průpravných hrách u malých dětí se jedná o pouhé dění, ve kterém chybí výraznější dramatický konflikt. Mezi rozvíjející prvky dramatické látky patří dialog, prostor a fyzické prostředí. Starší a zkušenější děti si mohou osvojovat dramatickou stavbu.

Druhý okruh: obsahem dramatické výchovy je rozvíjení těchto stránek osobnosti člověka:

- a) Pozornost a rozvoj jejích vlastností. Mezi ty patří koncentrace, rozsah, rozdělování, přepojování a stálost koncentrace. Pozornost se promítá do všech ostatních činností.
- b) Vnímání, jako dynamický proces, který je ovlivněn motivací a celým obsahem psychiky jedince. Rozlišuje se vjem jako takový a vnímání. Když je něco vnímáno, neobjevuje se u člověka pouhý příjem vjemu, ale i aktivita.

To znamená, že přijímá prvky plnohodnotně a uvědomuje si je. Vnímání potom poskytuje látku pro představivost a fantazii.

- c) Představivost je do jisté míry založena na tom, že člověk nemá konkrétní zkušenost. Jejím cílem je působení na prostředí a také naplnění osobních tužeb. Díky smyslové činnosti v mozku se tvoří představy. Rozdíl mezi představivostí a fantazií je, že představivost je reprodukce již skutečně zažitých vjemů a fantazie je vytváření obrazů něčeho nového, co člověk neviděl, ani neprožil.
- d) Pohyb a řeč - dva základní prostředky komunikace. Pohyb se rozvíjí u člověka dříve a pro děti, které se s mluvením opozdily je také přirozenější a jednodušší. Řeč je hlavním prostředkem komunikace. Musí být tedy přirozeně rozvíjena mimojazyková komunikace i mimojazykové složky slovní komunikace. Pokud je pohyb brán v dramatické výchově jako její prostředek, je třeba si uvědomit, že to není jakýkoliv pohyb. Jedná se o pohyb výrazový, který má funkci komunikativní.
- e) Myšlení se rozvíjí především proto, že děti musí být při práci aktivní a přemýšlet nad svým jednáním.
- f) Citové potřeby se rozvíjí, protože dramatická výchova dává příležitost k uvolnění citů. Pracuje ve skupině, a proto si dítě při ní osvojuje také skupinové cítění. Potřebuje, aby ho někdo poslouchal a zároveň, aby naslouchalo někomu jinému. Tak udržuje vzájemné vztahy a má pocit, že někam patří. Důležité jsou pozitivní ohlasy okolí na každý jeho pozitivní čin nebo vlastnost. Obecně potřebuje zažít úspěch a umět zvládnout neúspěch. Toto se dá při dramatické výchově u dítěte rozvíjet. Dostává možnost být důležitým, někdy i tím nejdůležitějším, pro ostatní ve skupině (8).

2.5 Metody dramatické výchovy

Metoda je způsob, jak dosáhnout cíle. V dramatické výchově jsou tři hlavní metody: hra, improvizace a interpretace.

Hrou je myšlena hra v roli, tedy „hra na něco nebo někoho“. Takové hry jsou často k vidění u dětí mladšího školního věku. Hra v roli má tři způsoby, jak se může prezentovat (Machková 1980):

- a) Hra v situaci neboli simulace. Žáci jednají sami za sebe v navozené situaci. Většinou se jedná o běžnou situaci ze života (např.: Jízda přeplněným autobusem). Účelem je, připravit se na danou situaci, která by mohla děti potkat. Ve hře se mohou uskutečňovat určité nekonfliktní vztahy. Nebo se uskutečňují vztahy konfliktní povahy. Potom se směřuje k řešení nějakého problému a hra se mění v improvizaci s dramatickým dějem. Hry v situaci jsou děti schopné od 3 let.
- b) Hra v roli neboli alternace. Je založena na tom, že žák hraje nějakou roli a přebírá její sociální roli. Jedná tak, jak by pravděpodobně role v dané situaci jednala, ale vše na základě vlastních zkušeností. Postava se nezobrazuje do detailů, ale projevují se jen její hrubé rysy. Postava nemá do hloubky propracovanou psychiku. Dítě si hraje na někoho, ale dle vlastní zkušenosti (například na maminku, na doktora). Alternace jsou děti schopné od 3-4 let. Děti mladšího školního věku by měly alteraci zvládat bez problémů.
- c) Charakterizace neboli vcítění do postavy. Dítě se musí vcítit do osoby s určitými charakterovými rysy, názory a problémy a musí postavě rozumět. Tato metoda je vhodná pro starší děti, schopnost charakterizace je velmi individuální. Dítě jí ale není schopno dřív, jak kolem 14-15 let. V tomto případě se míří spíš k divadelnímu projevu.

Improvizace bývá propojena s hrou v roli. Dítě v nějaké roli nebo fiktivní situaci improvizovaně, tedy nepřipraveně jedná (8).

Při interpretaci se zpracovává nějaké dílo a je předáváno divákovi. Pomocí interpretace můžou děti proniknout do daného díla a zároveň ho obohatit o své vlastní prožitky a názory.

Dramatická výchova využívá i metod jiných předmětů:

- a) Hry a rozcvičky, které se užívají v tělesné výchově.
- b) Práce s materiálem a činnosti z výtvarné výchovy.
- c) Poslech hudby a práce s rytmickými nástroji z hudební výchovy.
- d) Tvůrčí psaní z českého jazyka.
- e) Komunikační dovednosti jako je rozhovor, diskuze a vyprávování (12).

2.6 Proces plánování

V dramatické výchově se jedná o společný proces učitele a žáků, který prochází třemi fázemi (Pavlovská 1998).

- 1) Volba tématu, které vybírá učitel. Musí zohledňovat zájem, vyspělost a problémy žáků. Téma se v průběhu práce postupně objevuje a žáci k němu zaujímají svůj postoj.
- 2) Hledání symbolické situace. Při dramatu vzniká řada situací, ve kterých jednotlivci nebo skupina jednájí a vždy je to spojeno s prožitkem. Při výběru těchto situací musí učitel zohlednit, zda se při nich dá zkoumat a prověřovat vybrané téma. Pokud ano, je zde snaha navodit symbolickou situaci. To znamená, že žáci si musí umět symbolickou situaci představit na základě smyslových představ. Když si situaci představí, mohou v ní jednat v čase a prostoru. Jednájí buď improvizovaně na základě daného příběhu, nebo spontánně na základě vlastních reakcí.
- 3) Poslední fází je reflexe. Žáci se vyjadřují k tomu, co právě prožili. Reflexe může probíhat mnoha formami. Obvyklá je reflexe slovní, většinou

v komunitním kruhu. Existuje ale mnoho jiných metod, jako jsou reflexe vyjádřené pohybem, výtvarně, zvukem nebo písemně. Reflexe přináší učitelům poznatek o tom, co si žáci z lekce odnesli a jestli byla vhodně navržena (12).

Učitel při plánování musí zohlednit časový limit, téma, s jakými dětmi pracuje a prostor, ve kterém může lekci realizovat (Pavlovská 1998).

a) Učitel si musí dobře promyslet délku činností, aby lekci stihl ve vymezeném čase dokončit a stihl udělat i potřebnou reflexi. Pokud se s dětmi pracuje na citlivém tématu, není dobré ho ukončit bez nějaké reflexe a zpětné vazby. Takové téma musí odpovídat vyspělosti žáků, jejich věku, znalostem a schopnostem. Často pak právě bývá zaměřeno na aktuální problematiku skupiny, nebo na probírané učivo. Například může být předlohou probírané literární dílo.

b) Pokud pracuje s dětmi učitel, který děti dobře zná a ví, co asi zvládnou a co ne, je práce jednodušší. Ví, jaké vědomosti mají a jaké dovednosti už zvládají. Pokud s dětmi pracuje někdo, kdo je dobře nezná, musí zde uplatnit svojí schopnost improvizace a musí být schopný situace upravovat aktuálně na místě, dle schopností dětí.

c) Prostor, ve kterém se s dětmi pracuje, by měl být dostatečně velký a hlavně příjemný.

Důležitou součástí dramatického procesu je motivace, a to nejen motivace na začátku práce, ale i v jejím průběhu. Ať už se s dětmi pracuje v dramatické výchově formou hry, nebo jakéhokoliv cvičení, musí být vždy dána jasná, jednoduchá a pro děti srozumitelná pravidla, která je potřeba respektovat a dodržovat. Důležité také v dramatické výchově je, aby děti věděly, že v případě, že je jim daná činnost nepříjemná, nemusí se jí účastnit, ale nesmí nijak rušit ostatní (12).

3 Charakteristika mladšího školního věku

Mladší školní věk je obdobím od 6 do 11 let, kdy dítě navštěvuje obvykle první stupeň základní školy (Langmajer, Krejčíková, 1998).

Charakteristické pro toto období je, že dítě:

- chce pochopit okolní svět,
- začíná se zajímat o různé věci a zaměřuje se na to, co je a jak to je,
- chce vědět, co nejvíce o různých věcech, lidech a zemích,
- nejdříve je závislé na tom, co mu řeknou rodiče nebo učitel, ale mělo by být aktivní v poznávání světa a nemělo by být jen obětí vnějších podmínek,
- rádo vše zkoumá, a proto jsou v tomto věku oblíbené pokusy a nejméně efektivní se potom ukazuje pouhý slovní výklad,
- dělá velké pokroky ve vnímání,
- je mnohem vytrvalejší a pozornější než dříve,
- věci zkoumá do detailů a nezajímá se už jen o to, co je mu vnucováno,
- věci už jen nevnímá, ale získává schopnost cíleného pozorování,
- utváří si konkrétní představu o pojmech jako je brzy nebo později a umí si vybavit něco, co se stalo dříve - chápe již svět v prostoru a čase (6).

3.1 Tělesný rozvoj

Celková úroveň schopností dítěte je závislá na jeho tělesném růstu a na úrovni jemné a hrubé motoriky. Od toho se potom odvíjí rychlost, svalová síla a koordinace pohybů. Úroveň motoriky je ovlivněna i vnějším prostředím. Záleží také na vnější i vnitřní motivaci a na emoční stabilitě dítěte. Dítě s horšími výsledky ztrácí motivaci pro další výkony, a proto potřebuje větší míru povzbuzování. Zvládá si už v tomto věku

uvědomovat, zda se mu něco daří nebo ne a začíná své výkony porovnávat s výkony ostatních.

Právě tělesná síla a obratnost často ovlivňují postavení dítěte ve skupině. Slabé děti, především tedy slabí chlapci, bývají často většími samotáři a málokdy jsou středem pozornosti ve skupině. Takové děti mohou zažívat potom úspěch v jiných oblastech. Je-li to úspěch ve školní práci, nemusí to přispívat na oblíbenosti žáka v kolektivu. Zde mohou vznikat počátky špatných vztahů a násilí, protože některé děti zneužijí svého postavení, které získaly právě díky svým dobrým tělesným schopnostem a dokazují si svou moc nad slabšími (6).

3.2 Rozvoj řeči a myšlení

V mladším školním věku se vyvíjí značně řeč, která je předpokladem školní úspěšnosti. Roste slovní zásoba, délka i složitost vět i užití gramatických pravidel. Při vstupu do školy jsou u dětí značné rozdíly v jejich slovní zásobě, která je opět ovlivněna vnějšími podmínkami. Dalo by se předpokládat, že škola rozdíly srovná, ale studie dokazují, že tomu tak není. Proto je důležité, aby se na slovním projevu pracovalo intenzivněji, pokud je ve vyjadřování nějaký problém.

Rozvoj řeči jde současně s rozvojem paměti. Dítě na počátku mladšího školního věku zvládá strategii opakování, ale s přibývajícím věkem začíná informace logicky organizovat a učí se novým paměťovým strategiím. I proces učení se začíná mnohem více opírat o řeč a dítě se umí soustředit na více aspektů. Začne si také osvojovat obecnější postupy učení a učí se, jak se učit. Chápe vztahy mezi různými ději, a když dostane možnost samostatně zacházet s některými věcmi, podporuje to vývoj jeho myšlení. Veškeré logické myšlení se v předškolním věku pořád týká toho, co dítě názorně vidí, nebo si to dokáže představit (6).

3.3 Přijetí nové sociální role

Vstup do školy je v životě dítěte velmi výrazný mezník, protože se začleňuje do společnosti a přijímá novou sociální roli. Už se nesnaží ve svém chování napodobovat jen rodiče nebo toho, kdo ho vychovává. Hodně začnou dítě ovlivňovat

spolužáci. Na své vrstevníky nereaguje stejně jako na dospělé, protože jsou mu vrstevníci po mnoha stránkách bližší. Ve škole se ještě více než dříve (v MŠ) projevuje, zda je dítě ve skupině dominantní nebo ne. Tyto rozdíly se začínají hlouběji projevovat, a to vede u některých dětí k panovačnému, až k agresivnímu chování (6).

3.4 Emoční vývoj

Rychle roste v tomto věku emoční vývoj. Dítě musí po vstupu do školy ovládat své emoce a musí zvládat odklad svých potřeb. Musí se naučit dělat i něco, co ho nebaví nebo to považuje za nudné. Už umí potlačit nebo naopak zdůraznit své city, protože jim už rozumí a ví, že lze své pocity před okolím skrýt. Na počátku školní docházky zná některé normy sociálního chování a ví, co je dobré a co zlé. Tyto normy jsou ale závislé na situaci, potřebách dítěte a postojích dospělého, jehož uznává (6).

Do osmi let se citový život dítěte ještě vyvíjí a teprve po osmém roce dokáže citové reakce vědomě ovládat. City ale ještě nejsou dokonale rozvinuty, stále jsou dost povrchní a vázány na to, co je jim blízké, známé a běžné. Dítě například chová city k zvířecímu mláděti, ale je necitelné například ke starým lidem. V tomto věku je slabě vyvinut soucit, a proto mnohé dobře vychované a zcela normální děti, dovedou týrat zvířata, nebo se posmívat odlišujícím se spolužákům. Vznikají sice základy vyšších citů, ale jsou stále vázána na konkrétní. Mravní cítění v tomto věku, je závislé na někom, koho dítě má za autoritu a jeho názory pak přijímá nekriticky. Tak si může osvojit určité způsoby chování někoho, kdo je pro něj vzorem aniž by některé vyšší city chápal hlouběji (8).

3.5 Schopnost sebehodnocení

Dítě při vstupu do školy jen výjimečně zvládá spontánní sebereflexi, tedy popsat to, jak se právě cítí. Kolem deseti let o svých pocitech zvládá mluvit a mluví o nich často. Důležité je i sebehodnocení své úspěšnosti ve škole, které časem stále více sklouzává k porovnávání se s druhými. Tím často klesá sebevědomí dítěte a současně s tím i motivace. Proto je kladné sebehodnocení tolik důležité. Pokud chybí, je to často příčina psychických potíží a problémů v jednání s druhými.

Pomocí osobnostně sociálního vývoje lze na dítě pozitivně působit a potlačit to, co mohl někdo dřív špatně podnítit, například rodiče. Vedle působení rodičů ovlivňuje sebehodnocení dítěte i skupina dětí, ve které se pohybuje. Vztahy ve skupině v tomto věku bývají ale často náhodné, například podle toho s kým sedí v lavici, nebo kdo bydlí ve stejném domě. Opravdová přátelství se začínají tvořit až kolem deseti let. Samozřejmě má na vývoj sebehodnocení vliv i učitel, který stejně jako rodiče, může žáka podporovat nebo mu dávat pocit méněcennosti (6).

3.6 Vztah dítěte mladšího školního věku k dramatické hře

Pro dítě v předškolním věku byla nejdůležitější činnost hra, i když se vstupem do školy se vedle ní objevuje také práce. Ta se stává novou povinností, kterou se musí naučit respektovat. To ale neznamená, že si přestane hrát, protože hra je velmi důležitá pro zdravý vývoj osobnosti a je důležité, aby dítě mělo pro hru podmínky.

Hra se od ostatních činností začíná izolovat a není hlavní náplní většiny času dítěte. Ve věku 6-8 let se dítě začne zajímat o reálné prostředí. To vede k tomu, že se uplatňují různé práce a činnosti ve hře, kde ale nejde o dramatické jednání. Po osmém roce začínou děti dávat přednost hrám konstruktivním. Podle Machkové (1980) „*v řízené dramatické hře děti mladšího školního věku rády a dobře hrají drobné události a osoby ze svého prostředí, činnosti a práce i nepřiliš rozsáhlé epizody z literatury. Ověřují si, jak lidé a věci fungují, zkoumají skutečnost prostřednictvím hry.*“¹¹ Ve věku 9-11 let rády přijímají role méně individualizované, ale zato vzdálené jejich skutečné životní roli. Jejich hry bývají již promyšlené a plánovité, složité a detailněji propracované (8).

Shrnutí vztahů jednotlivých období k dramatické hře uvádí Machková (1980) v přehledné tabulce viz **příloha č. 3.**

¹¹ Machková, 1980, s. 51

4 Násilí a šikana u dětí

Šikana je v poslední době velmi diskutované téma. Někdy je tato problematika podceňována, někdy zase zejména rodiče vidí šikanu za vším. Samotné vymezení toho, co je to šikana, není podle odborníků jednoduché. Shodují se ale na tom, že ideální stav je, když jsou ve třídě pozitivní vztahy a k šikaně ve skupině nedojde na základě podpory slabších spolužáků silnějším. Pozitivní vztahy se většinou neutvoří samy. Je potřeba na dobré atmosféře pracovat. Učitel na prvním stupni tráví se třídou většinu času. Zpravidla učí skoro všechny předměty a bývá ve třídě i o přestávkách, proto může mít dobrý přehled o tom, co se skutečně ve třídě děje. Pokud jsou vztahy ve třídě dobré, neznamena to, že by později, třeba na druhém stupni, nemohlo dojít ke změnám. Proto v takové třídě je na místě primární prevence, aby se pozitivní jádro udrželo i do budoucna. Je nezbytné, aby učitel měl o projevech šikany alespoň základní znalosti.

4.1 Co je to šikana

Šikana je agresivní chování, při kterém někdo někomu způsobuje fyzické nebo psychické trápení. Agresor si tím zjednáva převahu nad obětí, kterou šikanuje. Je to fyzické, psychické nebo kombinované ponižování až týrání slabších silnějšími. Cílem takového jednání je ohrožení, zastrašení nebo ublížení druhému. Projevuje se buď jako slovní agrese (urážky, pomluvy, zesměšňování), fyzická agrese (bití, týrání, ohrožování zbraní), nebo jako příkazy ke krádeži a ničení cizích věcí (1).

Šikana především není jen problémem školního prostředí, tedy pedagogiky, ale i oborů psychologie a sociologie. Netýká se jen dětí, ale celé lidské společnosti. Slovo šikana je dovozeno z francouzského „*chicane*“, v překladu zlomyslné týrání, pronásledování, trápení. V dnešní době je chápána jako patologická forma chování.

Často je považována za jev dnešní doby, ale podle Bendla (2003) je stará jako škola sama. Odjakživa docházelo k tomu, že silnější ubližoval slabšímu. Někdy je těžké najít hranici mezi opravdovým násilím a pouhým nevinným škádlením. Učitel může být svědkem situace, kdy se dva žáci perou, ale ve chvíli, kdy si ho aktéři všimnou, agresor začne tvrdit, že se jedná jen o hru. Oběť ze strachu souhlasí a učitel situaci přestane řešit. Žádná hranice, která by určovala, kdy už se nějaký projev chování mění v šikanu,

neexistuje. Učitelé často považují za projev šikany jen takové formy, kdy jsou její projevy viditelné, tedy nějaké zranění nebo poničení osobních věcí oběti. Je tomu tak i z toho důvodu, že děti dnes nadávky a sprostá slova užívají velmi často, a proto je učitelé nevnímají jako projev šikany (1).

4.2 Znaky šikany

Jak je výše uvedeno, přesná hranice toho, co je to šikana, není. Proto někteří odborníci tvrdí, že šikanu lze poznat podle znaků jako je (Kolář 2001, Bendl 2003):

- opakovanost chování,
- nepoměr sil mezi agresorem a obětí (agresor je obvykle fyzicky silnější),
- agrese je cílem jednání, není vyvoláváno proto, aby agresor něčeho silou dosáhl, ale cílem je jen samotná agrese,
- při odcizování věcí oběti, není cílem agresora získat odcizenou věc, ale ublížit tím oběti.

Pokud nemá agresor přednost fyzické síly, umí se spojit s dalšími osobami a společně s nimi potom volí osamocenou oběť. Agresor může být také jedinec velice silný po psychické stránce. Potom si vybírá za oběť velmi psychicky slabou osobu, která se neumí prosazovat v kolektivu. Učitel se nesmí zaměřovat jen na fyzickou převahu, která je viditelná, ale i na postavení dětí v kolektivu. Musí si všimnout, kdo často bývá sám a koho ostatní neradi berou mezi sebe při skupinové práci. Pokud učitel třídu dobře zná, dají se některé tyto vtahy dobře vypořádat.

Naopak velmi těžko učitel pozná, zda někdo někomu ublížil, jen pro zábavu. Tedy zda byla agrese cílem jednání. Když agresora někdo přistihne, jak ubližuje druhému, vždy si může vymyslet důvod, proč to dělá. Stejně tak odcizí-li své oběti nějakou osobní věc, těžko se pozná, zda to bylo pouze pro to, aby oběti ublížil. Dobře se dá šikana odhalit, opakuje-li se konflikt mezi těmi samými osobami, a obětí je vždy jedna z nich. Pokud je konflikt jednorázový, většinou se za šikanu nepovažuje (1).

