

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Rizikové formy chování a jejich prevence

Zuzana Dykastová

Katedra pedagogiky

Vedoucí bakalářské práce: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Obor: Specializace v pedagogice: Pedagogika – Základy společenských
věd se zaměřením na vzdělávání

2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Rizikové formy chování a jejich prevence* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 14. 6. 2014

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování mému vedoucímu práce *prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D.* za jeho cenné rady, podněty a připomínky při vedení mé bakalářské práce.

.....
podpis

NÁZEV:

Rizikové formy chování a jejich prevence

AUTOR:

Zuzana Dykastová

KATEDRA:

Katedra pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

ABSTRAKT:

Již samotný název „Rizikové formy chování a jejich prevence“ napovídá, jaké je zaměření této práce. Teoretická část se dělí na tři kapitoly. První kapitola definuje rizikové formy chování a nastiňuje jejich formy. Druhá kapitola se zabývá fenoménem šikany – popisuje její znaky, druhy i formy, charakterizuje vývojová stádia a předkládá doporučovaný postup při jejím vyšetřování. Třetí kapitola je věnována prevenci. Uvádí základní informace o efektivní prevenci, právních předpisech a institucích zajišťujících prevenci. Dále se zmiňuje o funkci školního metodika prevence a Minimálním preventivním programem. Empirická část obsahuje soubor metodických a pracovních listů zaměřených na výchovu k harmonickým mezilidským vztahům. Aktivity obsažené v těchto listech jsou součástí programu pro žáky, který by mohl být jednou z variant prevence šikany. Cílem práce bylo zpracovat takovýto program, popsat jeho průběh a zjistit zpětnou vazbu od žáků a pedagogů pomocí metody rozhovoru a dotazníku.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Rizikové formy chování, šikana, prevence, školní metodik prevence, Minimální preventivní program

TITLE:

Forms of risky behaviour and their prevention

AUTHOR:

Zuzana Dykastová

DEPARTMENT:

Department of Education

SUPERVISOR:

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

ABSTRACT:

The title „Forms of risky behaviour and their prevention“ predicates the focus of the thesis. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter characterizes risky behaviour and outlines its forms. The second chapter deals with the phenomenon of bullying. It describes its characters, types and forms, defines the types of progression and shows what to do when somebody investigates bullying. The third chapter is devoted to prevention. It gives basic information about effective prevention, legislation and institutions dealing with the primary prevention. Further it mentions the function of School Methodist of Prevention and Minimum Preventive Program. The empiric part provides a set of methodical and working sheets focusing on the education of harmonious social relationships. The activities included in these sheets are a part of a program for pupils, which can be one variation of bullying prevention. The aim of this thesis is to compile the program, describe it and get the feedback, using the interview method and the questionnaire.

KEYWORDS:

Forms of risky behaviour, bullying, prevention, School Methodist of Prevention, Minimum Preventive Program

Obsah

Úvod	8
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Rizikové formy chování	10
1.1 Vymezení rizikového chování.....	10
1.2 Formy rizikového chování.....	10
2. Šikana.....	12
2.1 Definice šikany.....	13
2.2 Varovné známky šikany.....	14
2.3 Znaky, formy a druhy šikany.....	15
2.4 Vývojová stádia šikanování.....	16
2.5 Příčiny a motivy šikany.....	17
2.6 Charakteristika agresora a oběti.....	18
2.7 Důsledky šikany.....	19
2.8 Postup při vyšetřování.....	20
2.9 Jak šikaně předcházet.....	23
3. Prevence.....	25
3.1 Efektivní prevence.....	26
3.2 Národní strategie primární prevence rizikových projevů chování na období 2013 – 2018.....	27
3.3 Instituce a pomáhající organizace zajišťující prevenci.....	30
3.4 Právní předpisy a dokumenty vztahující se k prevenci na základních školách.....	32
3.5 Prevence v Rámcově vzdělávacím programu.....	34
3.6 Školní metodik prevence a Minimální preventivní program.....	38
4. EMPIRICKÁ ČÁST.....	41
4.1 Cíl a metodické poznámky.....	41
4.2 Prezentace metodických a pracovních listů.....	43

4.3 Rozhovory se žáky a pedagogy.....	75
4.4 Dotazník.....	80
4.5 Shrnutí.....	87
Závěr.....	90
Použitá literatura.....	92
Přílohy.....	95