4.3 Pohled na šikanu z více úhlů

Kolář (2001) uvádí tzv. trojrozměrný pohled na šikanování, kde se snaží objasnit, jaké příčiny vedou agresora k tomu, aby ubližoval cíleně druhé osobě.

- 1) Pohled na šikanu jako na nemocné chování. Ten je v praxi nejběžnější. Jedná se o opakované agresivní chování s účelem ublížit slabšímu. Agresor vše dělá s jediným cílem, sám sebe uspokojit tím, že ubližuje někomu, nad kým má převahu.
- 2) Pohled na šikanu jako na závislost. Mezi agresorem a obětí se utvoří vzájemná vazba. Agresor skrývá vlastní strach a využívá strachu druhého. Žáci se ve skupině dělí na slabé a silné. Právě ti silní skrývají svůj strach v tom, že ho vyvolávají u slabších. Pomocí přednosti síly tak skryjí nějakou svou jinou slabost. Naopak ti slabí nedokážou zakrýt v takové situaci žádnou svou slabost. Agresor se cítí dobře, když vidí, že má absolutní moc a svou oběť ovládá a vychutnává si svou pozici. Pro agresora je to slast, kterou přestává ovládat a má potřebu stále zdokonalovat utrpení oběti a stává se na celém procesu závislým. Právě díky nepřiměřenému chování, kdy se vše vymkne agresorovi z rukou, bývá někdy šikana provalena. Může se stát, že se situace dostane do takového extrému, že oběť se bude považovat za agresorova kamaráda, kterého obdivuje, poslouchá a plní jeho příkazy.
- 3) Pohled na šikanu jako na poruchu vztahů ve skupině, tedy jako onemocnění celé skupiny. Nikdy není šikana záležitost jen toho, kdo ji přímo provádí, protože se vždy děje v nějaké skupině. Jedná se o poruchu vztahů v celé skupině, která šikaně přihlíží a je její součástí, i když ji přímo neprovádí (5).

Kromě těchto pohledů nabízí Kolář (2001) také pět stádií vývoje šikany. Popisuje, jak se šikana postupně vyvíjí až do své vrcholné podoby.

- a) První stádium je „zrod ostrakismu“. Ke vzniku šikany není potřeba žádných výjimečných podmínek, jak se často mylně domnívají rodiče. Naopak se šikanování může objevit v jakékoliv skupině za zcela běžných podmínek. Agresorem nemusí být patologický sadista, ale naprosto obyčejné dítě. V každé

skupině se nacházejí nejméně vlivní a oblíbení jedinci, takzvaní „outsideri“. Naopak žáci, kteří jsou oblíbení a jsou středem pozornosti skupiny, pak často začnou právě na těchto obětech zkoušet prvky šikany, zpočátku převážně psychického násilí. Ostatní ve skupině outsidera pomlouvají a nebaví se s ním. Tak vznikají drobné zárodky šikany. K této situaci dochází právě proto, že se cíleně nepracuje se vztahy ve skupině.

- b) V druhé stádiu agresor přidává fyzickou agresi nebo přitvrzuje psychickou manipulaci“. Jsou dva důvody, proč počáteční ostrakismus přechází v toto druhé stádium.

Prvním důvodem bývá rostoucí napětí ve skupině, kdy se začne agresor na své oběti odreagovávat od svých osobních problémů, například před těžkou písemkou. Agresor začne přitvrzovat ve své manipulaci s obětí a může začít přidávat k psychické i fyzickou agresi.

Druhým důvodem může být to, že se ve skupině setká více výrazně agresivních jedinců, kteří násilím uspokojují své potřeby. Jejich zábrany se prolomí ve chvíli, kdy pocítí příjemný prožitek z toho, že bijí a napadají někoho jiného. Pak už záleží na tom, jaká je celá skupina a jaké jsou uvnitř této skupiny vztahy. Pokud je skupina kamarádská a drží při sobě, šikana se zde nevyvine do dalších stádií. Pokud se se skupinou nepracuje, sám od sebe se takový kolektiv neutvoří. Pak jsou pokusy o šikanování v takové skupině trpěny a dá se předpokládat, že se rozvine šikana dál. Potom dochází ke třetímu stádiu.

- c) Třetí stádium je takzvané vytvoření „jádra“. To vzniká, pokud skupina ponechá agresora, aby ve svých pokusech o šikanu pokračoval. Pak se obvykle kolem agresora vytvoří takzvané jádro, neboli skupina agresorů, která začne spolupracovat. Taková skupina pokračuje v ubližování nejslabším žákům, kteří jsou v žebříčku třídy na nejnižší pozici. Zde může šikaně ve skupině zabránit jen utvoření velmi silné pozitivní skupiny, která skupinu agresorů dokáže zastavit. Jakmile ale získají agresori převahu nad touto pozitivní skupinou, nelze růst agrese ve skupině zastavit.

- d) Ve čtvrté fázi přijímá většina členů skupiny normy agresorů. Činnost jádra neboli skupiny agresorů může pokračovat. Potom většina skupiny přijme takzvané normy agresorů a ve skupině dojde k proměně. Krutě se začnou projevovat i žáci, kteří by dřív něčeho takového nebyli schopní a snaha pedagogů o utvoření pozitivní skupiny, je v tuto chvíli zcela marná. V tomto stádiu už je na primární prevenci pozdě.
- e) V pátém stadiu se jedná o takzvanou šikanu „dokonalou“ neboli „totalitní“. Normy agresorů už respektuje celá skupina a nastane stádium „dokonalého“ šikanování. Skupina se obvykle v tuto chvíli rozdělí na dvě podskupiny, na agresory a oběti. Oběti se nejsou schopné nijak bránit proti útokům agresorů, a tak ve skupině zcela zvítězí zlo a je považováno ve skupině za normální. Někdy se pak v důsledku těžkého zranění nebo psychického zhroucení nějaké oběti, šikana provalí. Tento poslední stupeň šikany však nebývá obvyklý ve školní třídě, ale spíše ve výchovných ústavech a podobných zařízeních. Na školách se šikana vyskytuje v mírnější podobě (5).

Podle Ulrychové (2007) se považuje za vhodné užívat metody dramatické výchovy maximálně v případě prvních dvou stádií. Od třetího stádia je to nevhodné, jelikož už se nejedná o primární prevenci.

4.4 Prevence šikanování

Je důležité, aby si společnost včetně odborníků připustila, že šikana je problém, kterému je třeba včas zabránit. Naštěstí existuje celá řada různých preventivních opatření od dílčích nesystémových po rozsáhlé intervenční programy. Ty mohou být realizované pouze ve třídě nebo i celoškolně, popřípadě třeba i v rámci obce (1).

Výsledky některých programů v zahraničí potvrzují, že se šikana dá zastavit. Je potřeba, aby se do této práce zapojilo co nejvíce odborníků a bylo zabezpečeno dobré vyškolení zájemců o tuto problematiku. Důležité je zapojení celého resortu školství, které bude podporovat rozvoj preventivních programů na co největším počtu škol. Nejedná se jen o prevenci primární, kdy se problému předchází, ale i sekundární, kdy se

již vzniklý problém řeší, ať už je problém v jakémkoliv stádiu. Pro jasnou představu, jak by měla prevence vypadat, uvádí Kolář (2001) schéma prevence školních šikan, které má sedm vrstev:

- 1) *„Pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.*
- 2) *Specifický program proti šikanování jako dílčí součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detektovat a účinně léčit.*
- 3) *Odborné služby resortu školství, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry, diagnostickými ústavy apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.*
- 4) *Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývajícími se prevencí šikanování. Patří sem například spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních šikanách).*
- 5) *Pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování.*
- 6) *Kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.*
- 7) *Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je například Amnesty International v ČR, Občanské sdružení proti šikanování apod.“¹²*

Toto schéma se zabývá více přístupnými rovinami školních příčin, než hlubších zdrojů šikanování, což vychází z toho, že škola nemůže odstraňovat vlivy zvenčí. Počítá se zde s vyškolenými specialisty, jako je školní metodik prevence nebo výchovný poradce, okresní metodik preventivních aktivit, krajský školský koordinátor, školní inspektor a odborník z ministerstva školství. Tyto funkce v resortu školství již existují,

¹² Kolář, 2001, s. 198

ale je třeba, aby byli lidé na těchto pozicích odborně vyškoleni v problematice šikany. Zatím si s touto problematikou nevědí příliš rady. Předpokládá se i spolupráce mezi školami a zařízeními jim nadřízenými. Musí být jasně vymezeno, co vše patří do povinnosti školy v případě šikanování na škole nebo mimo ni. Taková šikana se neodehrává přímo v prostorách školy, ale nějaký vztah k ní existuje a je pak pravděpodobné, že bude do řešení zatažena (5).

Tyto záležitosti už nejsou v kompetenci učitele samotného. Učitel sám musí žáky seznámit s problematikou a dát jim možnost, aby porozuměli situaci. Je třeba informovat žáky o linkách důvěry, kam se mohou obrátit v případě nesnáží. Hlavní snahou učitele by mělo být hledání cest, jak utvořit pozitivní a dobrý kolektiv ve své třídě a jak odstranit rizikové chování u agresorů i obětí. Ideální je situace, kdy se jedná ještě o primární prevenci. V takovém případě je cílem rozvoje vyrovnané dítě se silnou osobností, harmonická skupina a snaha budovat otevřené kamarádké vztahy ve skupině. Právě pro tyto účely jsou vhodné metody dramatické výchovy, která obecně slouží k rozvoji osobnostně sociální složky dítěte a k budování dobrého kolektivu a dobrých vztahů ve skupině (1).

4.4.1 Možnosti prevence

Existuje mnoho způsobů, které lze při primární prevenci využívat. Za první krok se považuje, nebát se otevřeně promluvit o problému a mluvit o něm konkrétně. Žáci se nesmí bát říct, co přesně, kde a jak se stalo nebo děje. Nejhorší je, když se jen čeká, až se šikana provalí a nic se nedělá pro její případné odhalení. Proto by se měla každá škola snažit, stát se místem, kde se žáci nebojí promluvit. Jednou z cest je například průzkum za pomoci různých dotazníků, které učitelé mohou ve svých třídách využít (16).

Pomocí těchto dotazníků lze:

a) *„Zjistit, jak se žáci a učitelé na problematiku šikanování dívají.*

b) *Dát všem účastníkům najevo, že se problematikou hodlá škola zabývat, že se na škole problémy nezametají pod stůl, ale že je chce řešit.*

c) Obvykle průzkum poskytne informace o rozsahu šikanování na škole a v jednotlivých třídách (pokud by však ve třídě docházelo k některé z pokročilejších forem šikanování, budou samozřejmě výsledky jakéhokoli průzkumu zkreslené).“¹³

Dotazníky buď zjišťují přítomnost šikany nepřímo, nebo obsahují přímé otázky k problematice. Příklady takových dotazníků viz přílohy – dotazníky č. 4, 5 a 6. viz **příloha č. 4**. V tomto případě se jedná o dotazníky nepřímé a jejich výsledky závisí na tom, jak jsou pedagogem zadány. Dotazníky č. 7, 8, a 8a jsou přímé, viz **příloha č. 5**. Dotazník číslo 9 navíc umožňuje dětem vyjádřit se o svých pocitech a myšlenkách i výtvarně, viz **příloha č. 6**. Dotazníky jsou samozřejmě jen první krok. Po něm logicky následuje vyhodnocení dotazníků a práce s výsledky. Nedílnou součástí je pak zpětná vazba dětem, které dotazníky vyplňovaly.

Druhým krokem je práce s výsledky dotazníků. Velmi dobré je, když pedagog při vyhodnocování dotazníků vyzdvihuje pozitivní výsledky a negativa příliš nerozvádí on sám, ale nechává mluvit žáky samotné a hodně se ptá. Vede spíš diskuzi mezi žáky. Důležité je vyčlenit si na takovou diskuzi dostatek času, aby ji nemusel učitel ukončit v nevhodnou chvíli. Potom už následuje práce s výsledky, která se liší podle cíle a typu dotazníku a také podle skupiny žáků a možností pedagoga, jak může se skupinou pracovat (16).

Další možností jsou různé způsoby podpory spolupráce a pozitivních vztahů v dětských skupinách a rozvíjení sebepojetí žáků. Zde je na mysli řada interakčních her, cvičení a technik zaměřených na rozvoj osobnosti dítěte a spolupráce mezi dětmi. Tyto činnosti slouží jako prevence. Zároveň při těchto aktivitách může učitel diagnostikovat problém na základě chování žáků.

Je důležité, aby se do prevence zapojila celá škola a nejen jednotlivci ve svých třídách. Jak vytvářet celoškolské strategie nám mohou pomoci výsledky dotazníků č. 10 a 11., viz **příloha č. 7** (16).

¹³ Lumen Vitale – Centrum vzdělávání, 2008, s. 52

Učitel má v dnešní době mnoho příležitostí, jak se v problematice vzdělávat a získávat inspiraci. Důležité je, aby si vždy pedagog uvědomil, že nic nelze aplikovat univerzálně. Je třeba zohlednit skupinu, se kterou pracuje. Je nutné rozlišovat stupeň prevence. Přístup je odlišný při práci ve „zdravé skupině“, kde se jedná o prevenci primární a skutečně se jen předchází problému. V situaci, kdy už problém ve skupině nastal, je třeba přizvat vhodného odborníka a nepouštět se do nápravy bez dostatečných znalostí a proškolení v problému.

5 Shrnutí

Z literatury vyplývá, že všechny výše popsané projevy rizikového chování mají určitý vztah k žákům primární školy. V některých případech není pravděpodobné, že by děti mladšího školního věku měly samy přímo problém s daným projevem, ale prevence je důležitá už v co nejnižším věku. Metody dramatické výchovy nejsou ideální cestou pro prevenci všech projevů, ale lze je využít u většiny z nich. Především jsou považovány za vhodné pro osobnostně sociální rozvoj jedince a k utváření dobré a pozitivní atmosféry ve třídě. Při pravidelném působení na skupinu, lze rozvíjet ve třídě dobré vztahy a vzájemnou toleranci.

Dramatická výchova je pro žáky primární školy vhodnou metodou, vzhledem k charakteristice věkového období. Děti v tomto věku rády objevují svět a za nejúčinnější způsob učení se považuje prožitek. Ten je podle odborníků základním principem dramatické výchovy. Zároveň je její hlavní metodou hra, která je v období mladšího školního věku stále nejoblíbenější činností dítěte.

Násilí a šikaně lze podle autorů předcházet, ale není v silách pedagogů ani jiných osob, jí zcela eliminovat. Je potřeba posilovat vztahy mezi dětmi a podporovat i jejich sebedůvěru. Proto je dramatická výchova pro primární prevenci násilí a šikany vhodná. Odborníci ji ale doporučují používat jen v případě předcházení nebo v začátcích problému. Pokud už se ve třídě šikana vyskytuje v pokročilém stádiu, metody by se již neměly na děti aplikovat.

Praktická část

6 Výzkumná sonda

Výzkumnou sondou je dotazníkové šetření mezi učiteli prvního stupně základní školy, jehož cílem je zmapovat názory pedagogů na rizikové chování a dramatickou výchovu.

Cílem výzkumné sondy je zjistit:

- jaké mají učitelé názory na rizikové chování
- které jevy považují za nejdůležitější pro primární prevenci na prvním stupni
- jaký je názor učitelů na užívání metod dramatické výchovy a jestli je sami užívají
- zda užívají učitelé metody dramatické výchovy při prevenci některých projevů rizikového chování
- zda považují metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany

Hypotézy k ověření:

Podle odpovědí dotázaných učitelů, by měly být potvrzeny nebo vyvráceny následující hypotézy.

- H1: Učitelé primární školy se věnují prevenci rizikového chování.
- H2: Učitelé primární školy užívají metody dramatické výchovy, pro zlepšení své výuky.
- H3: Učitelé primární školy považují metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany.

6.1 Průběh výzkumu

Dotazníky jsem rozdala na prvním stupni pěti základních škol v okrese Praha západ a Beroun. Celkem jsem jich rozdala 36. Vráceno mi bylo 30 vyplněných. Dotazníky jsem učitelům předala prostřednictvím ředitele školy. Po té co se mi dotazníky vrátily, jsem je vyhodnotila. Každou otázku jsem vyhodnocovala zvlášť. Specifická byla první otázka. Zde učitelé vypisovali, kterým projevům by se měli preventivně věnovat na prvním stupni základní školy. Měli možnost napsat libovolný počet projevů. Ve zbylých otázkách učitelé vybírali pouze jednu z několika možných odpovědí. Výsledky viz níže.

6.2 Dotazník pro učitele 1. Stupně ZŠ

Dobrý den, jsem studentka 5. ročníku oboru: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě na Univerzitě Karlově. Na základě studia specializace *dramatická výchova* a výběrového semináře *prevence sociálně patologických jevů*, píši diplomovou práci na téma: *Využití výchovné dramatiky v prevenci společensky nežádoucích jevů v primární škole*. Pro účel této diplomové práce Vás chci požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník bude použit pouze pro účely mé diplomové práce.

Základní škola.....ročník.....

Vyberte odpověď a doplňte:

- 1) **Napište, jaké sociálně patologické jevy považujete v současné době za aktuální a kterým je potřeba se věnovat:**.....
- 2) **Věnujete se ve své třídě prevenci sociálně patologických jevů?**
 - a) ano, často zařazuji aktivity na tato témata do výuky, např.:.....
 - b) ano, dělám s dětmi celé projekty na tato témata, např.:.....
 - c) ne, této problematice se já sám/a nevěnuji
 - d) jiná odpověď.....

3) Používáte ve výuce metody dramatické výchovy?

- a) ano, dramatickou výchovu máme dokonce jako samostatný předmět
- b) ano, užívám metody dramatické výchovy v těchto předmětech:.....
- c) ne, metody dramatické výchovy nepoužívám
- d) jiná odpověď.....

4) Užíváte metody dramatické výchovy při prevenci sociálně patologických jevů?

- a) ano, dělám celé projekty vystavěné na prvcích dramatické výchovy,
např.:.....
- b) ano, občas nějakou metodu při této práci použiji
- c) ne, metody dramatické výchovy jsem nikdy při prevenci sociálně patologických jevů nepoužil/a
- e) Jiná odpověď.....

5) Považujete dramatickou výchovu za vhodnou pro prevenci násilí a šikany?

- a) Ano. Uveďte proč:.....
- b) Ne, pro tuto problematiku dramatickou výchovu za vhodnou nepovažuji.
Uveďte proč:.....
- c) Dramatickou výchovu vůbec nepovažuji za vhodnou metodu práce a nepoužívám ji.

6.3 Výsledky

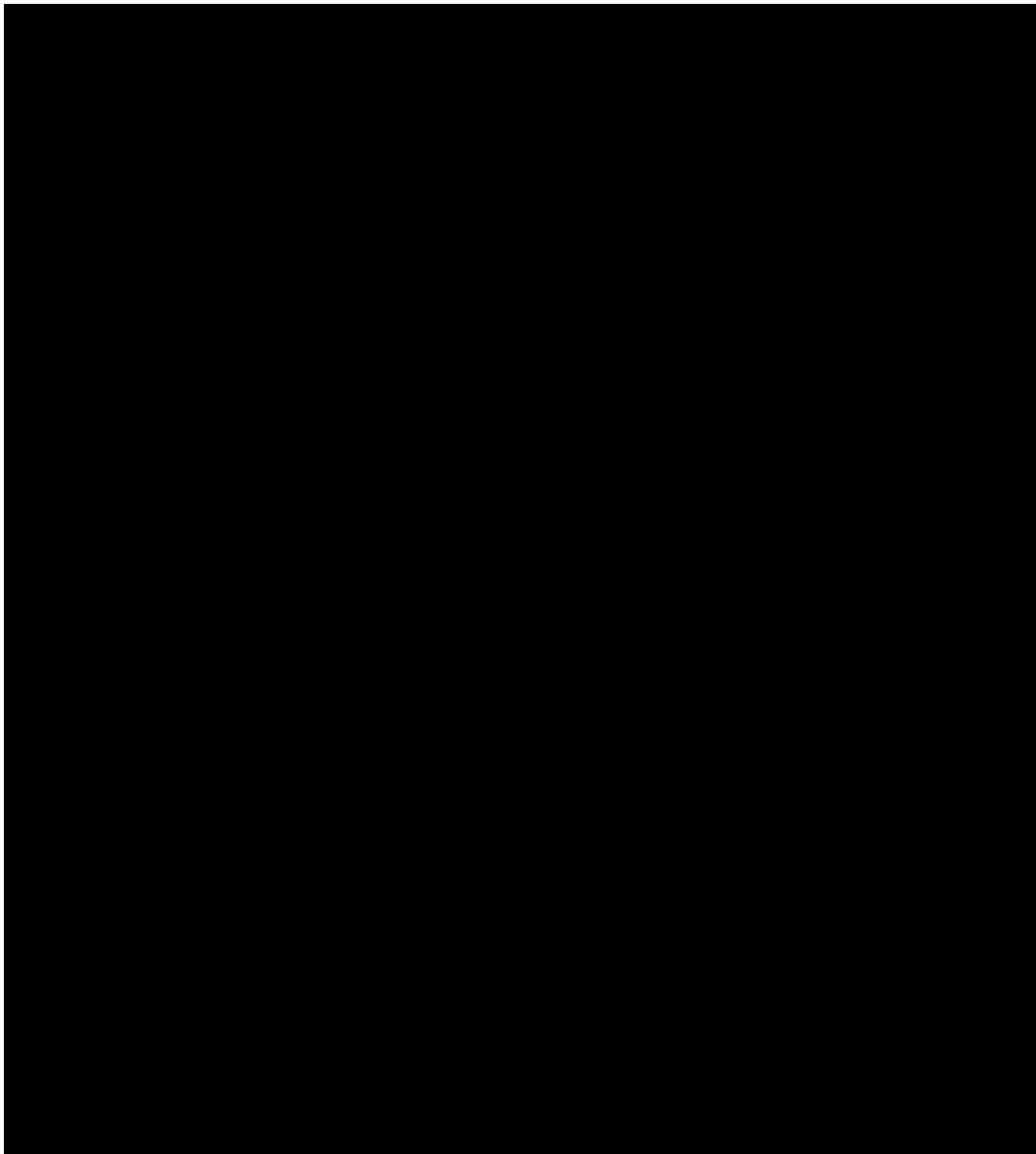
Otázka č. 1:

Učitelé měli uvést, kterým projevům z rizikového chování je třeba se věnovat na prvním stupni základní školy. Měli možnost napsat jakýkoliv počet jevů.

22 dotázaných učitelů uvedlo šikanu a násilí a 19 dotázaných uvedlo návykové látky. Třetí nejčastější odpověď byl syndrom CAN. Čtvrtý nejčastější byl jev, který není v žádném dokumentu definován jako projev rizikového chování, ale je společností nežádaný - sebeprosazování na úkor ostatních. Dále se objevovaly v podobné četnosti i další jevy.

Zajímavým poznatkem byla odpověď dvou dotázaných učitelů, kteří uvedli, že momentálně ve třídě žádný problém nemají, a proto žádný jev neuvádí. Zřejmě tedy nepovažují za důležité věnovat se prevenci, dokud problém nenastane.

Procentuelní vyjádření výskytu jednotlivých jevů viz graf č. 1



Otázka č. 2:

Cílem otázky bylo zjistit, jestli se učitelé ve své třídě věnují prevenci rizikového chování.

20 učitelů odpovědělo, že často zařazuje aktivity na toto téma do výuky (odpověď A), a to například:

- hry na spolupráci a komunikaci,
- navazování na problematiku podle probírané látky,
- při slohu nebo při mezipředmětových projektech,

- podle dané situace ve třídě, když je třeba něco řešit.

Především se učitelé zaměřují při těchto metodách na vztahy ve třídě.

5 učitelů odpovědělo, že se věnují celým projektům (odpověď B).

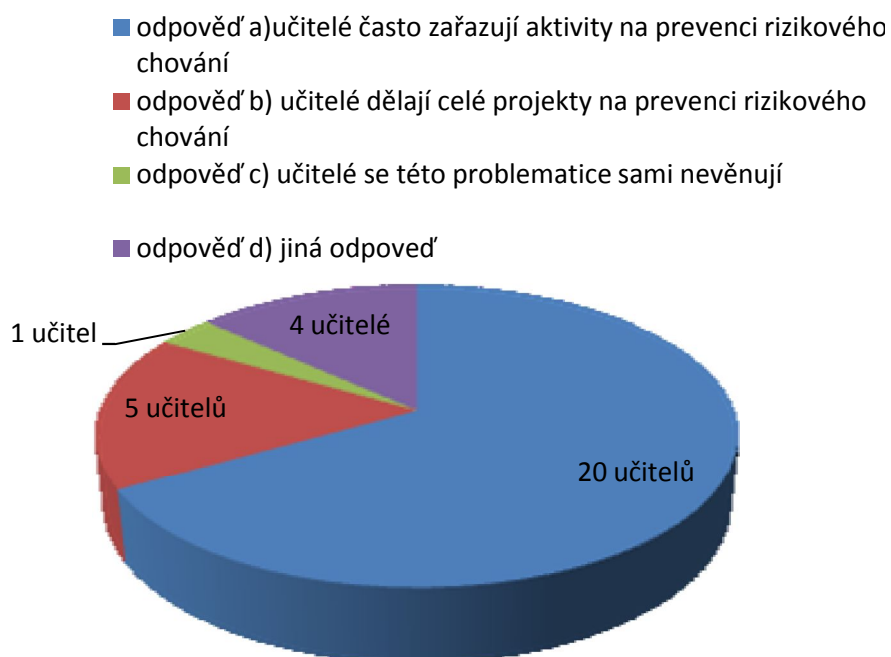
Pouze 1 dotázaný učitel odpověděl, že se sám prevenci nevěnuje (odpověď C).

4 učitelé, kteří si vybrali odpověď za D - jiná odpověď, uváděli:

- že zařazují aktivity podle situace ve třídě, podle potřeby, nebo pouze když se to hodí při probírané látce.

Učitelé u této otázky vždy vybírali jednu ze 4 možných odpovědí. Jejich poměr je vidět v grafu č. 2.

Graf č. 2 - Jak se učitelé věnují prevenci ve své třídě?



Otázka č. 3:

Dotázaní měli uvést, jestli užívají při výuce metody dramatické výchovy.

28 dotázaných učitelů vybralo odpověď za B, a odpovědělo, že metody dramatické výchovy používá, a to zejména v předmětech: český jazyk (především čtení a literatura), prvouka, hudební výchova, angličtina a vlastivěda.

Zbylí 2 učitelé vybrali sice odpověď za D - jiná odpověď. Ale oba uvedli, podobnou odpověď jako u odpovědi B, tedy že metody dramatické výchovy užívají v českém jazyce a prvouce, ale jen výjimečně.

Odpověď A, že mají dramatickou výchovu jako samostatný předmět, ani odpověď C, že metody dramatické výchovy vůbec nepoužívají, nevybral žádný z dotázaných učitelů. Graf k této otázce proto nezobrazuji.

Otázka č. 4:

Otázkou jsem zjišťovalo, zda učitelé užívají metody dramatické výchovy i při samotné prevenci rizikového chování.

20 dotázaných odpovědělo, že při prevenci občas nějakou metodu z dramatické výchovy použije (odpověď B).

Pouze dva učitelé uvedli, že dělají celé projekty na prevenci rizikového chování, které jsou vystavěny na prvcích dramatické výchovy (odpověď A). Neuvedli však v příkladech žádný název projektu ani téma.

Nikdy potom metody dramatické výchovy při prevenci rizikového chování nepoužilo 5 dotázaných učitelů (odpověď C).

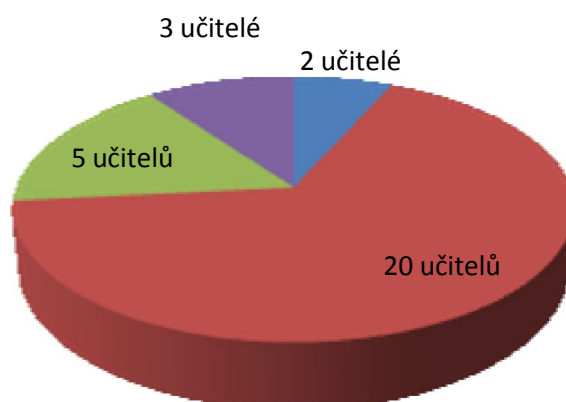
Možnost D - jiná odpověď, si vybrali 3 učitelé a uvádí tyto odpovědi:

- občas užívají jednoduchých scének nebo cvičení z odborné literatury,
- jeden z učitelů uvádí projekt AJAX – projekt policie ČR, který vede děti k bezpečnosti na ulicích,

Učitelé si u této otázky opět vybírali jednu ze 4 možných odpovědí. Poměr jednotlivých odpovědí viz graf č. 3.

Graf č. 3 - Užívají učitelé metody dramatické výchovy při prevencii rizikového chování?

- odpověď a) učitelé dělají projekty vystavěné na prvcích dramatické výchovy při prevenci rizikového chování
- odpověď b) učitelé občas užívají metody dramatické výchovy při prevenci rizikového chování
- odpověď c) učitelé nikdy nepoužili metody dramatické výchovy při prevenci rizikového chování
- odpověď d) jiná odpověď



Otázka č. 5:

Učitelé měli uvést, jestli považují metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany.

27 dotázaných učitelů uvedlo, že považuje metody dramatické výchovy za vhodné pro tuto problematiku (odpověď A).

Učitelé uvádí tyto důvody:

- žáci si mohou přehrát modelovou situací,
- žáci si mohou vyzkoušet různé sociální role,
- žáci si pomocí zážitku lépe zapamatují problematiku,
- dramatická výchova je pro děti zábavná forma výuky,
- dramatická výchova je názorná a rozvíjí schopnosti mezilidských vztahů a komunikace,
- žáci se pomocí těchto metod lépe vcítí do problému a porozumí druhým,
- pomocí dramatické výchovy získávají žáci zdravé sebevědomí.

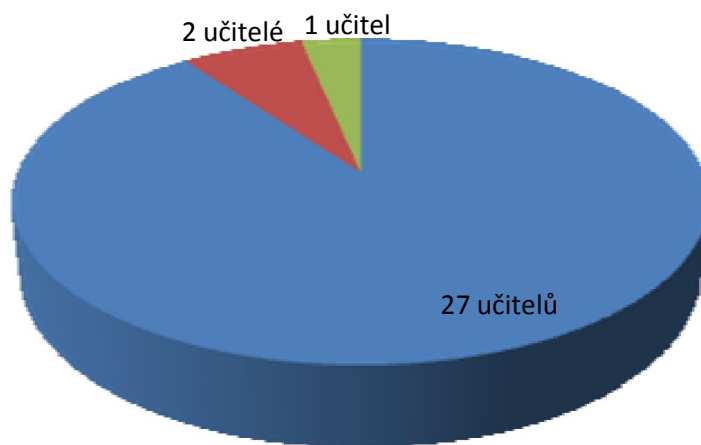
Pouze 2 dotázaní uvádí, že metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany nepovažují (odpověď B), ale neuvádí žádný důvod proč.

Jen 1 dotázaný potom uvádí, že vůbec nepovažuje metody dramatické výchovy za vhodné a nepoužívá je (odpověď C). Navíc se zmiňuje, že problém násilí a šikany není problém prvního stupně, ale druhého. Prevenci se zřejmě tedy vůbec nevěnuje.

V této otázce učitelé vybírali jednu ze tří možných odpovědí. Poměr viz graf č. 4.

Graf č. 4 - Považují učitelé metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany?

- odpověď a) učitelé považují metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany
- odpověď b) učitelé nepovažují metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany
- odpověď c) učitelé vůbec nepovažují metody dramatické výchovy za vhodnou metodu práce



6.4 Shrnutí výsledků

Podle výsledků výzkumné sondy u 30 ti učitelů prvního stupně základní školy jsem zjistila, že učitelé považují za důležité věnovat se preventivně především násilí a šikaně a návykovým látkám. Prevenci se věnují zejména, když je to součástí probíraného učiva, například v prvouce. Většinou se jedná ale o izolované činnosti, které nejsou zařazeny do nějakého komplexního projektu. Metody dramatické výchovy občas při prevenci některých projevů užívají, ale opět jen jako izolovanou činnost. Stejně tak je učitelé užívají v různých předmětech pro zpestření a zkvalitnění výuky.

Hlavním poznatkem bylo, že učitelé považují metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany. Na základě těchto zjištění proto navrhuji projekt na prevenci násilí a šikany vystavěný na metodách dramatické výchovy, který může sloužit jako inspirace pro ostatní učitele.

7 Návrh projektu

Projekt je vystavěn na metodách dramatické výchovy a skládá se ze tří částí. Ty by mohly být použity i samostatně. Jako celek je však projekt komplexnější. Druhý a třetí blok spolu navíc úzce souvisí. Projekt je pro učitele poměrně náročný. Je třeba, aby měl scénář dobře prostudovaný a promyšlený.

7.1 Rozbor projektu

Hlavní cíl projektu: Podpořit pozitivní klima třídy a seznámit žáky s problematikou šikany.

Očekávané výstupy: Žák vyjmenuje několik projevů šikany.

Žák popíše, jak se má zachovat, když mu někdo ubližuje.

Žák popíše, jak se chovat, když je svědkem nějakého násilí.

nebo ubližování, a to psychického i fyzického rázu.

Hypotézy k ověření:

Při realizaci projektu ve vybrané skupině by se měly vyvrátit nebo potvrdit tyto hypotézy:

- H1: Projekt je vhodný pro žáky 5. třídy primární školy.
- H2: Vybrané metody dramatické výchovy zvládají i žáci, kteří běžně s metodami nepracují.

7.1.1 Cílová skupina

Cílovou skupinou jsou žáci 4. nebo 5. ročníku základní školy. Důvodem je předpoklad, že žáci se dokážou soustředit na tak rozsáhlou práci a umějí si udělat vlastní názor na problematiku. Pokud by třída byla zvyklá pravidelně pracovat s metodami dramatické výchovy, dal by se pravděpodobně projekt vyzkoušet i ve třetím ročníku.

Vzhledem k předpokládané skupinové práci a k realizaci náročnějších aktivit je ideální počet na projekt kolem dvaceti žáků.

7.1.2 Prostor

Pro realizaci projektu je doporučena místnost, kde je hodně prostoru na koberci. Ideální je školní družina nebo místnost určená na výuku dramatické výchovy. Pokud bude projekt realizován ve třídě bez prostoru na koberci, je potřeba připravit třídu jinak, než je obvyklé uspořádání. Lavice se dají ke straně, aby ve třídě vznikl prostor pro pohyb. Dětem se opatří polštářky, aby mohly sedět v komunitním kruhu na zemi.

7.1.3 Časové rozvržení

Projekt je koncipován na šest vyučovacích hodin. Blok A je na dvě vyučovací hodiny. Blok B je na tři vyučovací hodiny a blok C na jednu vyučovací hodinu. Blok B a C bych doporučovala realizovat v jednom dni, protože na sebe úzce navazují. Blok A by bylo možné dělat předchozí den, jako přípravu na téma. Pokud by byl projekt realizován v jednom dni, mohlo by to pro děti být náročné. Proto doporučuji blok A realizovat v jednom dni a bloky B a C ve dni druhém. Pokud děti nejsou zvyklé pracovat v blocích 90 ti minut, doporučuji zařazovat krátké přestávky. Mezi jednotlivými bloky jsou přestávky delší.

7.1.4 Metody v projektu

Hlavní metodou projektu je drama a příběh, při kterém se děti na základě příběhu na téma násilí a šikany seznamují s problematikou a prožívají různé situace. V těchto situacích se využívá metody rolové hry ve stádiu alternace, které jsou děti v tomto věku bez problémů schopné. Do role se staví i učitel - takzvaná metoda učitel v roli, který se stává postavou z příběhu, a komunikuje s dětmi v roli postavy.

Další použitou metodou je improvizace - žáci nepřipraveně jednají v nějaké vymyšlené situaci. Pomocí této metody budou žáci napravovat připravené situace, ve kterých budou měnit chybné jednání. V průběhu celého projektu se užívají hry

ze sociálně osobnostní výchovy, které jsou zařazovány zejména na začátek bloků, za účelem motivace a navození atmosféry.

7.1.5 Postup při realizaci

Pokud bude projekt realizován ve třídě, kterou učitel nezná, je nezbytné, udělat ve třídě návštěvu ještě před projektem. Několik dnů předem pedagog navštíví třídu, aby poznal její složení. Při této návštěvě je rozdán dětem dotazník, pomocí kterého se zmapují vztahy ve třídě. **Viz příloha č. 8.** Učitel by měl zjistit, kdo je ve třídě oblíbený a kdo je outsider, nebo zda se v třídě již v nějaké formě šikana vyskytuje. Takové šetření samozřejmě učitel, který třídu dobře zná, dělat nutně nemusí.

Po této návštěvě následují tři bloky projektu. V bloku A se na začátku objevuje několik aktivit, které slouží především k seznámení vedoucího projektu a žáků. Všechny tyto činnosti by samozřejmě nebyly nutné, kdyby byl projekt realizován učitelem, který třídu zná. Po těchto seznamovacích činnostech se postupně přechází k tématu ubližování neboli šikany. Důležitou součástí tohoto bloku je také práce s právy dítěte, která souvisí s násilím a šikanou. Hlavním cílem bloku je: seznámení vedoucího a skupiny, navození tematiky a seznámení žáků s právy, která souvisí s tématem šikany.

Blok B je hlavní částí celého projektu. Je vystavěn na metodě drama a příběh. Žáci se seznamují s imaginárními postavami, se kterými se postupně dostávají do příběhu, jehož hlavním tématem je šikana. Hodně se zde pracuje s pocity oběti šikany a s problémovými situacemi, které taková oběť šikany řeší. Tento blok je náročný, jak pro žáky, tak pro učitele. Hlavním cílem je, aby se žáci naučili řešit problémové situace a uvědomovali si důsledky šikany.

Blok C se zpočátku zabývá hodnocením předchozího bloku. Potom se přejde k tomu, zda by se něco dalo zlepšit i ve vlastní skupině, ve které je projekt uskutečňován. Žáci si zde opět zkouší činnosti, při kterých musí jako skupina držet při sobě. Součástí bloku je i diskuze o všech projevech rizikového chování. Na konci je zařazena aktivita na uvolnění po náročné práci a zakončení projektu. Cílem je reflexe předchozí činnosti a aplikace nových poznatků přímo na samotnou skupinu.

7.2 Scénář projektu

U každého bloku je sepsán rozbor, ve kterém je seznam pomůcek potřebných pro daný blok, předpokládaný čas, cíle a návrh, jak učitel může hodnotit některé činnosti. Samozřejmě je v dramatické výchově hodnocení víceméně subjektivní. Nikdy se nehodnotí, zda je něco správně nebo špatně. Učitel si zde sám pro sebe může zaznamenávat, zda žáci jednali v daných situacích tak, jak by se to obecně považovalo za správné. I když projekt budu realizovat a napíši doporučení pro další práci s ním, nikdy nelze předem říci, jak bude která skupina při práci reagovat, protože je to velmi individuální, a každá skupina může reagovat úplně jinak.

Mnoho instrukcí je třeba si předem připravit, aby při práci bylo snadné dětem úkoly zadávat. Je důležité, aby učitel věděl, jaký je cíl činnosti a jakou k ní dát instrukci. Musí mít dopředu připraveny všechny pomůcky, které jsou při projektu potřeba, a musí mít promyšlené, kde bude jakou činnost realizovat.

7.2.1 Rozbor bloku A

Předpokládaný čas bloku: cca: 90 minut (přibližně dvě vyučovací hodiny)

Pomůcky: židle, papíry, arch, fixy, tužky, obrázky s právy, 6x tabulka č.1

Cíle 1. bloku: Žáci si vyzkouší aktivity na budování soudružnosti skupiny.

Žáci spolupracují ve dvojicích i menších skupinkách.

Žáci znají šest práv a povinnost a ochranu, kterou jim práva dávají.

Hodnocení: učitel si pomocí úvodních aktivit může zmapovat, jak skupina umí spolupracovat a jestli umí pracovat ve dvojicích a malých skupinách. Poznává si, jestli se někdo ozývá, že nechce s někým spolupracovat ve dvojici.

Učitel si pro sebe poznává, jak skupiny zvládají úkol s právy dítěte:

Tabulka: správně – je potřeba lépe specifikovat – špatně

Situace: právo se porušuje – právo se porušuje jen okrajově – právo se neporušuje

Náprava situace: vhodná – potřebuje pozměnit – špatná

Reflexe: žáci chápou problematiku: ano – někteří ne – většina ne – ne

7.2.2 Scénář bloku A

1) Komunitní kruh

Cíl: Seznámení učitele s žáky. Seznámení žáků s programem a scénářem dne.

Slovní motivace k tématu.

Prostor: koberec

Čas: 5 – 10 minut

Instrukce: Žáci sedí v kruhu na koberci. Učitel vyzve každého žáka, aby řekl své jméno a jednu větu o sobě. Informuje žáky o programu a o důležitosti tématu.

2) Aktivita – řekni něco hezkého!

Cíl: Navození příjemné atmosféry - každý žák o sobě uslyší nějaké pozitivum. Učitel opět slyší jména žáků a vidí, jak se k sobě žáci chovají, zda si umí na sobě cenit pozitivních vlastností.

Prostor: koberec, židle

Čas: 5 minut

Instrukce: Na koberec se dají do kruhu židle. Každý žák sedí na jedné židli, jen jedna židle je volná. Ten, kdo má volnou židli po své pravé ruce, si vybere někoho ze třídy a pozve ho vedle sebe na volnou židli. Uvede důvod, proč si spolužáka vybral - řekne o svém spolužákovi nějaké pozitivum.

Například: „Chci, aby si sem šel sednout Jirka, protože je dobrý kamarád.“

Tak postupně každý někoho osloví. Nikdo nesmí být volán dvakrát. Hra se hraje do té doby, než všichni žáci uslyší svoje jméno s nějakým pozitivem (19).

3) Hra – sociometrická řada

Cíl: Učitel vidí, jak žáci umí spolupracovat jako celá skupina. Zopakování jmen. Žáci si trénují spolupráci mezi sebou.