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou rizikových forem chování a jejich prevencí. V teoretické části práce bylo mým původním záměrem stručně charakterizovat rizikové chování a analyzovat problém šikanování z pohledu školního metodika prevence. Tento cíl jsem však záhy přehodnotila. Rizikové formy chování je velmi obsáhlé téma, které je předmětem studia řady oborů. V bakalářské práci se jím nelze detailně zabývat, a proto jsem se zaměřila zvláště na fenomén šikany a prevenci. V praktické části jsem si za cíl vymezila didakticky zpracovat preventivní program pro žáky zaměřený na mezilidské vztahy, popsat jeho průběh a získat zpětnou vazbu od žáků a pedagogů. K naplnění uvedených cílů jsem zvolila metodu dotazníku, rozhovoru, analýzy a syntézy literatury. Prostřednictvím těchto metod jsem chtěla zjistit, zda preventivní program může zlepšit vztahy mezi žáky a ovlivnit alespoň částečně jejich hodnoty či postoje.

Téma práce jsem si zvolila jednak proto, že mě zajímá a je mi blízké, ale zejména proto, že jsem se jím zabývala v rámci svého působení na základní škole v Sezimově Ústí, kde jsem zastávala funkci školního metodika prevence. V praxi jsem nejčastěji narážela na problémy týkající se mezilidských vztahů. Jejich řešení bylo mnohdy velmi obtížné, zvláště pokud se jednalo právě o šikanu. Jde o jev, který patří k nejzávažnějšímu rizikovému chování, vyskytující se ve škole i mimo ni. V současné době přibývá mnoho seminářů pro pedagogy, vychází nové publikace, téma se medializuje pro lepší zasvěcení laické veřejnosti do problému. S kým by se však mělo pracovat a hovořit v první řadě jsou děti samotné. Proto jsem se rozhodla vytvořit preventivní program tematicky zaměřený na podporu přátelských vztahů mezi žáky. Po absolvování tohoto programu by měli žáci získat znalosti či dovednosti, díky kterým budou vědět, co dělat, když zjistí, že se někdo z jejich spolužáků stal obětí šikany nebo se ocitnou v problémech sami. Zároveň se učí, jak mohou šikaně předcházet.

Program se okrajově dotýká také oblasti xenofobie a předsudků. Málodko z dospělých se někdy nepřistihne při „škatulkování“ druhých ve svém okolí – každý z nás někomu občas přidělí nějakou tu „nálepku“. Někdo více, jiný méně leckdy bojuje s předsudky i nedostatkem tolerance k jednání našich blízkých. To, co bývá běžné pro nás, stává se snadno zvykem i pro děti. Děti jsou ovšem i velmi tvárné a jejich postoje lze ovlivňovat přeci jen o trochu snadněji. Lektor má v programu mnoho příležitostí, jak pracovat na upevňování a posilování pozitivních postojů a utváření názorů právě v této

oblasti. Již pouhé uvědomění si předsudků může přispět k eliminaci projevů xenofobie či rasismu. Jsem si vědoma skutečnosti, že k naplnění těchto ambicí nebude jistě stačit jeden preventivní program. Daným tématům je zapotřebí věnovat se průběžně, pokud možno v různých předmětech po celou školní docházku. Zapomínat nelze ani na důležitost podnětného rodinného prostředí, bez kterého se výchova ve škole stává obtížnější a mnohem méně efektivní.

1. Rizikové formy chování

1.1 Vymezení rizikového chování

Za *rizikové chování* pokládáme takové chování, díky kterému dochází k prokazatelnému navýšení zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince či společnost. Toto označení se používá místo dřívějšího termínu *sociálně patologické jevy*, od kterého se upustilo z několika důvodů – je pokládáno za stigmatizující, normativně laděné a klade příliš velký důraz na skupinovou/společenskou normu. Rizikové chování považujeme za soubor jevů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi (Miovský a Zapletalová, In: Miovský a kol., 2010, s. 23). V odborné literatuře se můžeme setkat i s termínem „problémové chování“.

Rizikové chování je spojeno s charakteristickým nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot. To může vést k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským „poruchám“ (Pokorný a kol., 2003, s. 9).

Této problematice se věnuje řada vědních oborů, ať již medicína, psychologie, sociologie nebo etopedie. Jejich pozornost bývá zpravidla soustředěna na rozbor příčin a faktorů, jež vedly ke vzniku konkrétního chování. Nedílnou součástí je také určení a použití preventivních a korektivních doporučení a postupů, jejichž cílem má být obecně jeho omezení. (Fischer, Škoda, 2009, s. 13 – 14).

Původní pojem „sociální patologie“ se poprvé objevil u Herberta Spencera v sociologii, když hledal spojitost mezi patologií biologickou a sociální. Elementární teorie sociální patologie obvykle vycházejí z předpokladu, že ve společnosti dlouhodobě existují strukturální vady či nedostatky, které postihují její členy. Nejúčinnější formou boje proti nežádoucímu chování je prevence. (Urban, Dubský, 2008, s. 54).