Prostor: koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Žáci stojí v prostoru na koberci. Mají za úkol, se co nejrychleji seřadit podle abecedy, podle počátečních písmen svého křestního jména. Protože se znají, nesmí u toho mluvit. Když řadu uskuteční, postupně žáci říkají svá jména a učitel řadu kontroluje. Hra může být variována i na příjmení, nebo jiné kritérium (například výška, datum narození), (19).

4) Aktivita – vnímání členů ve skupině.

Cíl: Náhodné rozdělení žáků do dvojic - žáci se nejprve soustředí na jiný úkol, najednou mají udělat dvojici s tím, kdo je jim nejbliže. Díky tomu si nebudou hlídat, aby vedle nich stál jejich nejlepší kamarád. Zároveň nejsou nuceni utvořit dvojici s někým, s kým vyloženě nechtějí být, protože poblíž bude stát více spolužáků.

Prostor: koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Žáci chodí prostorem po koberci a mají za úkol dívat se po sobě. Musí vnímat každého člena skupiny. Na tlesknutí zavřou žáci oči a učitel řekne něčí jméno. Žáci mají se zavřenýma očima ukázat směrem, kde si myslí, že žák je. Potom učitel tleskne a řekne, aby otevřeli oči a udělali dvojice s tím, kdo stojí poblíž (20).

5) Dvojice – hledání vlastností

Cíl: navození pozitivního vztahu v utvořené dvojici.

Prostor: koberec, lavice

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci jsou ve dvojicích. Případně vznikne jedna trojice, není-li sudý počet žáků. Každá dvojice dostane papír, který přehnou na půl. Do jedné poloviny píšou, co mají společného a do druhé v čem se liší. Když už má dvojice hotovo, přečtou nahlas, co společně vymysleli. Práce ve trojici je podobná. Trojice na jednu polovinu vymýšlí, co mají všichni tři společného. Na druhou polovinu píšou, co nemají společného, a to ani dva žáci z trojice (20).

6) Rozhovor

Cíl: naladění žáků na problematiku šikany a násilí pomocí rozhovoru.

Prostor: koberec, lavice

Čas: 3 minuty

Instrukce: Žáci ve dvojicích dvě minuty hovoří na dané téma. Tématem pro jejich rozhovor je ubližování. Mají si říct, co je napadá pod tímto slovem. Mohou říct, jestli jim někdo někdy ubližoval nebo jestli znají někoho, komu je ubližováno. Když učitel dá pokyn k ukončení hovoru, žáci dokončí myšlenku a skončí s rozhovorem.

7) Čtveřice – tvoříme definici!

Cíl: naladění žáků na problematiku šikany a násilí pomocí rozhovoru, ujasnění problematiky a názorů ve skupince.

Prostor: koberec, lavice

Čas: 5 minut

Instrukce: Dle vlastního uvážení se spojí dvě dvojice ve čtveřice (případně pětice). Ve čtveřici mají sdílet to, o čem si nyní povídali ve dvojici a sepsat na papír vlastní definici ubližování. Po sepsání definice má skupina práci hotovou a přejde do komunitního kruhu.

Poznámka: Tato aktivita, může být při nedostatku času vypuštěna. Žáci se definici pokusí udělat už ve dvojicích a rovnou přistoupíme k reflexi v kruhu.

8) Komunitní kruh - reflexe

Cíl: naladění žáků na problematiku šikany a násilí, diskuze na dané téma, porovnávání názorů členů skupiny, asociace na problematiku.

Prostor: koberec

Čas: 5-10 minut

Instrukce: Žáci sedí v kruhu na koberci. Skupiny prezentují svou definice. Uprostřed kruhu je veliký arch papíru, kde je uprostřed naspáno UBLIŽOVÁNÍ. Žáci dopisují slova, která je napadají a která s tímto slovem nějak souvisí. (strach, bití, nadávání.....) Následuje diskuze o tomto problému.

Po této aktivitě by mohla následovat přestávka.

9) Skupiny – známe svá práva!

Cíl: Žáci si uvědomí, že práva je nejen chránit, ale dávají jim i nějaké povinnosti. Pochopí, že když je někomu ubližováno, souvisí to i s porušováním práv, která mají děti i dospělí.

Prostor: koberec, lavice

Čas: vyplnění tabulky: 7 minut

Příprava situace a scénka: 10 minut

Předvádění situací a jejich oprava: 25 minut

Instrukce: Děti utvoří dle vlastního uvážení 6 skupin (pokud bude ve třídě málo dětí, a ve skupinách by bylo méně než tři žáci, vznikne jen pět skupin). Každá skupina dostane na papíře napsané jedno právo, každá skupina jiné. Právo vždy nějak souvisí s ochranou dětí před ubližováním nebo šikanováním. Každá skupinka pracuje se svým právem.

Žáci musí vyplnit tabulku ke svému právu. V tabulce mají žáci napsat, jakou povinnost jim právo ukládá a jakou ochranu pro ně naopak znamená. Poté, co vyplní tabulku, každá skupina vymyslí vlastní situaci, při které je právo nějak porušeno.

Když mají všechny skupinky připravenou scénku, všechny skupinky ji přehrají ostatním. Učitel se po každé scénce žáků ptá, co je v situaci špatně, jak se porušuje právo a jak situaci pozměníme, aby se právo neporušovalo. Postupně se vystřídají všechny skupiny.

Zpětná vazba pro učitele: Zde by si měli žáci uvědomit, že když někomu nějak ubližují, porušují vlastně jeho práva. Míru pochopení problematiky úměrně věku žáků, by měl učitel poznat z vymyšlené situace a jejího pozitivního řešení.

Vybraná práva:

1. Nezáleží na tom, zda jsi velký nebo malý, černý nebo bílý. Všichni jsou stejně důležití.
2. Nikdo ti nesmí ubližovat. Nikdo tě nesmí tělesně ani duševně týrat.
3. Máš právo mít své kamarády.
4. Máš právo na život v bezpečí. Právo na ochranu před násilím a špatným zacházením. Tvou práci nesmí nikdo zneužívat.
5. Máš právo žít v míru a přátelství s dětmi i dospělými ze všech zemí světa.
6. Máš právo na život. Nikdo nemá právo náš život ohrožovat (2).

Tabulka č. 1. :

PRÁVO	Jaké povinnosti pro nás plynou z tohoto práva?	Jaká ochrana pro nás plyne z tohoto práva?

10) Reflexe práce - komunitní kruh

Cíl: Žáci získají povědomí o existenci práv dítěte a uvědomí si jejich úlohu. Žáci mají možnost říct své názory a pocity z právě zažité lekce.

Prostor: koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Žáci sedí v kruhu na koberci. Každý žák řekne jedno slovo, jako asociaci, které ho napadá k právě prožité práci. Potom učitel dětem řekne o tom, že existuje slabikář dětských práv, a že v něm najdou další práva, která mají. Následuje diskuze k právě prožité lekci.

Otázka do diskuze: Jaké problematiky se týkala tato práva? Touto otázkou se snaží učitel navést děti na problematiku násilí a šikany.

Následuje velká přestávka.

7.2.3 Rozbor bloku B

Předpokládaný čas bloku: cca 135 minut (3 vyučovací hodiny)

Pomůcky: obrázek Elen (viz příloha č. 12), obrázek (Viktora viz příloha č. 13), 2x velký papír, texty myšlenek Elen a Viktora k úkolu č. 3 (několikrát vytisknutý), kostýmní znaky (korále, čelenka, kšiltovka), papíry s popisem situací k úkolu č. 12 (do každé skupiny 2x), Elenin zápis v deníku pro úkol č. 15, text k bodu č. 18, každý svou tužku a papíry (podle počtu žáků, pro každého alespoň tři papíry)

Cíle bloku: Žáci poznají, jak se může cítit oběť šikany.

Žáci pochopí, co je šikana (nejen fyzické násilí).

Žáci poznají, jak moc může být nebezpečné, když je někdo šikanován.

Žáci vědí, co dělat pokud je někdo šikanuje.

Žáci vědí, co dělat pokud vidí, že je někdo šikanován.

Hodnocení: učitel si v průběhu lekce všímá, jak děti reagují na vzniklé situace, a dělá si poznámky.

Úkol č. 11: jak hodnotí chování Elen:

chápu, že nedělá spolužákům nic špatného – myslí si, že je to její chyba

Úkol č. 13: změny situací jsou:

řešeny vhodně – někdy řešeny vhodně – řešeny nevhodně – neumí je řešit

Úkol č. 15: Zápis pocitů Elen:

výstižné pro danou situaci – někdy výstižné pro danou situaci – nevýstižné pro danou situaci

Úkol č. 18: Vzkaz pro Elen:

radí Elen dobře – někdy radí Elen dobře - vůbec Elen neradí – radí Elen špatně

Úkol č. 20: Pocity Elen po útěku:

chápu závažnost situace – někteří chápu závažnost situace – nechápu závažnost situace

Úkol č. 23: Volné psaní:

lekce zapůsobila na děti silně – zapůsobila jen na někoho a ne moc – lekce na děti nijak nezapůsobila

Úkol č. 24: Žáci si odnesli z dramatické lekce, že je šikanování špatné a že mu nesmíme jen přihlížet, když ho někde vidíme:

ano – spíš ano – spíš ne – ne

Inspirací pro příběh byly knihy Věry Řeháčkové: *Když machři mají IQ tykve* (21) a Petry Nachtmanové: *Okno plné strachu* (20). Pomocnou knihou pro správnou stavbu dramatu mi byla kniha Iriny Ulrychové: *Drama a příběh: Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově* (19).

7.2.4 Scénář bloku B

1) Hra - mám rád játra, nemám rád játra

Cíl: Rozehřátí na začátku dalšího dne. Žáci se opět naladí na pokračování v práci z předchozího dne.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci stojí v zástupu za sebou uprostřed prostoru, proti nim stojí učitel. Po pravé ruce žáků je prostor „ano“, po levé ruce žáků je prostor „ne“. Učitel říká věty typu: Mám rád matematiku! Žáci se hned bez rozmýšlení postaví buď do prostoru ano, nebo ne, podle toho, jestli mají nebo nemají rádi matematiku. Učitel má připraveno několik otázek (20).

2) Komunitní kruh – seznámení se s postavou z příběhu

Cíl: Žáci se seznámí s jednou z postav. Snaží se odhadnout její povahu, a co prožívá, na základě obrázku.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci sedí v kruhu na koberci. Uprostřed je obrázek dívky. Učitel řekne žákům její jméno. Musí to být jméno, které se nevyskytuje ve třídě. Nyní se bude v projektu užívat jméno Elen. Učitel se ptá žáků, co si o dívce myslí, jaká by mohla být, co by mohla prožívat. Dívka na obrázku působí smutně. Obrázek učitel položí na velký arch papíru. Žáci píšou okolo obrázku informace o Elen, které podle obrázku zjistili.

3) Komunitní kruh – seznámení s další postavou z příběhu

Cíl: Žáci se seznámí s druhou z postav. Snaží se odhadnout její povahu, a co prožívá na základě obrázku.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci sedí v kruhu na koberci a uprostřed je druhý obrázek. Na tomto obrázku je chlapec. Učitel opět řekne žákům jméno postavy. To se nevyskytuje ve třídě. Pro tento projekt bude používáno jméno Viktor. Chlapec na obrázku, je naopak od dívky veselý, má krásné značkové oblečení a působí spokojeně. Učitel se opět dětí ptá, co si o chlapci myslí. I obrázek chlapce položí učitel na velký arch papíru a žáci okolo zapisují informace.

4) Myšlenky postav.

Cíl: Bližší seznámení s postavami. Žáci poznají, jaké myšlenky mají postavy v příběhu, který je bude provázet.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Učitel třídu rozdělí na dvě poloviny (popřípadě je v jedné o jednoho více). V každé skupince rozdá text. V jedné rozdá texty s nápisem Elen a v druhé s nápisem Viktor. Texty jsou myšlenky postav neboli jejich zápisy v deníku. Každá skupina si přečte svůj text a dozví se něco bližšího o jedné z postav.

Texty:

Elen: „Ach jo, tak zítra nastupuji do nové školy. Přestěhovali jsme se totiž s rodiči do města. Dřív jsme bydleli na vesnici, kde jsme měli hospodářství. Chovali jsme spoustu zvířat a dokonce jsme měli i koně. Jenže se tatínkovi nedařilo. Prý se k nám dováží levnější suroviny z jiných zemí a tak se tatínek zadlužil a musel statek prodat. No a tak jsme se přestěhovali do města do bytu. Rodiče si hledají jinou práci, tak nemáme teď moc peněz, a já musím navíc nastoupit do nové školy. Chodím do šesté třídy. Jsem zvědavá na nové spolužáky, ale taky se bojím. U nás na vesnici jsme měli hezký kolektiv, snad mě i tady spolužáci přijmou....“¹⁴

Viktor: „Tak zejtra zase do školy. Byl jsem totiž s rodičema teď na super dovolený. Vzali mě na týden ze školy a letěli jsme k moři. Táta si totiž celý léto nemohl vzít volno, protože měl moc práce nebo co, tak teď nám to chtěl vynahradiť. Jenže stejně celou dovolenou koukal do notebooku a vůbec s námi nechtěl nic hrát. Ale stejně to bylo fajn. No do školy se netěším, ale zase bude sranda. Těším se hlavně na mojí partu, sem totiž takovej jejich kápo. No jo, holt jsem prostě ve třídě oblíbenej, protože mi jde učení a taky chodím dobře oblíkanej a hlavně každýho přeperu a to se cení...“¹⁵

5) Přenos myšlenek

Cíl: Každá skupina se dozví myšlenky (obsah textu) druhé postavy, kterou nečetla. Žáci se pokusí použít techniku vnitřního hlasu – vyslovení myšlenky, kterou má postava z příběhu. Pomocí toho se žáci o něco víc ztotožní s postavami.

Prostor: koberec

¹⁴ Vlastní text.

¹⁵ Vlastní text.

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci se postaví v prostoru na koberci do dvou řad proti sobě. V jedné řadě stojí žáci, kteří četli Elen a v druhé ti, co četli Viktora. Každý si připraví jednu myšlenku, která se honí v hlavě té postavě, kterou si četl. Žáci mluví střídavě, vždy z jedné a z druhé řady, a každý řekne nahlas myšlenku za svou postavu. Postupně řeknou nějakou myšlenku všichni žáci.

6) Zápis informací

Cíl: Uspořádání nových informací.

Prostor: lavice s archy

Čas: 3 minuty

Instrukce: Žáci přistoupí k archům s obrázky postav. Nejprve dopisují k obrázku Elen, co se o ní dozvěděli nového. Následně dopisují nové informace k obrázku Viktora. Díky tomu se obě skupiny dozví poznatky o druhé postavě, které nečetly.

7) Příchod Elen do nové třídy

Cíl: Posunutí děje příběhu. Žáci se vžijí do situace třídy z příběhu. Někdo si vyzkouší roli Elen – tím si vyzkouší, jaké pocity může mít nový spolužák, při vstupu do nové třídy.

Prostor: koberec nebo lavice

Čas: 4 minuty

Instrukce: Učitel vstupuje do role učitele (kostýmní znak: korále), jeden dobrovolník do role Elen (kostýmní znak: čelenka do vlasů). Žáci se stávají šestou třídou v příběhu (poznámka: příběh se odehrává v šesté třídě). Jsou na koberci a mají hrát běžnou přestávku před první hodinou. Mezi tím dostane dítě v roli Elen instrukce, že Elen je tichá, bojí se, není si jistá novým prostředím. Učitel v roli předstoupí před děti. Zdraví děti a představuje jim novou žákyni. Posadí ji k někomu ze třídy. Tlesknutím učitel ukončí scénu a všichni vystoupí ze svých rolí.

Poznámka: do role Elen není dobré brát dítě, které evidentně není v kolektivu oblíbené.

8) Reflexe předchozí činnosti

Cíl: Rozbor předchozí situace. Žák v roli Elen, popisuje své pocity ze zažité situace. Žáci se zamýšlí nad postavením nového člena ve skupině.

Prostor: koberec nebo lavice

Čas: 4 minuty

Instrukce: Učitel si sundá kostýmní znak a ptá se, jak asi bylo Elen. Ptá se i Elen, jak se cítila při představě, že stojí před novou třídou. Učitel řídí diskusi o tom, jak je asi těžký vstup do zaběhnutého kolektivu.

9) Učitel v roli Elen

Cíl: Posunutí děje příběhu. Žáci se seznamují s Elen. Učitel se snaží žákům ukázat, jak se cítí dívka po nějaké době v nové třídě. Žáci poznávají pocity dítěte, kterému ostatní ubližují, a v kolektivu je nešťastný.

Prostor: koberec nebo lavice

Čas: 4 minuty

Instrukce: Učitel vstoupí do role Elen (vezme si kostýmní znak). Žáci dostanou instrukci, že měsíc po nástupu Elen do nové třídy, sem mezi ně nyní Elen přijde. Děti tu teď jsou samy za sebe a mohou se Elen na cokoli zeptat. Učitel se otočí zády k žákům, vezme si kostýmní znak. Otočí se zpět a je v roli Elen. Mluví s žáky za postavu dívky a snaží se sdělit následující informace.

Informace, které se děti mají v této situaci dozvědět: Elen se v nové třídě nelíbí. Žáci se jí smějí, že má starý mobil, a že nemá moderní a značkové oblečení. Nejvíc jí vadí Viktor, který si z ní nejčastěji utahuje. On je ve třídě nejoblíbenější a má vše na co si vzpomene. Viktor jí často dělá naschvály a občas se k němu přidávají i ostatní.

10) Reflexe předchozí činnosti

Cíl: Žáci si utřídí právě získané informace a pocity.

Prostor: koberec nebo lavice

Čas: 3 minuty

Instrukce: Učitel vystoupí z role Elen a přijde zpět mezi žáky sám za sebe. Ptá se žáků, kdo tady za nimi byl a co se dozvěděli. Nové informace žáci doplní na archy k obrázkům.

11) Čtveřice – hledání chybného chování

Cíl: Žáci se snaží najít důvody, proč je situace ve třídě špatná. Žáci píšou svůj názor na chování všech aktérů v příběhu.

Prostor: lavice a koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Žáci utvoří dle vlastního přání čtveřice. Ve skupince se snaží sepsat na papír odpovědi na tyto otázky: Co dělá špatně Elen? Co dělá špatně Viktor? Co dělá špatně zbytek třídy? Práci má skupina hotovu, když zodpoví všechny tři otázky.

12) Reflexe

Cíl: Žáci mají možnost prezentovat své názory nahlas před ostatními a zároveň se dozvědět názory ostatních.

Prostor: koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Žáci sedí na koberci v kruhu. Každá skupinka přečte svoje odpovědi na otázky.

Po této činnosti by měla být krátká přestávka

13) 4 situace – hrajeme scénky!

Cíl: Žáci poznají situace, jaké může oběť šikany prožívat. Snaží se hledat řešení, jak situaci pozměnit, aby dopadla dobře.

Prostor: koberec i jakékoliv jiné prostory ve třídě, kde si žáci mohou připravit svojí scénku.

Čas: Příprava: 15 minut

Realizace: 20-25 minut

Instrukce: Žáci se rozdělí do 4 skupin. Každá skupina dostane papírek s popisem nějaké situace, kterou Elen v nové třídě prožila. Každá skupinka má za úkol, rozdělit si role a nacvičit krátkou scénku (1-2 minuty), při které přehrají ostatním situaci, kterou dostali v zadání. Potom každá skupina před ostatními přehraje svou krátkou scénku. Ostatní skupiny mají za úkol scénku pozměnit tak, aby Elen pomohly. Nesmí však měnit jednání Elen ani Viktora.

Situace:

- a) *Jednoho dne Elen přijde do školy v nových botách. Po skončení vyučování se jako vždy loudá do šatny, aby se vyhnula ostatním. Viktor se svojí partou jí mezi tím nové boty vezmou a schovají. Elen přijde do šatny a hledá je, je zoufalá, že nemůže nové boty najít.*
- b) *Jednou o přestávce jde Elen na wc, když se vrátí, chce si snít svou svačinu. Jenže Viktor se svojí partou jí mezi tím svačinu z tašky vzali a vyhodili jí do koše. Elen má hlad, ale nechce žalovat paní učitelce, protože by se jí určitě děti smály, že je žalobníček.*
- c) *Elen se o přestávce vrátí z wc, když si chce připravit sešit s domácím úkolem, má ho celý politý. Viktor se svojí partou jí totiž mezi tím, co byla pryč, vylil její pití do tašky. Elen to ale nemůže nijak dokázat a tak řekne, že domácí úkol.*
- d) *Jednoho dne o přestávce hledá Elen svůj mobil. Nemůže ho ale nikde najít. Viktor a jeho parta jí ho totiž o přestávce schovali. Když se Elen ptají, co*

hledá, Elen říká, že svůj mobil. Viktor se jí ale směje, že to její pádlo by ani nehledal. Všichni Elen tvrdí, že ho fakt neviděli. Nakonec se najde V Eleniných věcech na tělocvik.

14) Reflexe předchozí činnosti

Cíl: Žáci zhodnotí svá řešení problémových situací. Reflexe scének.

Prostor: koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Žáci sedí v kruhu na koberci. Učitel řídí diskuzi o změnách, které děti poradily aktérům, aby ve své scéně změnili, aby dopadla situace pro Elen lépe. Když všichni řeknou svůj názor, učitel dětem řekne, že tak to v příběhu Elen a Viktora nebylo a v těchto situacích Elen opravdu nikdo nepomohl.

Zde by opět měla následovat přestávka

15) Psaní deníku

Cíl: Žáci se pokusí popsat pocity, jaké může mít oběť šikany.

Prostor: lavice a koberec

Čas: Psaní: 4 minuty

Čtení: 4 minuty

Instrukce: Žáci se vrátí zpět do skupinek, ve kterých hráli scénky. Mají za úkol napsat zápis do Elenina deníku. Mají napsat, co asi mohla Elen prožívat, jak se cítila. Potom každá skupina svůj zápis přečte.

16) Elenin zápis v deníku

Cíl: Žáci poznají, jaké pocity může mít oběť šikany.

Prostor: koberec

Čas: 2 minuty

Instrukce: Učitel dětem přečte, co si opravdu Elen napsala do deníku. Každý žák zavře oči a poslouchá, jak učitel čte Elenin zápis v deníku. Po přečtení nechá učitel pár vteřin žáky vstřebat informace.

Zápis:

„Už nevím, jak to mám vydržet. U nás ve třídě je to čím dál horší. Nevím, proč mě nemají rádi. Snad protože nemám tak dobrý mobil nebo proto, že nenosím super značkový oblečení. Ale to přece nenosí spousta dětí, ale zrovna na mě si Viktor zasedl. A na koho si zasedne Viktor, toho nemá rád ani zbytek třídy. Už jsem kolikrát přemýšlela, že to někomu řeknu. Ale když si budu stěžovat, budou mi říkat, že jsem žalobníček a bude to ještě horší...I maminka už se mě ptala, co mi je, ale má teď tolik starostí v nové práci.... Nechci jí ještě další starosti přidělovat. Navíc, asi je to moje chyba, že nejsme oblíbená. Jsem totiž k ničemu, nejsem nijak důležitá, někdy bych se nejradši neviděla....“¹⁶

Poznámka: Činnost lze vynechat, pokud jsou zápisy žáků velmi podobné tomuto.

17) Brána

Cíl: Žáci se pokusí poradit oběti, pokusí se formulovat, jak by se oni sami zachovali na jejím místě. Žáci se snaží povzbudit Elen.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci se postaví do dvou řad čelem k sobě a udělají bránu. Každý si v hlavě rozmyslí nějakou radu pro Elen nebo nějaké povzbuzení. Jeden žák se dobrovolně stane Elen a projde si bránou. Elen prochází mezi dětmi, ty jí jeden po druhém říkají své rady a povzbuzení. Každý žák řekne alespoň jednu větu.

¹⁶ Vlastní text.

18) Zápis informací

Cíl: Žáci si opět utřídí všechny informace, které už ví o postavách v příběhu.

Prostor: u lavice s archy, nebo na koberci, podle toho kam učitel položí archy.

Čas: 4 minut

Instrukce: Žáci jsou u archů s obrázky. Každý může připsat jakoukoliv novou informaci k postavě Elen nebo Viktora.

19) Vyvrcholení příběhu

Cíl: Posunutí děje do vrcholu. Navození pocitu beznaděje oběti.

Prostor: koberec a kdekoliv ve třídě, kde si každý najde své místo

Čas: 10 minut

Instrukce: Žáci sedí kdekoliv ve třídě a poslouchají učitele.

Učitel říká - *Elen nikomu nic neřekne a dál snáší kruté chvílky. Jednoho dne po vyučování se obléká v šatně a zmizí jí taška se všemi věcmi. To je pro Elen vrchol. Co by měla udělat Elen?*

Každý žák má možnost říct svůj názor, co by udělal na místě Elen.

Učitel pokračuje: *Elen ale nevydrží nápor všeho, co se jí dělo a bojí se jít domů. Bloumá městem, že si ani nevšimne, že se setmělo. Začíná pršet a Elen se schová do autobusové zastávky.*

Učitel zatáhne závěsy a zhasne světla, aby ve třídě bylo šero. Děti si představují, že jsou Elen.

Učitel říká: *„Prší, je už skoro úplná tma a začíná být chladno.....Elen je sama.....cítí se hrozně, je jí zima a pořád musí myslet na Viktora a zbytek třídy.....proč jí nikdo nemá ve třídě rád.....už do té třídy nechce.....je zima, tma,*

prší a Elen je tu sama.....Ale nejednou slyší svoje jméno, zvedne hlavu a uvidí svojí maminku.... ¹⁷

Když učitel dočte, nechá ještě pár vteřin žáky v tichosti a potom rozsvítí a roztáhne závěsy.

20) Reflexe předchozí činnosti

Cíl: Žáci a učitel společně probírají vzniklou situaci a její řešení.

Prostor: Koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Žáci se posadí zpět do kruhu na koberec. Popisují, jaké měli pocity při předchozí aktivitě a jak nebezpečné je, to co teď Elen prožívá. Učitel vede diskuzi.

21) Učitel v roli Elen:

Cíl: Vyřešení situace v příběhu. Navození dobrého konce příběhu.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Mezi děti přijde opět učitel v roli Elen (kostýmní znak). Elen se usmívá a působí vesele. Žáci jsou tu nyní sami za sebe a mohou se opět ptát Elen, na co chtějí. Učitel v roli se snaží žákům sdělit následující informace.

Informace, které učitel chce sdělit jako Elen: Po tom hrozném večeru Elen vše řekla rodičům. Ti šli do školy a pak se vše začalo řešit. Viktor sice zapíral, ale ostatní přiznali, že občas dělali Elen nehezké věci. Viktor dostal trojku z chování. Elen přestoupila na žádost rodičů do jiné třídy. Našla si tu kamarádku a ostatní se k ní také nechovají špatně. Občas má sice ještě veliký strach, ale je to lepší.

¹⁷ Vlastní text.

22) Reflexe předchozí činnosti

Cíl: utřídění získaných informací.

Prostor: koberec

Čas: 3 minuty

Instrukce: Učitel vystoupí z role a opět se ptá dětí, kdo tu byl. Potom si s žáky povídá, co se od Elen dozvěděli a jaká změna u ní nastala. Příběh končí pro děti pozitivně, protože Elen je veselá.

23) Volné psaní

Cíl: bezprostřední zaznamenání pocitů žáků – reflexe.

Prostor: lavice

Čas: 6 minuty

Instrukce: Hned po dokončení lekce, píší děti volné psaní o právě prožité lekci. Učitel rozdá papíry a žáci mají 2-3 minuty na to, aby psali bez přestání, co je napadá k právě prožité lekci. Nikdo nemusí číst své psaní nahlas, číst budou pouze dobrovolníci. K tomu je po dopsání vyzve učitel.

24) Reflexe celého bloku - komunitní kruh

Cíl: Žáci mají prostor mluvit o zážitku z lekce. Co jim dala a jaký mají na takovou situaci názor – reflexe.

Prostor: koberec

Čas: 5 – 10 minut

Instrukce: Žáci své bezprostřední myšlenky po lekci napsali do volného psaní. Nyní sedí na koberci v kruhu a mají možnost říci cokoli, co je k lekci napadá. Učitel se snaží zjistit, co jim lekce dala, jak nyní koukají na to, když někdo někomu ubližuje. Jak by se teď zachovali, kdyby to ve své třídě nebo jinde viděli. Zde je důležité nechat všechny říct své myšlenky a názory a diskuzi neukončit, dokud je smysluplná.

7.2.5 Rozbor bloku C

Předpokládaný čas bloku: cca 45 minut (1 vyučovací hodina)

Pomůcky: papíry, tužky, plyšák, tabule

Cíle bloku: Žáci zhodnotí svou předchozí práci.

Žáci vyjmenují několik jevů rizikového chování a uvědomují si jejich nebezpečí.

Žáci se učí ve skupině spolupracovat.

Žáci si nacvičí odmítnutí.

Hodnocení: Učitel sleduje, jak žáci nahlízejí na probíranou problematiku.

Úkol č. 1: Při aktivitě zlatá rybka žáci mají smysluplná přání pro zlepšení vztahů ve třídě:

ano – spíš ano – spíš ne – ne

Žáci, kterým jsou přání adresována, jim pravděpodobně jsou ochotni vyhovět:

ano – spíše ano – spíše ne – ne

Úkol č. 2: Při tréninku odmítání, žáci pochopili, v jakých případech je třeba umět říci ne:

ano – spíš ano – spíš ne – ne

Úkol č. 5: Děti zvládnou udělat kruh:

ano – skoro – ne

Úkol č. 7: Žáci chápou, co je pro ně nebezpečné a znají většinu sociálně patologických jevů:

ano – znají jen některé – neznají skoro žádné

7.2.6 Scénář bloku C

1) Hra o zlatou rybku

Cíl: Aplikace problematiky z příběhu na vlastní třídu. Žáci se snaží vymyslet, co by se dalo zlepšit na vztazích v jejich třídě.

Prostor: koberec

Čas: Příprava přání: 1 minuty

Samotná hra: 4 minuty

Instrukce: Žáci sedí v kruhu na koberci. Mají se zamyslet nad tím, co by se dalo zlepšit v jejich třídě. Každý svou myšlenku zformuluje jako přání (např.: „Viktore, přál bych si, abys Elen neničil její věci, když tu není“.). Všichni dostávají prostor říct svoje přání. Pokud je někomu adresováno, dotyčný může a nemusí reagovat. Potom se každý zamyslí, zda by mohl prosbu adresovanou na sebe splnit. Nakonec se skupina snaží vybrat, jaké přání se nejvíce kolektivitu líbilo (19).

2) Návik odmítnutí

Cíl: Žáci si vyzkouší říci „ne“ v situaci, kdy po nich chce někdo něco, co nechtějí plnit.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Učitel řekne dětem, že je důležité umět říci „NE“, když po nás chce někdo něco, co nám není vůbec příjemné. Žáci sedí v kruhu na koberci. Plyšák slouží jako znak pro toho, kdo mluví. Kdo ho má, vymyslí nějakou žádost (např.: Dej mi 50 Kč). Hodí plyšáka jinému žákovi. Ten má za úkol zdvořile a klidně odpovědět, že to neudělá. Při odpovědi se musí dívat tazateli do očí a musí znít přesvědčivě. Když odpoví, vymyslí jinou žádost a hodí plyšáka dalšímu dítěti (19).

3) Reflexe předchozí činnosti

Cíl: zhodnocení jednání žáků při předchozí činnosti – reflexe.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci společně hodnotí předchozí činnost. Učitel je upozorní, že umět odmítnout neznamena, že budou odmítovat rodičům nebo učitelům, když po dětech chtějí, aby plnily normální běžné povinnosti.

4) Hra na zrcadla

Cíl: Žáci se odreagují. Žáci pracují ve dvojicích.

Prostor: koberec

Čas: 5 minuty

Instrukce: Žáci jsou ve dvojicích, které náhodně určí učitel. Ve dvojici si určí kdo je „áčko“ a kdo je „béčko“. Nejdřív je áčko aktér a béčko zrcadlo. Áčko dělá pohyby, které po něm béčko opakuje jako zrcadlo. Potom si áčko a béčko prohodí role. Činnost ukončí učitel.

5) Sounáležitost skupiny

Cíl: Žáci si uvědomí, jak je důležité, aby všichni spolupracovali a nikdo nebyl odstrkován.

Prostor: koberec

Čas: 4 minuty

Instrukce: Žáci se postaví na koberec do prostoru. Jejich úkolem je se zavřenýma očima a bez mluvení udělat společně kruh, ve kterém nikdo nechybí. Musí se pokusit mít ho co nejdříve hotový, proto musí spolupracovat a pomáhat si. I když už někdo je v kruhu, mělo by mu záležet na tom, aby tam byli i ostatní. Pokud se kruh skupině delší dobu nedaří, učitel činnost ukončí (7).

6) 4 skupiny – hledání strašáků

Cíl: Žáci si uvědomí, jaká všechna nebezpečí je mohou potkat.

Prostor: kdekoliv ve třídě

Cíl: 7 minut

Instrukce: Učitel žáky rozdělí na čtyři části – skupiny. Každá skupinka má za úkol sepsat, jaká všechna nebezpečí je ještě mohou potkat kromě šikany. Snaží se sepsat vlastní seznam jevů rizikového chování.

7) Prezentace

Cíl: Žáci se dozvědí názory ostatních skupin.

Prostor: koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Každá skupinka přečte svůj seznam, který vymyslela. Učitel vypisuje jevy na tabuli a doplňuje u dalších skupinek, co u předchozích nebylo. Potom si s dětmi povídá o tom, že se se všemi těmito věcmi mohou setkat, a že je potřeba si umět říct v takovém případě o pomoc.

8) Uvolnění a relaxace

Cíl: Žáci se uvolní po náročné práci a „setřesou“ ze sebe špatné pocity.

Prostor: koberec

Čas: 5 minut

Instrukce: Aby se děti po náročné práci uvolnily, zahrají si hru na babu. Neběhají, pouze chodí „rychlouchzí“ po prostoru. Nesmí do sebe narážet. Když se někoho baba dotkne, musí zůstat jako socha. Někdo jiný ho může vysvobodit tím, že mu řekne něco hezkého. (např.: sluší ti to, přeji ti hezký den, přeji ti hodně štěstí). Potom dá učitel pokyn, aby se všichni zastavili a lehli si na zem.

Postupně jim říká, části jejich těla. Např.: „Vaše pravá noha se úplně uvolňuje a odchází z ní všechno napětí.“ Když projde celé tělo, dá dětem pokyn, aby vstaly a setřásly ze sebe všechno špatné (7).

- 9) **Rozloučení:** Na konec projektu učitel žákům poděkuje, zhodnotí jejich práci a rozloučí se.

8 Reflexe projektu

Svůj projekt jsem realizovala v 5. A na základní škole Loděnice, ve třídě paní učitelky Mgr. Hany Mittagové. Celkem jsem třídu navštívila třikrát a to ve třech dnech po sobě. První den jsem třídu navštívila, abych se dětem představila a řekla jim, co je čeká, a co od nich budu vyžadovat. Hlavním cílem první návštěvy bylo zjistit, zda jsou ve třídě nějaké varovné signály, které by upozorňovaly na přítomnost šikany. Druhý den jsem s dětmi absolvovala blok A, a třetí den jsme během 4 vyučovacích hodin zvládli blok B a C.

Podle třídní paní učitelky ve třídě nejsou zaznamenány žádné výrazné problémy, jen jeden z chlapců má sklon k agresivitě a není příliš oblíbený. Ve třídě jsou také dva žáci, chlapec a dívka, kteří do třídy přibyli jako noví až v páté třídě.

Vyhodnotila jsem dotazníky, které mi děti vyplnily. Skutečně vyšel podle odpovědí jako nejméně oblíbený chlapec, který zároveň v dotazníku figuroval jako hlavní agresor a byl za něj označen i třídní paní učitelkou. Tento chlapec by se eventuálně mohl začít ve třídě projevovat jako iniciátor šikany. Ve třídě je však poměrně dobré pozitivní jádro, které vzniku šikany zabraňuje. Jeden z nejoblíbenějších žáků je chlapec, který se snaží ostatním pomáhat a umí se zastat slabšího. Proto je ve skupině příznivé klima a má zde význam realizovat projekt primární prevence. Díky tomu se upevní pozitivní jádro, které ve skupině je.

Na základě výsledků jsem ve třídě neshledala žádné alarmující signály, které by poukazovaly na přítomnost šikany.

8.1 Reflexe bloku A

Druhý den jsem realizovala blok A v rozsahu dvou vyučovacíh hodin. Pro tento účel, jsem si na obě hodiny zajistila prostor v družině. Ve třídě tento den bylo 19 žáků.

Reflexe jednotlivých činností:

- 1) **Komunitní kruh** – žáci se z počátku trochu styděli, proto jsem musela hodně mluvit já a žákům napovídat.
- 2) **Řekni něco hezkého** – žáci dobře reagovali na instrukce a bez problémů utvořili kruh. Zde se hodně projevovaly rozdíly v komunikačních schopnostech dětí. Někteří žáci zvládají vyjádření pozitiva u některého spolužáka bez problémů, některým dělá velký problém něco vymyslet. Je dobré, aby učitel v takovou chvíli žákovi napověděl, že může říct, například v čem jeho spolužák vyniká ve škole nebo ve volném čase. Když necháme některého žáka příliš dlouho přemýšlet, ostatní žáky to svádí k nepozornosti a ke konverzaci.
- 3) **Sociometrická řada** – tento úkol byl pro žáky zábavný a naplnil dobře svůj cíl. Žáci se opravdu snažili spolupracovat. Bez problémů zvládali instrukci, že nesmí u činnosti mluvit. Žák, který podle dotazníku je ve třídě nejoblíbenější a nejchytřejší vymyslel, jak celé třídě pomoci. Všiml si, že na stěně visí abeceda. Ukazoval na jednotlivá písmena a ostatní se řadili podle toho, na které písmeno ukazoval. Tento úkol zvládla třída bez problémů.
- 4) **Vnímání členů ve skupině** – nejdříve jsem nechala žáky čtyřikrát po zastavení chůze zavřít oči a ukázat, kde si myslí, že stojí ten, koho řeknu. Tato činnost byla pro děti zábavná a zajímavá. Všichni se snažili, aby jim úkol dobře šel. Po páté jsme nechala utvořit dvojice a jednu trojici. Opravdu se mi podařilo, že byli žáci ve dvojicích zcela náhodně a ne podle vzájemných sympatií.

- 5) **Hledání vlastností** – zde je dobré dát žákům dostatek času. Z počátku vymysleli jen jednu, dvě společné věci. S postupem času ale přišli na mnoho věcí, které mají společné a ve kterých se liší. Důležité je, říct žákům, že jejich nápady musí být smysluplné. Například upozornit je, že nesmí psát informace typu: oba máme nos. V této skupině žáci zvládli najít během pěti minut kolem 7 společných a 6 rozdílných věcí. Pro trojice je dobré dát úlevu, že stačí minimálně dvě věci společné a dvě odlišné. Je ale důležité dobře vysvětlit, že všichni tři musím mít tu věc společnou. Naopak při hledání odlišnosti říct, že nesmí ani dva z trojice mít to, na co přišli společné. Cíl, aby se ve dvojici, případně trojici, naladil přátelský vztah, byl podle mého názoru naplněn.
- 6) **Rozhovor** – když jsem zadala dětem téma rozhovoru, bylo to zejména pro chlapce složitější. Někteří příliš nevěděli o čem si povídat. V některých dvojicích vznikl ale smysluplný rozhovor, proto je dobré třídně dát nějaké body k rozhovoru. Například: Byli jste svědky, jak někdo někomu ubližuje? Ubližoval někdy někdo vám? Ubližili jste někdy někomu? Co je podle vás ubližování?
- 7) **Čtveřice** jsem z časových důvodů netvořila. Myslím si, že je dobré tuto činnost vynechat, pokud učitel vidí, že rozhovory ve dvojicích se všude nedaří.
- 8) **Komunitní kruh** – Díky předchozímu rozhovoru, kdy už žáci na téma ubližování hovořili, jim šla dobře vymýšlet slova a slovní spojení, která je k této tématice napadají. Nejčastěji se objevovala slova jako *týrání*, *nadávání*, *posmívání*. Jeden z chlapců dokonce jmenoval *šikanu* a také *ztrátu osobnosti*, *neklid a strach*. Po této reflexi jsem měla pocit, že je práce smysluplná a žáci si uvědomují, co všechno znamená šikana a o problematice přemýšlí.

Po této reflexi je vhodné podle mého názoru zařadit přestávku. V mém případě mi vyšla tato část na 45 minut, tedy na jednu vyučovací hodinu. Po přestávce je před další prací dobré položit dětem otázku, jestli chtějí ještě něco doplnit k předchozí práci, jelikož je mohlo během přestávky ještě něco napadnout nebo by si mohly chtít něco ujasnit.

9) **Skupiny – známe svá práva** – žáky jsem do skupin rozdělila tak, že jsem každému žákovi přidělila číslo 1-6. Potom jsem každé skupině dala jedno právo. Je dobré zachovat číslování - dát do skupiny děti s číslem jedna právo s číslem jedna a dodržovat i pro skupinu takové číslo. Usnadní to práci. Děti dokonce poznaly, že se jedná o práva dětí. Je dobré dětem jasně vysvětlit, co budou vyplňovat do tabulky, například na nějakém jiném dětském právu. Žáci zde prokázali, že si velmi dobře uvědomují podstatu problematiky a všechny skupiny zvládly vyplnit tabulku správně. Jen jedné skupince jsem musela trochu poradit, co znamená, že každý má právo mít své kamarády. Je dobré vysvětlit to opět na nějakém příkladě.

Například: Pokud se Dan kamarádí s Honzou a ten se chce kamarádit i s Petrem, Dan mu to nesmí zakazovat, i kdyby se mu to nelíbilo.