1.2 Formy rizikového chování

Mezi základní projevy rizikových forem chování řadíme závislostní chování, násilí a šikanování, záškoláctví, týrání a zneužívání dětí, rizikové sexuální chování, negativní

působení sekt, extrémní rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, spektrum poruch příjmu potravy a projevy rasismu, xenofobie, intolerance a antisemitismu (Miovský a kol., 2010, s. 24).

Širůčková uvádí obdobné dělení rizikových forem chování, člení je však do několika skupin:

- interpersonální agresivní chování – násilné chování, šikana, týrání, rasová nesnášenlivost, diskriminace, extremismus,
- delikventní chování vzhledem k movitému majetku – vandalismus, sprejerství, krádeže,
- rizikové zdravotní návyky – užívání návykových látek, nezdravé stravovací návyky, nedostatečná nebo naopak nadměrná pohybová aktivita,
- rizikové sexuální chování – nechráněný pohlavní styk, promiskuita, předčasné zahájení sexuálního života, předčasné mateřství,
- rizikové chování ve vztahu k institucím – záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia SŠ,
- prepatologické hráčství,
- rizikové sportovní aktivity – provozování adrenalinových a extrémních sportů.

(Miovský a kol., 2010, s. 30).

Důsledků tohoto chování může být řada. Z pohledu jedince může dojít k narušení tělesného a duševního zdraví, k sociálnímu vyloučení, nevyžití svých potenciálů a k celkovému snížení kvality života. Nedotýká se to však jen jedince samotného - dochází k rozbití rodinných vztahů i problémům v zaměstnání a má tedy celkově neblahý vliv na společnost obecně. Důvodů proč se některým rizikům mnozí neubrání, je ještě více – ptáme-li se po příčinách, musíme znát dokonale dotyčného jedince a brát v potaz jeho zkušenosti, postoje, schopnosti, zájmy, životní styl, hodnoty a mnohé jiné. Bránit se proti tomuto chování můžeme dvěma základními způsoby – prevencí nebo represí. (Pokorný a kol., 2003, s. 9- 11).

V této práci se, vzhledem k jejímu zaměření v praktické části, budeme věnovat zejména problematice šikany.

2. Šikana

Výzkumy z let 1999 (Rážová, Czemy, Provazníková, Sovinová) a 2001 (Havlinová, Kolář) uvádí, že se šikanou ve škole se setkává okolo 40 procent žáků. Ani dotazníkové šetření, které uskutečnilo v roce 2005 sdružení AISIS, nepřináší povzbudivé údaje – fyzickou šikanu trpí každý desátý dotazovaný, 21 procent dětí je šikanováno každý den, 25 procent každý týden, 31 procent nejméně jednou za rok, 21 procent obětí nikdo nepomohl (Hrubá, [online], © 2008). Je zřejmé, že výsledky výzkumů nemusí vždy dospět ke stejným hodnotám – vysvětlením může být různá definice šikany nebo rozdílný přístup při sestavování dotazníku. To ovšem nic nemění na faktu, že i nejmenší procento obětí šikany zůstává vážným problémem a nemělo by nás nechávat klidnými.

O tom že je šikana stále velmi aktuální problém, svědčí i další data – na Linku bezpečí volá denně okolo 700 klientů. Nejčastěji se na ni obrací děti kvůli rodinným poměrům, týrání, zneužívání, zanedbávání a partnerským vztahům. Ohledně šikany přijme asi 6 telefonátů denně, dále asi 6 týkajících se posmívání a 9 hovorů v souvislosti se vztahy s kamarády. Tato čísla vyjadřují průměrné hodnoty za rok 2012 (Sdružení Linka bezpečí, [online], 2013).

Obecně prospěšná společnost AISIS, ve svém výzkumu zveřejněném v roce 2010 uvádí také zajímavé poznatky týkající se kyberšikany:

- asi 44% dětí tento termín vůbec nezná,
- 18% dotázaných uvedlo, že jim byl pojem objasněn ve škole,
- obětí kyberšikany je 10% dětí,
- učitelům se svěřuje 8%,
- 10% obětí řeší problém s pomocí školy,
- 9% dětí je ve třídě nespokojeno,
- 3% žáků nemá ve třídě žádného kamaráda,
- 6% dětí uvedlo, že se setkala s případem kyberšikany učitele ve vlastní škole,
- 22% dětí si myslí, že natáčet učitele na video, je zábava,
- 69% dětí pokládá kyberšikanu za nebezpečnou, ale zároveň si 70% myslí, že se jim nic takového nemůže stát,
- 17% dětí si myslí, že oběti si za to mohou sami,

- 78% agresorů je stejné školy jako obět'.
(Minimalizace šikany, [online], © 2008).

Z uvedených příkladů můžeme vyvodit mnohé: šikana či kyberšikana je problém, s kterým se setkávají děti denně. Ve školách tématu není věnována dostatečná pozornost. O šikaně nemá řada studentů dostatek pravdivých informací. Podpora zdravých mezilidských vztahů a pozitivního klimatu ve třídě je nezbytná prevence. Šikana je problém, kterým by se pedagogové měli zabývat intenzivněji.

Přestože se odborníci shodují na tom, že vymýtít tento jev ze společnosti se zcela nepodaří nikdy, jsou tato čísla tristní. Co je však ještě více skličující je přístup mnohých škol či jednotlivých pedagogů k tomuto problému. Ačkoliv se na trhu objevuje stále více publikací, vzniká řada preventivních programů a pozornost tématu věnují i média, velkou část učitelů zajímá šikana jen do té doby, dokud nemá přímou souvislost s jejich vlastní školou či třídou. Pokud už si náhodou připustí, že by se jich šikana mohla osobně týkat, často se ji snaží vyřešit rychle, po svém a pokud možno v tichosti. Velmi rozšířeným jevem současné doby je i kyberšikana. Ta je komplikovaná zvláště ve dvou směrech: jednak se většinou odehrává po skončení vyučování (je tedy otázkou, do jaké míry se její řešení týká pravomocí školy) a jednak se velmi špatně vyšetřuje (často neúspěšně).

2.1 Definice šikany

Definice pojmu šikany nalezneme v literatuře mnoho. Šikanování můžeme vysvětlovat jako agresivní jednání, kterým si strůjce působením fyzických či psychických útrap zjednáva nebo udržuje převahu nad obětí. (Příhoda, In: Jedlička, Kořa, 1998, s. 86). Říčan za šikanování považuje „... když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině“ (Říčan, 1995, s. 26).

Metodický pokyn vymezuje šikanu jako: „... jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrožit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak

fyzické útoky např. v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Rovněž se může realizovat prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu.“ (Metodický pokyn, čl. 1).

Martínek upozorňuje na rozlišování mezi šikanou a teasingem. Teasing je chování, které šikanu zdánlivě připomíná – jedná se o nevinné škádlení mezi dětmi (např. z důvodu náklonosti k opačnému pohlaví). Jde tedy o přirozený jev, který nás nemusí znepokojovat (Martínek, 2009, s. 109).

2.2 Varovné známky šikany

Šikanu lze odhalit, pokud budeme pozorní a všimneme si některých typických varovných signálů. Skrytá zůstane vždy spíše proto, že si ji pedagogové odmítají připustit. Rozlišujeme tyto nepřímé známky šikany: somatické potíže spojené s nechtí a strachem jít ráno do školy; záškoláctví; zhoršený prospěch, ztráta zájmu o učení; absence přátel, kamarádů; bolesti hlavy nebo břicha bez lékařského opodstatnění; snaha zůstat o přestávkách v blízkosti učitelů; ustrašené vystupování; poškozené osobní věci nebo oblečení po příchodu ze školy; opakované ztráty peněz a osobních věcí; modřiny, odřeniny nebo jiné stopy po fyzickém násilí; šikanování sourozenců nebo jiných dětí; poruchy spánku, noční můry; smutek, apatie, ztráta nálady (Pöthe, 1999, s. 121 – 122).

Mezi přímé známky, ukazující na šikanu, řadíme způsoby, jakým k šikanování dochází: ponižování; zesměšňování; urážení, nadávání, kritizování; poškozování osobních věcí a oděvu; vyhrožování a vydírání; pohrdání, ignorování; tělesné napadání; omezování svobody; nucení k požití alkoholických nápojů, drog nebo k sexuálním praktikám (Pöthe, 1999, s. 122).

O šikaně koluje řada mýtů: šikany se dopouští jen chlapci; šikanovat mohou jen hloupí surovci; kdo se stane obětí šikany, může si za to sám; kdo je šikanovaný si může pomoci sám; přísná kázeň šikanu vyřeší; dobrý učitel intuitivně zasáhne správně. Před těmito mýty bychom se měli mít na pozoru, protože nám mohou bránit ve správném odhalení případů šikany nebo postupu při vyšetřování (Vágnerová a kol., 2009, s. 13).