Příklad vyplněné tabulky žáky viz příloha č. 9

Při přehrávání scének je důležité upozornit žáky, aby jejich scénky byly z jejich života. Často sehrávali scénky přepadení na ulici. Přesto zvládly všechny skupiny vymyslet situaci, ve které se porušovalo zadané právo. Jen jedna skupina scénku nechtěla přehrát, protože nevěděla jak. V takovém případě není vhodné skupinu nutit, ale nechat děti jen přeříkat situaci, kterou vymyslely. Zajímavé bylo, že děti rovnou ve svých scénkách měly vždy oběť a agresora, ale zároveň i třetí osobu, která oběti pomohla. Nebylo tedy nutné hledat nápravu pro situaci. Překvapilo mě, že chlapec, který v dotazníku vyšel jako agresor, chtěl ve scénce sehrát zachránce oběti. To považuji za dobrý signál, že chlapec o svém postavení ve třídě přemýšlí.

10) **Reflexe práce** - při závěrečné reflexi jsem od dětí nejdříve chtěla po kruhu asociaci na prožitou lekci, ale jako lepší se ukázalo nechat děti mluvit podle toho, jak chtějí. Nechat vždy říct něco toho, koho právě něco napadlo. Potom dostávají nápady i ostatní děti.

Celkově hodnotím blok velmi pozitivně. Všechny cíle byly naplněny. Také se mi potvrdilo, že projekt je náročností ideální pro pátou třídu. Žáci zvládli aktivity v předpokládaných časech. Při práci s právy se ukázalo, že žáci už jsou schopni přemýšlet o problematice v souvislostech.

8.2 Reflexe bloku B

Blok B považuji pro vedoucího za nejnáročnější. Je zde potřeba mít vše připravené a dobře promyšlené. Doporučuji mít všechny texty, které se dětem rozdávají, připravené na lavici ve hromádkách. Je vhodné si vše připravit přehledně a jasně roztríděné, aby nenastaly organizační problémy, které by zbrzdily rozjetou práci. Tento den jsem měla ve třídě 18 dětí.

Reflexe jednotlivých činností:

- 1) **Hra - mám rád játra, nemám rád játra** – podle předchozího dne se mi potvrdilo, že děti baví jakékoliv hry z osobnostně sociální výchovy neboli hry, které se dají používat v dramatických lekcích. Proto jsem tuto hru zařadila na začátek posledního dne, abych děti motivovala na práci. Je dobré si připravit předem otázky a dát na konec nějakou veselou otázku, aby se děti pozitivně naladily. Například: Těším se na prázdniny. Činnost žáci zvládli bez problémů.
- 2) **Komunitní kruh – seznámení se s postavou příběhu** – žáci vymýšlí vlastnosti postavy jen na základě obrázku. Sama jsem potom dětem řekla, jak se postava jmenuje a kolik je jí let. Děti samy poznaly, že je dívka smutná, že se jí asi něco stalo.
- 3) **Komunitní kruh – seznámení s další postavou z příběhu** – žáci u druhé postavy reagují ještě více než u první. Už vědí, jak pracovat, že mohou říct

cokoliv. Vzhledem k tomu, že je druhá postava chlapec, začnou se hodně zapojovat chlapci.

- 4) **Myšlenky postav** – vzhledem k tomu, že jsem měla ve skupině přesně stejný počet chlapců a dívek, rozdala jsem chlapcům texty s Viktorovými myšlenkami a dívkám s myšlenkami Elen. Žáci si v tichosti texty přečetli.
- 5) **Přenos myšlenek** – žáci nezvládají mluvit v první osobě v roli postavy, ale říkají informace o postavě ve třetí osobě. Například: Viktor je oblíbený. Cíl je ale naplněn, protože děti slyší informace o postavě, kterou neměly možnost číst.
- 6) **Zápis informací** – po přečtení textů děti doplňují mnoho nových informací. Zvládají vymýšlet i informace, které nebyly přímo napsány v textu, ale na základě přečtených textů, je nepřímo získaly.
- 7) **Příchod Elen do nové třídy** – nechala jsem přihlásit se dobrovolníky do role Elen, pak jsem vybrala dívku, která je velmi aktivní, pozitivní a působí velmi rozumně. Děti bez problémů přistoupily na hru, že jsou žáky 6. třídy a já jejich paní učitelkou. Je důležité mít nějaký kostýmní znak a trochu změnit svůj projev. Ukázat dětem, že jsme všichni v roli někoho jiného. Dívka v roli Elen dodržela pokyn, že není veselá. Scénku není třeba hrát dlouho. Důležitý je následný rozbor.
- 8) **Reflexe předchozí činnosti** – Nejdříve je dobré se zeptat třídy, jak asi mohlo být Elen. Potom popisuje pocity dívka v roli Elen. Ta přiznává, že by jí bylo opravdu v takové situaci úzko. Vzhledem k tomu, že ve třídě byly děti, které vstup do nové třídy zažily, nechala jsem je, aby nám popsaly své pocity při vstupu do nové třídy.
- 9) **Učitel v roli Elen** – žáci učitele v roli přijmou, ale je třeba je v tomto případě hodně navádět na to, co jim chce v roli postavy sdělit. Děti začnou pokládat hodně i otázky, které nesouvisí s problematikou. Na ty samozřejmě učitel v roli odpovídá, ale směřuje své povídání k tomu, aby dětem řekl, to co je potřeba pro posunutí děje. Učitel v roli žáky snadno navede na problematiku tím, že o ní začne sám mluvit, aniž by se na to žáci zeptali. Potom už se děti samy začnou na problematiku postavení v nové třídě ptát.

10) **Reflexe předchozí činnosti** – zde je důležité ukázat jasně, že si učitel sundává kostýmní znak a je zase vedoucím skupiny. Žáci spolupracovali a informace mi říkali, jako bych je skutečně nevěděla.

11) **Čtveřice – hledání chybného chování** – utvoření čtveřic nečinilo žákům problém. Zadání je nutné dát dětem jasně. Učitel nadiktuje dětem přesně tři otázky, na které mají odpovědět.

12) **Reflexe** - žáci často píšou, že by Elen měla někomu říct, co se jí děje v nové třídě. Viktora vidí jako negativního chlapce, který je rozmazlený. Zbytek třídy by podle dětí měl Elen pomoci.

Následuje přestávka. Žáci doposud zvládli činnosti v předpokládaných časech a lekce trvala 45 minut.

13) **4 situace – hrajeme scénky** - pokud při předchozí práci není problém v žádné skupině, nechává učitel děti pracovat ve stejných skupinách jako před přestávkou. Na scénky se děti těší. Na rozdíl od scének v bloku A, zde mají situaci jasně zadanou, což je pro děti jednodušší. Také jsem je upozornila na to, že mohou používat i rekvizity.

Scénky děti zvládly ještě lépe než předchozí den. Ve všech čtyřech situacích dodržely zadání a sehrály situaci správně. Následně ve všech čtyřech situacích zvládla třída pozměnit scénku tak, aby někdo oběti pomohl, před útoky agresora.

14) **Reflexe předchozí činnosti** – zde je reflexe téměř zbytečná, protože žáci vyjádří své názory už při změnách v situacích. Je jí tedy možné vynechat.

15) **Psaní deníku** – protože mi zbylo ještě pět minut do konce druhé vyučovací hodiny. Nechala jsem žáky ve skupinkách napsat deník. Pouze jsem zadala instrukci ke psaní deníku Elen. Je třeba zdůraznit, že ho mají psát v první osobě. Čtení deníku jsem už nechala po přestávce.

Následuje přestávka. Opět žáci zvládli činnosti v předpokládaných časech. Scénky dokonce zvládli o pár minut rychleji, než jsem předpokládala, proto jsem mohla zrealizovat i činnost z další hodiny.

- 16) **Elenin zápis v deníku** – žáci zvládli vymyslet v každé skupině zápis o několika větách. Vymýšleli nové situace, které mohla Elen s Viktorem zažít a zvládali popsat i pocity, jaké Elen mohla v takové situaci mít. Vzhledem k dostatku času, jsem přečetla dětem i svůj připravený zápis v deníku.
- 17) **Brána** – do role Elen jsem záměrně vybrala chlapce, který je potenciální agresor. Sám se totiž několikrát v průběhu scének stavěl do rolí pozitivních postav nebo oběti, nikdy agresora. Dala jsme mu tedy příležitost, aby si uvědomil, jak je obětí. Děti si připravily rady, aby Elen za někým šla a řekla, co jí Viktor dělá. Také zaznělo několik povzbuzujících vět.
- 18) **Zápis informací** – žáci zde připisují mnoho nových informací, které během lekce o postavách získali. Hodně se objevuje, že je Viktor zlý a že vše dělá pro zábavu.
- 19) **Vyvrcholení příběhu** – žáci by na místě Elen šli za rodiči nebo učitelem.
- 20) **Reflexe předchozí činnosti** – žáci hodnotí chování Viktora jako zlé a je jim líto, že Elen nikomu neřekla o svém trápení.
- 21) **Učitel v roli Elen** – stejně jako při předchozí návštěvě Elen, učitel musí korigovat v roli rozhovor tam, kam potřebuje. Je důležité, aby učitel v roli zvládl zahrát veselou dívku, která se vyrovnala s tím, co se jí stalo, protože příběh končí pozitivně.
- 22) **Reflexe předchozí činnosti** – zde je reflexe téměř zbytečná, protože není třeba znovu opakovat informace. Je tedy možné je vynechat.
- 23) **Volné psaní** – bylo třeba žákům podrobně vysvětlit, co je to volné psaní a uvést i příklad, že když neví co psát, klidně to mohou napsat. Dala jsem dětem tři minuty. Tento čas se ukázal být dostatečný. Jen dva žáci nevěděli, co psát a musela jsem jim napovědět. Položila jsem tedy před ně arch s tématem ubližování a to je inspirovalo k napsání několik vět. Volné psaní jsem nechala číst jen dobrovolníky. Nakonec asi 7 dětí svou práci chtělo přečíst. Já sama jsem si přečetla všechny texty. Podle jejich obsahu splnil blok očekávané výstupy.

Hlavní myšlenky, které se objevovaly ve volném psaní žáků:

- šikana je špatná,
- existuje psychická i fyzická šikana,
- kdo ubližuje ostatním, sám má nějaký problém,
- když mi někdo ubližuje, někomu to řeknu.

24) **Reflexe celého bloku - komunitní kruh** – žáci hodnotí práci jako zajímavou, zábavnou a poučnou.

Celkově blok hodnotím velmi pozitivně. Žáci pracovali soustředěně a prožívali příběh. I časově práce vyšla podle původního plánu.

8.3 Reflexe bloku C

Tento blok byl náročný po stránce organizační, protože děti už byly unavené a při práci začínaly často vyrušovat. Proto je důležité nedat dětem při práci na koberci mnoho volnosti a stále lpět na dodržování pravidel. Při práci v lavici, kdy děti vymýšlely seznam rizikového chování, byly opět prací zaujaty a zvládaly pracovat v tichosti a s nasazením. Jelikož byl projekt realizován ve stejném dnu jako blok B, realizovala jsem ho s 18 dětmi.

Reflexe jednotlivých činností:

- 1) **Hra o zlatou rybku** – tato činnost dětem dělala trochu problém. Dlouho trvalo, než se někdo odhodlal, někomu říct nějaké přání. Proto jsme děti nenutila. Jako náhradu bych navrhovala, aby děti přání napsaly a potom mohly jen někomu dát svůj vzkaz.
- 2) **Nácvik odmítnutí** – je důležité, aby žáci věděli, jaké věty mají formulovat. Že to musí být věty reálné pro jejich třídu: Např.: „*Dej mi svoje peníze.*“ Ne věty typu: „*Kup mi zájezd na Kanáry.*“ Takové věty děti občas vymýšlely, ale většina z nich se snažila o rozumné formulace. Všechny děti si vyzkoušely odmítnutí.

- 3) **Reflexe předchozí činnosti** – žáci si myslí, že by zvládli říci ne v jakékoliv situaci.
- 4) **Zrcadla** – některé dvojice práci zvládaly, ale v některých spolupráce vázla. Tuto činnost proto není dobré dělat dlouho.
- 5) **Sounáležitost skupiny** – žáci nezvládli udělat celý kruh. Podařily se jim dva kruhy, jeden velký a jeden malý, které byly vzájemně propojeny. Spolupráce při tvoření kruhu fungovala.
- 6) **4 skupiny – hledání strašáků** – zde jsem žákům dala víc jak deset minut času, protože pracovali ve skupinách, přemýšleli nad zadáním a rozšiřovali stále seznam.
- 7) **Prezentace** – žáci uváděli jak projevy rizikového chování, tak i další faktory, které je v budoucnu potkají, jako akné a puberta. Na tabuli jsme si vypsali všechno, co děti vymyslely a rozdělili jsme společně pojmy na ty, které spadají pod rizikové chování a které ne. Potom jsme si o každém jevu z rizikového chování chvíli povídali. Velmi děti zajímalo téma internetu.

Dále žáci zvládli dát z projevů rizikového chování dohromady tyto jevy: návykové látky, syndrom CAN, kriminalita, vandalismus, záškoláctví, šikana. Tato diskuze byla velmi zajímavá, žáci se mi například přiznali, že si na facebooku zakládají profil s nepravdivým údajem o svém věku, aby se do systému dostali. S žáky jsem proto dlouho diskutovala o bezpečném používání internetu.

Z tohoto důvodu jsme nestihli poslední činnost, kdy měla být provedena aktivita na uvolnění. Dle dané situace jsem usoudila, že není třeba zařazovat tuto aktivitu a od diskuze o internetu jsem plynule přešla k rozloučení se s žáky a poděkování za jejich práci.

I tento blok celkově hodnotím pozitivně. Z počátku sice byla na dětech už patrná únava a u některých nechuť do další práce, ale při práci ve skupinách a následných prezentacích byly děti opět plné energie a pracovaly velmi intenzivně.

8.4 Shrnutí reflexe projektu

Celkově jsem měla z projektu velmi pozitivní pocit. Překvapilo mě, nakolik žáci brali celý projekt vážně a s jako vervou se pouštěli do některých úkolů. Očekávané výstupy projektu byly naplněny:

Žák vyjmenuje několik projevů šikany.

Žák popíše, jak se má zachovat, když mu někdo ubližuje.

Žák popíše, jak se chovat, když je svědkem nějakého násilí nebo ubližování, a to psychického i fyzického rázu.

Vzhledem k tomu považuji projekt za hodnotný a smysluplný. Mohl by sloužit jako návod pro ostatní pedagogy, při prevenci násilí a šikany. Nelze ho však aplikovat univerzálně, ale je třeba zohlednit skupinu dětí, se kterou učitel pracuje, a podmínky k realizaci.

Závěr

Závěrem diplomové práce bych ráda shrnula všechny poznatky a informace, které jsem v průběhu jejího zpracování získala.

Násilí a šikana je celospolečensky řešené téma, kterým se zabývá mnoho odborníků. Ti tvrdí, že je možné těmto jevům u dětí předcházet. Je ale třeba pracovat na prevenci ještě před jejich vznikem. To znamená, že učitel ve třídě musí podporovat pozitivní vztahy, dobré klima a sebevědomí žáků. Pokud docílí ve třídě takové atmosféry, je nepravděpodobné, že by v ní šikana propukla.

Autoři odborné literatury považují dramatickou výchovu za jednu z cest, jak pozitivního klimatu ve třídě dosáhnout. Podporuje u dětí zdravé sebevědomí, schopnost spolupráce, tolerance a skupinového vnímání. Pomocí metody hry v roli, lze děti stavět do fiktivních situací, které by je mohly v životě potkat. Děti se je učí řešit nanečisto a učí se napravovat své chybné jednání v dané situaci. Odborníci upozorňují, že dramatická výchova je vhodná jen při předcházení problému nebo v jeho počátcích. V případě, že se ve třídě šikana vyskytuje již v pokročilém stádiu, je užití metod dramatické výchovy nevhodné.

V rámci diplomové práce bylo provedeno dotazníkové šetření mezi učiteli prvního stupně základních škol. Výsledkem této výzkumné sondy bylo zjištění, že učitelé metody dramatické výchovy ve své praxi využívají. Většinou ale jen jako izolované činnosti pro zpestření výuky některých předmětů, zejména prvouky, českého jazyka literatury a cizích jazyků. Při prevenci rizikového chování metody dramatické výchovy využívají minimálně a jen jako dílčí činnosti. 27 ze třiceti dotázaných učitelů je považuje za vhodnou metodu pro prevenci násilí a šikany.

Vzhledem k těmto výsledkům jsem navrhla projekt vystavěný na principech dramatické výchovy, koncipovaný na šest vyučovacích hodin a ověřila jsem ho v praxi. Realizovala jsem ho v 5. ročníku základní školy s dětmi, které nejsou zvyklé pracovat často s metodami dramatické výchovy. V tomto případě žáci projekt absolvovali bez výrazných problémů. Zvládali činnosti v předpokládaných časech a jednotlivé úkoly splňovaly své cíle.

V případě mé vlastní realizace se tedy potvrdily stanovené hypotézy:

- H1: Projekt je vhodný pro žáky 5. třídy primární školy.
- H2: Vybrané metody dramatické výchovy zvládají i žáci, kteří běžně s metodami nepracují.

Projekt však nelze aplikovat univerzálně a předpokládat vždy stejný výsledek. Záleží na složení skupiny a na podmínkách, které učitel k realizaci má. Výrazně ovlivňuje průběh i sám pedagog a způsob, jakým skupinu vede. To vše ovlivňuje průběh i výsledek práce.

Projekt ale může sloužit jako inspirace nebo návrh jedné z možností, jak realizovat primární prevenci násilí a šikany s žáky prvního stupně základní školy. Hledání a návrh jedné z optimálních cest, jak se prevenci věnovat, byl cíl mé diplomové práce.

Použitá literatura a zdroje:

- 1) BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*, Praha: ISV nakladatelství, 2003, 1. vydání, 197 stran, ISBN: 80-86642-08-9
- 2) Dětská práva (online), rubrika: Dětská práva vím, co smím; dostupný z [www: http://www.detskaprava.cz/](http://www.detskaprava.cz/), 20.1.2010
- 3) ELLIOTT, Julian; PLACE, Maurice. *Dítě v nesnázích - Prevence, příčiny, terapie*. Grada Publishing, 2002, 1. Vydání, 208 stran, překlad: KUBÁTOVÁ, Jaroslava; ŠTĚPO, Jiří. Recenzoval: prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc., ISBN 80-247-0182-0
- 4) FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Grada Publishing, 2009, 1. vydání, 224 stran, ISBN: 978-80-247-2781-3
- 5) KOLÁŘ, Michla. *Bolest Šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*, Praha: Portál, 2001, 1. vydání, 256 stran, ISBN: 80-7178-513-X
- 6) LANGMAJER, Josef; KREJČÍKOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada Publishing, 1998, 3. vydání, 344 stran, ISBN 80-7169-195-X
- 7) MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007, 11. upravené vydání, 155 stran, ISBN 978-80-901660-9-0
- 8) MACHVKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 1. vydání, 160 stran, ISBN 14-582-80
- 9) Ministerstvo vnitra (online), rubrika: Bezpečnost a prevence, dostupný z [www: http://web.mvcr.cz/archiv2008/rs_atlantic/mvcr/575/24805.html](http://web.mvcr.cz/archiv2008/rs_atlantic/mvcr/575/24805.html), 11.11.2009
- 10) NACHTMANOVÁ, Petra. *Okno plné strachu*, Praha: Petra, 2006, 1. vydání, 127 stran, ISBN 80-7301-163-8

- 11) NEŠPOR, Karel: *Návykové chování a závislosti, Současné poznatky a perspektivy léčby*, Praha: Portál, 2000, 1.vydání, 152 stran, ISBN: 80-7178-432-X
- 12) PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova*, Brno: Akademické nakladatelství, 1998, 22 stran, ISBN 80-7204-071-5
- 13) Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu, dokument ministerstva školství a mládeže tělovýchovy
- 14) PROVAZNÍK, Jaroslav. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*, článek dostupný z www: <http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychove-dramatiky/dramaticka-ychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-ychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci/> 3.3.2010
- 15) ŘEHÁČKOVÁ, Věra. *Když machři mají IQ tykve*, Praha: Erika, 2009, 1. vydání, 152 stran, ISBN 978-80-7190-435-9
- 16) Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů - *Volnočasové a edukační aktivity pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pilotní ověřování komplexu dalšího vzdělávání učitelů těchto žáků – projekt č. CZ.04.1.03/3.1.15.3./0012*, Lumen Vitale – Centrum vzdělávání, Praha: Občanské sdružení, 2008, 1. vydání, ISBN: 978-80-254-1964-9
- 17) Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2009-2012, dokument ministerstva školství a mládeže tělovýchovy.
- 18) Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2001-2004, dokument ministerstva školství a mládeže tělovýchovy.
- 19) ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*, Praha: Portál, 2002, 1. vydání, 176 stran, ISBN 80-7178-689-6
- 20) ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk; ŠIMANOVSKÁ, Barbara. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti: prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí*, Praha: Portál, 2005, 1. vydání, 160 stran, ISBN 80-7367-024-0
- 21) ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*, Praha: Nakladatelství AMU, 2007, 1. vydání, 103 stran, ISBN 978-80-7331-096-7

- 22) VÁGNEROVÁ, M., KLÍMA, P., ŠTRUMA, J. *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy*, Praha: UK, 1988, 2. vydání, 186 s.
- 23) VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*, Praha: ISV nakladatelství, 1999, 1. vydání, 79 stran, ISBN: 80-85866-40-4
- 24) VALENTA, Josef. *Pane, prosím vás, tady někde mají být hranice výchovné dramatiky...* Tvořivá dramatika 6, 1995, č. 2, s. 9.

Seznam grafů:

Graf č. 1 – Prevenci jakých projevů rizikového chování považují učitelé za nejdůležitější na prvním stupni ZŠ?

Graf č. 2 – Jak se učitelé věnují prevenci ve své třídě?

Graf č. 3 – Užívají učitelé metody dramatické výchovy při prevenci rizikového chování?

Graf č. 4 – Považují učitelé metody dramatické výchovy za vhodné pro prevenci násilí a šikany?

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Výčet projevů šikany (5)

Příloha č. 2 – Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu (13)

Příloha č. 3 – Vztah dítěte k dramatické hře (8)

Příloha č. 4 – Nepřímé dotazníky zjišťující přítomnost šikany (16)

Příloha č. 5 – Přímé dotazníky zjišťující přítomnost šikany (16)

Příloha č. 6 – Dotazník k zjištění přítomnosti šikany za pomoci výtvarného vyjádření (16)

Příloha č. 7 – Dotazníky k utváření celoškolské strategie prevence šikany (16)

Příloha č. 8 – Dotazník ke zmapování vztahů ve třídě (www.odyssea.cz)

Příloha č. 9 – Ukázka vyplněného dotazníku ke zmapování vztahů ve třídě

Příloha č. 10 – Vyplněná tabulka č. 1 žáky 5. třídy základní školy

Příloha č. 11 – Ukázka vyplněného dotazníku učitelem 1. stupně ZŠ

Příloha č. 12 – Obrázek postavy Elen

Příloha č. 13 – Obrázek postavy Viktora

Příloha č. 1 – Výčet projevů šikany (Kolář 2001)

Fyzická agrese a používání zbraní

- Oběť je agresory věšena na lustr, na skobu, a to až do ztráty vědomí a vyznačení strangulační rhy na krku.
- Je škracena kabelem, provazem, šálou, páskem, a to až do ztráty vědomí a vyznačení strangulační rhy na krku, nebo „jen“ do „zmodrání“ obličejové dušeni.
- Agresori oběť svážou ruce, na hlavu ji navléknou igelitový pytlík a pozorují, jak se zmlá.
- Oběť je dušena polštářem a ručníkem, agresori měří čas, jak dlouho vydrží nedýchat.
- Agresori se zcela vážně pokoušejí oběť vyhodit z okna, shodit z mostu apod.
- Předstírají, že chtějí oběť vyhodit z okna, přes zbradřil ve škole apod. (vystřelí oběť z okna ve vyšším poschodí a drží ji za nohy).
- Oběť mučí a „wynervují“ ji až k jejímu sebezníčovajícímu úniku (např. ke skoku z okna v prvním poschodí). Následkem je zlomená noha a potlučení).
- Oběť bodnou nožem do hýždě, říznou nožem do nohy, natřnou ji ušní boltec žiletkou.
- Oběť vražejí špendlíky do hýždí až po hlavě, případně „malým picháním“ bodají špendlíky, kruzítkem, až jí teče krev; házejí šípky na živý terč nebo oběť bolestivě pichají tužkou.
- Oběť je vysvěčena do naha a bita důtkami, případně se jí vysmívají. Je „znásilňována“, agresor ji zalehne a křičí na ni sexuální vulgarity.
- Agresori střelí vzduchovou pistolí broky do různých částí těla oběti – hýždí, zad apod.
- Obliškují oběť na hřbet ruky nebo do dlaně rozžhavěné šroubové matky nebo dřát, případně k tomu používají zápalky.
- Oběť je mlácena kabelem, speciálním obuškem, tyčí, páskem apod. přes záda, pátý nebo jiné části těla.
- Je vystavena hromadnému kopání („Počíte si kopnout, je to zadarmo!“).
- Je vystavena kopání „kanadami“ do hlavy a dalších částí těla, případně kopání „pouze“ obyčejnými botami nebo bosými nohama. Agresor naznačuje úderý a karatistické kopy.
- Je vystavena anonyminu hromadnému bití (tzv. deka). Při hromadném bití (tzv. komando SS) agresori vydají příkaz postavit se ke zdi a sunou svou oběť zmláti. Několik obětí je agresory přimuceno, aby se praly (tzv. gladiátorské hry).
- Oběť je vystavena ranám pěstí do obličejové a do břícha (tzv. dělá), úderům pěstí do „trojhlavíku“ (občas končí vnitřním zraněním).

Co je a co není šikánování

- Je vystavena fackování, popřípadě tzv. flastování (pohlavky, rány dlaní do týla).
- Na oběť je položená deska lavice a na desku si stoupnou agresori v co největším počtu.
- Je chycena za nohy a roztahována, dčkdud neudělá, co je agresory požadováno.
- Jsou jí střihaný vlasy, případně opalovány.
- Je držena na zádech, agresori jí odhalí břícho a házejí kovovou mincí na pupek (tzv. pupendo), případně otevřenou dlaní nebo hranou ruky bouchnají oběť do břícha (tzv. pigbalky).
- Pokud oběť agresorovi vzdoruje, je zezadu chycena za krk a „připlácnuťa“ hlavou k lavici, případně opakovaně chycena pevně kolem těla a hozena na lavici.
- Je vystavena násilnému spracování ve studené vodě, případně „malému“ namočení... Je svazována provazem, policejními pouty, řetízky, případně „znehýbněná“ (silným odepnutím kolem rukou a těla) agresory, kteří se posmívají její bezmocnosti.
- Agresor při vyučování maluje propisovačkou oběť na krk, případně pomaluje její obličej fixem.
- Agresor nalepí oběti bonbon nebo žvýkačku do vlasů, vylijí limonádu za krk, vysype brambůrky za košili...
- Je vystavena vyhrůžnému a obtěžujícímu pohybování rukou a hýbání prsty před obličejem a „čechrání“ vlasů.

Slovní agrese a zastráňování zbraněmi

- Oběť je vyhrožováno zabitím (zastřelením, obešením, umlácením, přehozením přes zbradřil, hozením do vřehové šachty...).
- Oběť je vyhrožováno mučením.
- Oběť je vyhrožováno násilím („skinský zákon“ – „nepustím tě, dokud nevidím tvou černou krev...“).
- Oběť je vyhrožováno nepřímo, anonymně, po telefonu („Odděláme tě, nám neunikneš...“).
- Oběť je zastráňována zbraněmi: skutečnou pistolí, plynovou pistolí, vystřelovacím nožem, „motýlkem“, pasebailovou pátkou, pereděkem s ocelovým jádrem, bitvou, boxerem, nůžkami, plynovým sprejem...
 - Oběť je nadáváno („Ty svině židovská... cikánská... slovenská... rudá... Tlustý prase, smrdíš...“; „Pančí...“).
 - Agresori urážejí rodiče oběti.
 - Vysmívají se slabostem a handicapům oběti.
 - Vysmívají se neuspěchu, chybám a trápění oběti.
 - Vtipkují na úkor oběti, mají ironické poznámky, zesměšňují ji a posmívají se jí.

Krádeže, ničení a manipulace s věcmi

- Agresori berou oběti peníze, zabavují jí kapesné.
- Třhají a ničí oblečení oběti (např. propálení, roztržení drahé bundy apod.).
- Privlaštují si nejrůznější věci oběti (pině penálky, kalkulačky, videokazety, magnetofonové pásky, rádia, hodinky...).
- Třhají a ničí, případně ukradnou oběti učebnice, sešity (oběť musí dopsat nový sešit apod.), kreslí na ně fašistické symboly, lánou oběť tužky, pera atd.
- Oběť je agresory donucena „půjčt“ svazici; agresori oběti poplívají svazici.
- Agresori oběti plívají do bot; nalijí do bot vodu.

Příloha č. 2 – Pravidla pro děti a rodiče k bezpečnějšímu užívání internetu

PRAVIDLA PRO DĚTI K BEZPEČNĚJŠÍMU UŽÍVÁNÍ INTERNETU

- 1) Nikdy nesděluj adresu svého bydliště, telefonní číslo domů nebo adresu školy, kam chodíš, jména a adresy rodičů a rodinných příslušníků i jejich telefonní čísla do práce, někomu, s kým jsi se seznámil/a prostřednictvím internetu, jestliže Ti to rodiče (nebo lidé, kteří se o Tebe starají) přímo nedovolí.
- 2) Pokud se neporadíš s rodiči, neposílej nikomu po internetu fotografii, číslo kreditní karty nebo podrobnosti o bankovním účtu a vůbec žádné osobní údaje.
- 3) Nikdy nikomu, ani nejlepšímu příteli, neprozrad' heslo nebo přihlašovací jméno své internetové stránky nebo počítače.
- 4) Nikdy si bez svolení rodičů nedomlouvej osobní schůzku s někým, s kým jsi se seznámil/a prostřednictvím internetu. Doma musí bezpodmínečně vědět, kam jdeš a proč. I když Ti rodiče (nebo lidé, kteří se o Tebe starají) dovolí se s takovým člověkem sejít, nechoď na schůzku sám/sama a sejděte se na bezpečném veřejném místě.
- 5) Nikdy nepokračuj v chatování, když se Ti bude zdát, že se tam probírají věci, které Tě budou přivádět do rozpaků nebo Tě vyděsí. Vždy o takovém zážitku řekni rodičům (nebo lidem, kteří se o Tebe starají).
- 6) Nikdy neodpovídej na zlé, urážlivé, nevkusné nebo hrubé e-maily. Není Tvoje vina, že jsi tyto zprávy dostal/a. Když se Ti to stane, oznam to rodičům.
- 7) Nikdy neotvírej soubory přiložené k elektronickým zprávám (e-mailům), pokud přijdou od lidí nebo z míst, které neznáš. Mohou obsahovat viry nebo jiné programy, které by mohly zničit důležité informace a významně poškodit software počítače.
- 8) Vždy řekni rodičům (nebo lidem, kteří se o Tebe starají) o všech případech nepříjemných, vulgárních výrazů na internetu, totéž platí pro obrázky s vulgární tematikou.
- 9) Vždy buď sám/sama sebou a nezkoušej si hrát na někoho, kým nejsi (na staršího, na osobu jiného pohlaví apod.).
- 10) Vždy pamatuj na následující pravidlo a chovej se podle něho: jestliže některá webová stránka bude obsahovat upozornění, že je určena jen pro dospělé nebo jen pro lidi od určitého věku, musí se to respektovat a ti, kteří nevyhovují kritériím nemají takovou stránku otevírat.
- 11) Domluv se s rodiči na pravidlech používání internetu a poctivě je dodržuj. Především se domluv, kdy můžeš internet používat a jak dlouho.
- 12) Pro vždy si zapamatuj další pravidlo: když Ti někdo na internetu bude nabízet něco, co zní tak lákavě, že se to nepodobá pravdě, nevěř mu – není to pravda.
- 13) Jestliže na internetu najdeš něco, o čem jsi přesvědčen, že je to nelegální, oznam to rodičům.

PRAVIDLA PRO RODIČE

K BEZPEČNĚJŠÍMU UŽÍVÁNÍ INTERNETU JEJICH DĚTMI

- 1) Nechte se dítětem poučit o službách, které používá, a ujistěte se o jejich obsahu. Tím zlepšete svou znalost internetu.
- 2) Nikdy svému dítěti nedovolte setkání o samotě s někým, s kým se seznámil na internetu, bez Vaší přítomnosti. Pokud k setkání svolíte, své dítě doprovodte.
- 3) Zajímejte se o internetové kamarády svých dětí stejně jako se zajímáte o jejich kamarády ve škole.
- 4) Základem při komunikaci rodiče s dítětem je otevřenost. Při nepříjemných zkušenostech dítěte s děsivým obsahem nebo nepříjemným člověkem není řešením trestat dítě nebo mu dokonce bránit používat internet, ale poradit mu, jak se v budoucnu nepříjemným zkušenostem vyhnout. Jak se rodič při podobné situaci zachová, určuje, zda se mu dítě svěří i v budoucnu.
- 5) Na místo s nevhodným obsahem se může dítě dostat zcela náhodou. Pro tyto případy neexistuje stoprocentní ochrana a vyplatí se spíše vychovávat dítě tak, aby si podobné skutečnosti interpretovalo způsobem odpovídajícím jeho věku, protože s dítětem nemůžete trávit všechny volný čas.
- 6) Riziko vstupu na stránku s nevhodným obsahem lze snížit jednak prostřednictvím možností zabudovaných přímo do internetového prohlížeče, jednak prostřednictvím speciálních programů obsahujících nepřetržitě aktualizovaný seznam stránek pro děti nevhodných. Tyto programy bývají k dispozici zdarma.
- 7) Uvažujte o společné e-mailové schránce se svými dětmi.
- 8) Dávejte si pozor na soubory, které dítě z internetu stahuje a ukládá je na disk.
- 9) Sledujte, kolik času dítě u počítače stráví. Nepohybuje se ve světě virtuálních her častěji než na hřišti? Nepohybuje se víc na chatu a nekomunikuje s anonymními osobami (skrytými za chatovými přezdívkami) častěji než se svými kamarády? Nepozorujete u něj projevy připomínající závislost na chatování či počítačových hrách? Nedovolte, aby virtuální realita dítě příliš pohltila!
- 10) O radu při výchově dětí ke správnému užívání internetu můžete požádat pedagoga, psychologa či pracovníky internetových firem.¹⁸

¹⁸ Zdroj: Dokument MŠMT: „Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu“

Příloha č. 3 – Vztah dítěte k dramatické hře (Machková 1980)

	Psychika ve vztahu k dramatické hře		Vývoj hry
	předpoklady	překážky	
předškolní věk od 3 let	<ul style="list-style-type: none"> — potřeba poznávat svět v akci — hra jako určující činnost — vznik kooperace — doplňování mezer ve vědomostech fantazií — záliba v rytmu, motorickém projevu, hlasová experimentace 	<ul style="list-style-type: none"> — neschopnost analýzy — prostředí jako souhrn jednotlivostí — nerozumí vztahům mezi lidmi — koordinace pohybu omezena na hrubé svalstvo 	<ul style="list-style-type: none"> — spontánní dramatická hra je činnost určující — zmočňování se hmotného prostředí — amorfnost
předpuberta 6–11 let	<ul style="list-style-type: none"> — širší společenské kontakty — kooperace — zájem o prostředí — rozvíjení koordinace jemného svalstva — ochota memorovat 	<ul style="list-style-type: none"> — konkrétnost myšlení — subjektivismus hodnocení jevů a lidí — egocentrismus — naivní nekritický objektivismus — nezáměr o hlubší příčiny jevů — nepochopení metafor — neschopnost ovládat citové reakce (do 8 let) — nerozlišování estetických hodnot 	<ul style="list-style-type: none"> — spontánní dramatická hra — hra s pravidly — hra konstruktivní — opakovatelnost — činnost pro činnost — rozlišení hry a práce
puberta 11–15 let	<ul style="list-style-type: none"> — logické zapamatování — objektivnost — zájem o lidskou psychiku — začátek chápání metafor — soutěživost — uvědomování druhých jako subjektů — skepse, samostatnost, vlastní výklad 	<ul style="list-style-type: none"> — citové výkyvy — nepřiměřenost vyjádření — party — izolovanost vrstevnické skupiny — vulgarity a necetická řeč — nechuť k memorování — u nezkušených zábrany 	<ul style="list-style-type: none"> — zánik spontánní dramatické hry — hry bojové a hry na spolky — rozvoj chápání stavby a tvaru
adolescence 15–19 let	<ul style="list-style-type: none"> — vrcholení inteligence — prohloubení zájmů — odpor k dogmatismu — práce pro společnost — zvládání formy, úsilí o sdělnost a přesnost výrazu — vědomá tvorba hodnot — vrchol čtenářských zájmů — vznikání talentu 	<ul style="list-style-type: none"> — omezený rozsah zkušenosti — nedostatek technické vyspělosti — vyspělost psychická a tělesná v rozporu s nevyspělostí společenskou — teoretizování, spekulativnost — výstřednosti — malá spontaneita nezkušených 	<ul style="list-style-type: none"> — hry společenské a sportovní — vznik herectví
dospělost	<ul style="list-style-type: none"> — dovršení psychického a sociálního vývoje — vznik talentu jako ucelené soustavy schopností 	<ul style="list-style-type: none"> — u méně talentovaných a nezkušených zábrany, neuvolněnost, nedostatek spontaneity 	<ul style="list-style-type: none"> — hry společenské a sportovní — herectví amatérské i profesionální

TABULKA Č. 6 / K III. A IV. ČÁSTI

Dramatická hra a herectví

stadia charakterizace	látka — dramaturgie	určující typ dramatického projevu	souhrn
nevědomá, znaková — zájem o akci INTERNÍ HRA	— ze života — nedramatické jednání — z literatury dtto — pohádka — hra folklorní	VEŘEJNÉ VYSTOUPENÍ NEPŘICHÁZÍ V ÚVAHU	— improvizace — interní hra — neformální představení — neiluzivní projev — chudé divadlo — autorské divadlo
nevědomá, znaková, typová převážně INTERNÍ HRA	— náměty bojové, tábornické, spolkařské, romantika — pohádka — dobrodružná literatura — fantazie	— znakový projev — typový projev — improvizace — neformální představení — neiluzivní projev — autorské divadlo	
typová až civilní INTERNÍ HRA VEŘEJNÁ HRA	— dobrodružné — vědeckofantastické — historické, báje — ze současnosti — etická témata — velké ideály a osobnosti, epochy	— představení neformální i formální — improvizace a interpretace — projev typový až civilní — neiluzivní, zejména chudé divadlo — autorské divadlo i psaná hra	
— civilní autostylizace — všechny ostatní typy kromě psychologického herectví VEŘEJNÁ HRA INTERNÍ HRA	bez omezení	— představení neformální i formální — improvizace a interpretace — všechny žánry s výjimkou psychologického divadla — převážně chudé divadlo, neiluzivní — autorské divadlo i psaná dramatika	
netalentovaní: jako předchozí období talentovaní: všechny druhy	bez omezení	bez omezení	— interpretace — veřejné představení formální — profesionální vybavení

Příloha č. 5 – Přímé dotazníky zjišťující přítomnost šikany

Pracovní list 7 PRŮZKUM ŠIKANOVÁNÍ

1. Byl/a jsi někdy šikanován/a?
2. V jakém věku? _____ méně než 5 _____ 5-11 _____ 11-14 _____ více než 14 _____
3. Šikanování podle tebe
_____ nebylo/není žádný problém _____ bylo/je problém _____ bylo/je děsivé
_____ bylo/je tak hrozné, že jsi nechtěl/a chodit ven nebo do školy
4. Šikanování
_____ nemělo žádný účinek _____ mělo nějaký negativní účinek _____ mělo hrozný účinek
_____ tě přinutilo nějak změnit život (např. změnit školu nebo se přestěhovat)
5. Co si myslíš o útočnicích
_____ nic _____ lituji jich _____ nenávídím je _____ mám je rád/a
6. Kdo je zodpovědný za pokračování šikanování
_____ útočník _____ rodiče útočníka _____ učitelé _____ ředitel _____ obě
_____ děti, které nejsou šikanovány, ale nepomáhají oběti _____ ostatní
7. Prosím zaškrtni, zda jsi dívka _____ nebo chlapec _____
8. Útočník (útočnici) byl(i) dívka (dívky) _____ chlapec (chlapci) _____
9. Pokud jsi někdy byl/a šikanován/a, bylo toto šikanování
fyzické _____ citové _____ verbální _____
10. Co by se mělo s problémem šikanování dělat?

11. Šikanoval/a jsi někdy někoho? _____ ano _____ ne

Pracovní list 8 PRŮZKUM ŠIKANOVÁNÍ

1. Choval se k tobě někdy někdo z vaší třídy nepříjemně? _____ ano _____ ne
2. Choval se k tobě někdy někdo z vaší školy nepříjemně? _____ ano _____ ne
3. Stalo se to vícrát než jednou? _____ ano _____ ne
4. Asi kolikrát? _____
5. Kdy se to stalo?
_____ před vyučováním _____ po vyučování _____ o přestávce _____ při obědě
6. Kde se to stalo?
_____ na hřišti _____ na záchodě _____ ve třídě
7. Cítil/a jsi se z toho
_____ nešťasný/á _____ vystrašený/á _____ přitís ti to nevadilo _____ ublížilo ti to atd.
8. Jsi chlapec _____ nebo dívka _____?
9. Byl ten, kdo ti ublížil chlapec _____ nebo dívka _____?
10. Řekl jsi o tom někomu? _____ ano _____ ne
Pokud ano, tak komu? _____ matce nebo otci _____ učiteli _____ kamarádovi

Pracovní list 8a

Jméno..... Ročník

Škola

DOTAZNÍK HLÍDKY PROTI ŠIKANOVÁNÍ

Zeptejte se prosím svého kamaráda/kamarádky na následující otázky a odpovědi vyznačte nebo zapíše do příslušných rádek. V dotazníku uveďte pouze své jméno, zatímco jméno svého kamaráda/kamarádky podržte v tajnosti. (Za vyplnění tohoto dotazníku získáte 20 bodů za boj proti šikanování.)

Kdy, kde a jak dochází k šikanování?

1. Které z následujících projevů bys považoval/a za šikanování? (prosím zaškrtni)

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| a) Nadávání | h) Osobní urážky |
| b) Nevraživé pohledy | ch) Urážky tvé rodiny |
| c) Opomíjení | i) Urážky z rasových důvodů |
| d) Výsměch | j) Sexistické poznámky |
| e) Dotyky | k) Braní nebo ničení tvých věcí |
| f) Uhození | l) Vyhržování |
| g) Strkání | m) Ublížení |

2. Vyjmenuj ostatní projevy, které bys nazval/a šikanováním.

3. Vyskytuje se šikanování na vaší škole?

- a) Ano
b) Ne
c) Nevím

4. Obáváš se, že budeš šikanován/a

- a) Často
b) Občas
c) Nikdy

5. Víš, co máš dělat, když tě někdo šikanuje?

- a) Ano
b) Ne

6. Nešel/nešla jsi někdy do školy ze strachu, že budeš šikanován/a

- a) Několikrát
b) Jednou
c) Nikdy

7. Byl/a jsi někdy na této škole šikanován/a?

- a) Ano
b) Ne

(Pokud je odpověď „NE“ přeskočte prosím až na otázku č. 16)

8. Kdy jsi byl/a naposled šikanován/a?

- a) dnes
b) Tento měsíc
c) V posledních šesti měsících
d) Před rokem nebo více než před rokem

9. Jak často jsi byl/a šikanován/a?

- a) Jednou
b) Několikrát
c) Téměř denně
d) Několikrát denně

10. Byl/a jsi šikanován/a

- a) Děvečem
b) Chlapcem
c) Partou

11. Jak jsi byl/a šikanován/a, co se stalo?

12. Kde jsi byl/a šikanován/a?

- a) Doma
b) Cestou do nebo ze školy
c) Při obědě
d) Na hřišti
e) Na záchodě
f) Ve třídě
g) Jinde

13. Řekl/a jsi to někomu

- a) Ano
b) Ne

14. Oznamil/a jsi to učiteli?

- a) Ano
b) Ne

15. Byl/a jsi spokojen/a s výsledkem?

- a) Ano
b) Ne
c) Nevím

Pracovní list 8a pokračování

16. Šikanoval/a jsi někdy ostatní děti?

- a) Několikrát
- b) Ne
- c) Nikdy

(Pokud je odpověď „Nikdy“, přeskočte prosím až na otázku č. 19)

17. Proč jsi to děl/a?

18. Šikanoval/a jsi

- a) Sám/sama
- b) Spolu s ostatními

19. Proč podle tebe lidé šikanojí druhé?

20. Co by podle tebe pomohlo odstranit šikánování ze školy?

Děkujeme ti za vyplnění tohoto dotazníku.

Poděkuj prosím také svému kamarádovi/kamarádce za to, že ti s tím pomohl/a.

**Příloha č. 6 – Dotazník k zjištění přítomnosti šikany za pomoci
výtvarného vyjádření**

Pracovní list 9
JAK NA VÁS PŮSOBÍ OSTATNÍ

Kdo tě dělá



šťastným

Něco o tom napiš nebo nakresli

Kdo tě dělá



nešťastným

Něco o tom napiš nebo nakresli

NAKRESLI ŠŤASTNÝ ÚSMĚV, NEBO SMUTNÝ OBLIČEJ

hřiště



třída

záchody



jídelna

cesta do školy



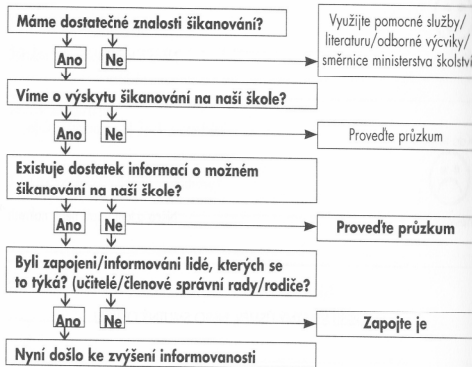
cesta domů

Příloha č. 7 – Dotazníky k utváření celoškolské strategie prevence šikany

Pracovní list 10 NÁVOD NA ZAPOJENÍ CELÉ ŠKOLY DO PROGRAMU PROTI ŠIKANOVÁNÍ

Model pro vypracování celoškolské strategie

Systematický přístup k zvyšování informovanosti o možném šikanování na školách



Poté co došlo ke zvýšení informovanosti celého učitelského sboru a příslušných orgánů a osob o tom, že na škole existuje možnost šikanování, je třeba vypracovat celoškolskou strategii zaměřenou na odstranění tohoto problému.

VYMEZENÍ PROBLÉMU: SHROMAŽĎOVÁNÍ INFORMACÍ

- Zaznamenávání případů šikanování
- Aktivní naslouchání
- Získávání informací od žáků
- Politika otevřených dveří pro rodiče
- Rozšiřování informací příslušným osobám

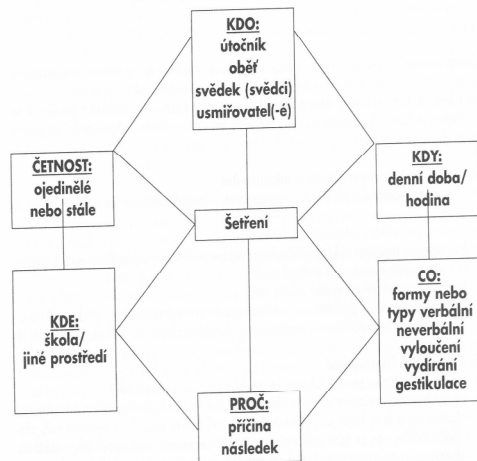
PREVENČE/OMEZENÍ ŠIKANOVÁNÍ VE ŠKOLE

K účinnému omezení výskytu šikanování je třeba vypracovat postupy a začlenit je do jednoho celku s celkovou strategií školy pro oblast chování.

Návrhy řešení této otázky jsou obsaženy v tomto sborníku.

76

Pracovní list 10 (pokračování) MODEL ŠETŘENÍ KONKRÉTNÍCH PŘÍPADŮ



S veškerými shromážděnými informacemi se potom nakládá podle celkové strategie školy pro oblast chování žáků a podle potřeby jsou zaznamenávány.

77

Pracovní list 14

SEZNAM HLAVNÍCH OTÁZEK TÝKAJÍCÍCH SE CELOŠKOLNÍHO PŘÍSTUPU

Tento seznam se použije ke strukturování diskuse a plánování v oblasti preventivního postupu školy. Účelem této diskuse je vypracování společného plánu činnosti. Je užitečné, když si každý dělá poznámky o připomínkách a rozhodnutích týkajících se jednotlivých bodů. V případě potřeby lze určit jednotlivé učitele zodpovídající za provedení těchto rozhodnutí.

1. Zlepšení informovanosti o šikanování

- Získali jsme předběžným průzkumem dostatek informovanosti o šikanování na naší škole?
Musíme pro získání informací udělat více?
- Jak máme o problému šikanování informovat ostatní? Musíme pro členy školní správní rady, rodiče a pomocné služby?
Musíme pro získání informací udělat více?
- Jak můžeme o tomto problému informovat ostatní zaměstnance školy (pracovníky pro děti se speciálními potřebami, pracovnice provádějící dozor při obědě, školníka at.)?

2. Znalosti o šikanování

- Máme dostatečnou znalost šikanování a s ním souvisejících otázek?
- Jak bychom měli evidovat případy šikanování? Jak můžeme přimět děti k tomu, aby nás informovaly o tom, když jsou šikanovány a kým? Jakým způsobem bychom měli přesvědčit rodiče, aby se nám světovali se svými obavami ze šikanování? Jak je můžeme informovat o příznacích možného šikanování: je dopis rodičům zahrnutý do tohoto sborníku vhodný pro tento účel?
- Potřebujeme získat další informace o šikanování a pomoc při tomto projektu od pomocných služeb?

3. Současné metody potlačování šikanování

- Co nyní děláme pro to, abychom se vypořádali se šikanováním? Vědí ostatní – např. členové školní správní rady nebo rodiče – o tom co děláme? Děláme to všichni, nebo jen někteří z nás? Jsou naše metody používány jednotně a důsledně celou školou?
- Důvěřují děti každému z nás, že jim pomůže, když budou šikanovány?
 - Nasloucháme skutečně rodičům, když si stěžují na šikanování?
 - Víme, které metody jsou účinné při potlačování šikanování?
 - Víme, které metody jsou účinné při prevenci šikanování?
 - Nepoužívají někteří z nás jako kázeňský prostředek zastrásování (což je jedna z forem šikanování)? Někteří děti budou toto chování napodobovat.
 - Nedopouštíme se při ukázkování útočnických chyby „šikanování šikanujících?“ Tím je učíme pouze tomu, že „kdo má moc, má i pravdu“.
 - Nepřehlídají někteří z nás šikanování tím, že se jim nezabývají, když jsou na něj upozorněni?

- Nevěří někteří z nás tomu, že šikanování je něco, co je třeba vydržet, protože učí „brát věci tak jak jsou“?

4. Zjištění „horkých míst“ šikanování

- Víme, kde ve škole dochází k šikanování? Co lze udělat pro účinnější dozor v těchto prostorách? Nešlo by využít dobrovolníků z řad rodičů? Mohou s dozorem pomoci děti? Jak to vypadá se šikanováním na cestách do školy a ze školy; potřebujeme pravidelné informace od pracovníků převádějících děti přes ulici, řidičů autobusů a od lidí žijících v okolí školy?
- Musíme nepedagogické pracovníky (např. pracovnice provádějící dozor při obědě) naučit monitorovat šikanování?
- Musíme rozdělit běžné hromadné činnosti ročníku (jako je přestávka a oběd), abychom usnadnili dozor?
- Nepřispívá uspořádávání nábytku v některých třídách k vytváření skrytých míst, které mohou útočníci využívat?

5. Spolupráce s rodiči: základní spojení proti šikanování

- Co můžeme udělat pro lepší informovanost rodičů o šikanování; jak je můžeme naučit, čeho si mají pozorně všimnout?
- Měli bychom rodiče informovat vždy, když zjistíme, že jejich děti jsou šikanovány nebo šikanují? Pokud ano, kdo a za jakých okolností by je o to měl informovat?
- Jak můžeme přesvědčit rodiče, aby za námi přišli, pokud budou mít podezření, že dochází k šikanování? Pokud se nám podaří je přesvědčit, jak můžeme snížit počet „falešných poplachů“ nebo záměrných zkreslení?
- Nešel by vytvořit nějaký důvěrný oznamovací mechanismus, jehož prostřednictvím by nás kdokoli (včetně dětí) mohl informovat o šikanování? Mohou nám s tím pomoci běžné schůzky s rodiči, nebo je současný výskyt šikanování tak hrozivý, že musíme svolat mimořádnou schůzi s rodiči?

6. Vztahy s ostatními školami

- Jsou naši žáci šikanováni žáky jiných škol? Je třeba zaměřit úsilí na celou „pyramidu“ (často tomu tak je v oblastech hustého městského osídlení, kde střední škola a základní školy, z jejichž žáků se stávají její studenti, bývají velmi blízko sebe)?
- Řešily ostatní školy problém šikanování? Můžeme využít jejich nápady nebo těžit z jejich zkušeností?

7. Informační kontakty s pomocnými institucemi

- Pokud máme hodné útočníků procházejících z agresivních domácností, můžeme k řešení problémů s lokovými rodiči využít pomoci jiných organizací (např. sociálních služeb, poraden pro děti, organizací financovaných z dobrovolných příspěvků)?
- Měli bychom si vyžádat pomoc nebo materiály od jiných organizací, které mají zkušenosti s řešením problematiky šikanování?

Příloha č. 8 – Dotazník ke zmapování vztahů ve třídě



Jak zlepšit vztahy v naší třídě. www.odyssea.cz

SEZNAM OTÁZEK PRO „HÁDEJ, KDO ...“ – VERZE A

Tyto otázky slouží ke zmapování toho, jak znáš své spolužáky a co si o nich myslíš. Přečti si, prosím, pozorně každou otázku a rozmysli si, o kom by mohla platit. Jména, která Tě napadnou (vždy maximálně 3 lidí), napiš vedle každé otázky. Když například víš o „Fridrichovi“, že je odvážný, napiš jeho jméno k příslušné otázce. Na otázky odpovídej upřímně, tedy tak, jak své spolužáky (žáky) skutečně vnímáš. Vyplněný dotazník uvidí pouze lektori tohoto programu. Tím, že se nad každou otázkou zamyslíš a upřímně na ni odpovíš, můžeš pomoci tomu, aby ses ty sám ve Vaší třídě cítil co nejlépe, a navíc tím ukážeš, že umíš přemýšlet o psychologii mezilidských vztahů.

S kým z naší třídy je největší legrace? _____

Kdo se z naší třídy umí nejlépe prát? _____

Koho ze svých spolužáků (spolužaček) považuješ v naší třídě za nejchytřejší/ho? _____

Kdo do naší třídy tak nějak nepatří? _____

Koho v naší třídě Tví spolužáci rádi poslouchají, za kým rádi jdou? _____

Kdo je z naší třídy odvážný a nebojí se? _____

Komu z naší třídy to myslí a umí řešit problémy? _____

Kdo bys chtěl/a, aby z naší třídy odešel/a? _____

Koho bys chtěl/a v naší třídě za předsedu (předsedkyni) třídy a proč? _____

Kdo z naší třídy by dokázal jít za ředitelkou /ředitelem/ Vaší školy a dohodnout u ní /něj/, aby naše třída mohla před prázdninami jít jeden den do kina? _____

Kdo se v naší třídě zastává slabších? _____

Kdo v naší třídě nejvíc žaluje? _____

Kdo je v naší třídě nejvíce přátelský a kamarádský? _____

Stává se občas, že u nás ve třídě dělá někdo někomu něco, co je druhému nepříjemné?

ANO / NE Kdo? Co? Komu?

Ublížoval Ti někdy někdo ze třídy? ANO / NE Pokud ano, kdo? _____

Koho mají v naší třídě nejraději učitelé? _____

Je v naší třídě někdo, komu se ubližuje? ANO / NE

Pokud ano, kdo to je? _____

Jak mu/jí ubližují (co mu/jí dělají)? _____

V naší třídě bych si přál/a, aby _____

Příloha č. 9 - Ukázka vyplněného dotazníku ke zmapování vztahů ve třídě

Jak zlepšit vztahy v naší třídě. www.odyssea.cz

SEZNAM OTÁZEK PRO „HÁDEJ, KDO ...“ – VERZE A

Tyto otázky slouží ke zmapování toho, jak znáš své spolužáky a co si o nich myslíš. Přeči si, prosím, pozorně každou otázku a rozmysli si, o kom by mohla platit. Jména, která Tě napadnou (vždy maximálně 3 lidí), napiš vedle každé otázky. Když například víš o „Fridřichovi“, že je odvážný, napiš jeho jméno k příslušné otázce. Na otázky odpovídej upřímně, tedy tak, jak své spolužáky (žáky) skutečně vnímáš. Vyplněný dotazník uvidí pouze lektoři tohoto programu. Tím, že se nad každou otázkou zamyslíš a upřímně na ni odpovíš, můžeš pomoci tomu, aby ses ty sám ve Vaší třídě cítil co nejlépe, a navíc tím ukážeš, že umíš přemýšlet o psychologii mezilidských vztahů.

S kým z naší třídy je největší legrace? Martin, František, Karolína

Kdo se z naší třídy umí nejlépe prát? _____

Koho ze svých spolužáků (spolužáček) považuješ v naší třídě za nejchytřejší/ho?

Daniel M, Lili, Martin

Kdo do naší třídy tak nějak nepatří? Jakub, Anna, Valerie

Koho v naší třídě Tví spolužáci rádi poslouchají, za kým rádi jdou?

Vášek, Gabriela, Honza

Kdo z naší třídy odvážný a nebojí se? Karolína, Martin, Honza

Komu z naší třídy to myslí a umí řešit problémy? Daniel M, Karolína, Vášek

Kdo bys chtěl/a, aby z naší třídy odešel/a? Jakub, Anna, Valerie

Koho bys chtěl/a v naší třídě za předsedu (předsedkyni) třídy a proč?

Karolína, Paní učitelka Mikšová

Kdo z naší třídy by dokázal jít za ředitelkou /ředitelem/ Vaší školy a dohodnout u ní /něj/, aby naše třída mohla před prázdninami jít jeden den do kina?

Karolína, Paní učitelka Mikšová

Kdo se v naší třídě zastává slabších? Martin, Lili, Karolína

Kdo v naší třídě nejvíc žaluje? _____

Kdo je v naší třídě nejvíce přátelský a kamarádský? Lili, Martin, Karolína

Stává se občas, že u nás ve třídě dělá někdo někomu něco, co je druhému nepřijemné?

ANO / NE Kdo? Co? Komu?

Provokují a dělají si z nás srandu

Ublížoval Ti někdy někdo ze třídy? ANO / NE Pokud ano, kdo?

Koho mají v naší třídě nejraději učitelé? Martin, Lili, Daniel M

Je v naší třídě někdo, komu se ubližuje? ANO / NE

Pokud ano, kdo to je? _____

Jak mu/jí ubližují (co mu/jí dělají)? _____

V naší třídě bych si přál/a, aby Valerie, Anna, Jakub aby se chovali lépe ke každému a ne rozmazkávali a ve svých prospěch

Příloha č. 10 – Vyplněná tabulka č. 1 žáky 5. třídy ZŠ

1.

PRÁVO	Jaké povinnosti pro nás plynou z tohoto práva?	Jaká ochrana pro nás plyne z tohoto práva?
	1 neposmívat se ^{os} fyzicky vs. rovní neublížit 2 ostatním	fyzická ochrana naší osobnosti

2.

PRÁVO	Jaké povinnosti pro nás plynou z tohoto práva?	Jaká ochrana pro nás plyne z tohoto práva?
	Nesmíme ublížit ostatním. Nesmíme dělat to, co by nám bylo nepříjemné	Měli bychom pomoci týranému (ubližovanému). Neměl by nás nikdo obtěžovat nebo ubližovat.

Příloha č. 11 - Ukázka vyplněného dotazníku učitelem 1. stupně ZŠ

do ST

Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Dobrý den jsem studentka 5. ročníku oboru: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě na Univerzitě Karlově. Na základě studia specializace *dramatická výchova* a výběrového semináře *prevence sociálně patologických jevů*, píši diplomovou práci na téma: Využití výchovné dramatiky v prevenci společensky nežádoucích jevů v primární škole. Pro účel této diplomové práce Vás chci požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník bude použit pouze pro účely mé diplomové práce.

Základní škola *Wagnerovo nám. 458*..... ročník *1*.....

Vyberte odpověď a doplňte:

- 1) Napište, jaké sociálně patologické jevy považujete v současné době za aktuální a kterým je

potřeba se věnovat:

šikana, lhaní, krádeže, vulgárnost,
agrese při řešení problémů atd.

- 2) Věnujete se ve své třídě prevenci sociálně patologických jevů?

a) ano, často zařazuji aktivity na tato témata do výuky,

např.:.....

b) ano, dělám s dětmi celé projekty na tato témata,

např.:.....

c) ne, této problematice se já sám/a nevěnuji

d) jiná odpověď *ano, dle potřeby - při výskytu problémů ve třídě*
nebo v závislosti na probíraných tématech v PRV,
při řešení vhodných otázek ve čtení apod.

3) Používáte ve výuce metody dramatické výchovy?

a) ano, dramatickou výchovu máme dokonce jako samostatný předmět

b) ano, užívám metody dramatické výchovy v těchto předmětech... *v ČJ (St.) / PRV, avšak s nepravidelných interakcí*

c) ne, metody dramatické výchovy nepoužívám

d) jiná odpověď.....

4) Užíváte metody dramatické výchovy při prevenci sociálně patologických jevů?

a) ano, dělám celé projekty vystavené na prvcích dramatické výchovy,

např:.....

b) ano, občas nějakou metodu při této práci použiji

c) ne, metody dramatické výchovy jsem nikdy při prevenci sociálně patologických jevů nepoužil/a

e) jiná odpověď.....

5) Považujete dramatickou výchovu za vhodnou pro prevenci násilí a šikany?

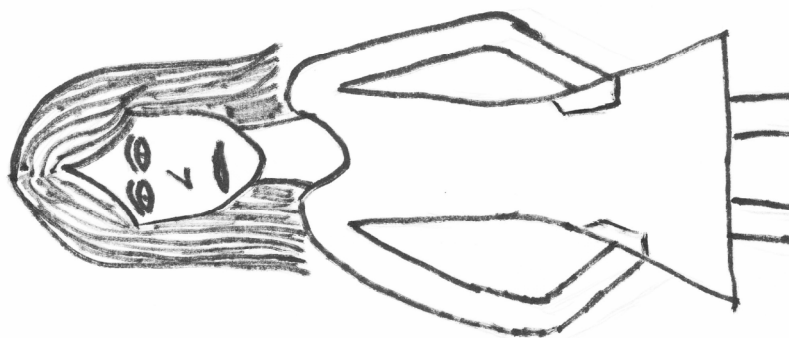
a) Ano. Uvedte proč: *záci si vykonávají různé role, provádí je a vidí u druhých, jak se se situací vyrovnávají + poradíme se, co by bylo vhodné udělat, říct.*

b) Ne, pro tuto problematiku dramatickou výchovu za vhodnou nepovažuji.

Uvedte proč:.....

c) Dramatickou výchovu vůbec nepovažuji za vhodnou metodu práce a nepoužívám ji.

Příloha č. 12 - Obrázek postavy Elen



Příloha č. 13 - Obrázek postavy Viktora