2.3 Znaky, druhy a formy šikany

První otázku, kterou musíme zodpovědět při jakémkoli podezření je, zda se skutečně jedná o šikanu nebo jde jen o legraci, škádlení. Existují charakteristické znaky, které šikanu jednoznačně vymezují:

- je záměrná;
- opakuje se;
- je dlouhodobá ;
- je samoúčelná – je vlastním cílem jednání;
- projevuje se asymetrie sil.

Existují i jednorázové případy šikany, jedná se však spíše o výjimečnou situaci. Při škádlení je mezi zúčastněnými vyrovnaný poměr sil, jde o zábavu či legraci pro obě strany. Při šikaně se baví jen agresor a naopak oběti útoky přináší bolest a ponížení (Vágnerová a kol., 2009, s. 73 – 74).

Šikanu můžeme dělit na aktivní a pasivní, fyzickou a verbální a přímou a nepřímou:

Druhy a formy šikanování	Příklady projevů
Fyzické aktivní přímé	Pohlavkování, škrcení, kopání, bití
Fyzické aktivní nepřímé	Poškozování, schovávání osobních věcí; „Kápo“ někoho pověří, aby oběť zbil.
Fyzické pasivní přímé	Fyzické bránění oběti v dosahování jejich cílů (např. sednout si do lavice).
Fyzické pasivní nepřímé	Odmítnutí splnit oprávněné požadavky oběti (např. pustit oběť na záchod).
Verbální aktivní přímé	Nadávký, zesměšňování, ponižování, urážení.
Verbální aktivní nepřímé	Pomluvy, symbolická agrese – vyjádřená kresbách či verších.
Verbální pasivní přímé	Ignorování (neodpovídání na otázky, pozdrav,...)
Verbální pasivní nepřímé	Nezastání oběti v případě křivého obvinění.

(Kolář, 2011, s. 37).

2.4 Vývojová stádia šikanování

Šikana má svůj vývoj a svůj podíl na ní nemá jen agresor a oběť. Jde o problém celé skupiny, ve které se odehrává. Můžeme na ni pohlížet jako poruchu vztahů, nemocného chování či šikanování jako závislosti. Kolář (2011) popisuje její vývoj v pěti stádiích.

První stádium představuje zrod ostrakismu (identifikace a vyčleňování okrajových členů). V každém kolektivu se vyhraní žáci, kteří se řadí mezi nejméně oblíbené a vlivné a nacházejí se na tzv. sociometrickém chvostu. Ti jsou většinou terčem mírných, zpravidla psychických forem agresí, kdy se cítí neuznání a nerespektování ostatními. Jde o odmítání druhými, pomlouvání, intriky, drobné legrácky na jejich osobu. Toto jednání je již považováno za zárodečnou podobu šikany. V odborné literatuře je tato osoba označována jako obětní beránek, černá ovce, outsider apod.

Druhé stádium nastupuje fyzická agrese a přitvrzování manipulace (rozptýlený negativní proces ubližování slabším pokračuje). Pokud ve skupině stoupá napětí, začnou tito žáci fungovat jako odreagování pro nepříjemné pocity spolužáků. „Zábava“ na účet nejslabšího – nejzranitelnějšího začíná přitvrzovat. Pocit moci může zapříčinit opakované agresivní jednání. Zde záleží na kolektivu, jak tyto projevy bude potlačovat. Pokud jsou ve skupině kamarádské vztahy a odmítavý postoj k násilnému jednání a týrání slabších, potom agresori se svými pokusy neuspějí. Jestliže je ale skupina nějakým způsobem oslabena (lhostejné vztahy, nepřátelská atmosféra), pak se násilí rozvíjí do dalších podob.

Třetí stádium je klíčovým momentem – dochází k vytvoření jádra (parazitní novotvar šikany začíná bujet a programově směřuje k ovládnutí skupiny). Nejsou – li „útočníkovi“ kladeny v cestě žádné překážky a stanoveny mantinely, vytváří se tzv. „úderné jádro“, skupinka agresorů, kteří začnou systematicky šikanovat nejvhodnější oběti. V tomto momentě se rozhodne, zda se počáteční stádium šikany promění v pokročilou formu. Pokud se nezformuje silná pozitivní „protiskupina“, může se šikana rychle rozvíjet do nebezpečných podob. Výskyt této „opozice“ nebývá příliš častý.

Ve čtvrtém stádiu již většina kolektivu přijímá normy (rakovinný nádor šikanování vyřazuje imunitní systém a ujímá se vlády ve skupině). Normy agresorů jsou zvnitřněny nebo vnějšně přijaty většinou třídy. V této fázi se začnou krutě chovat i žáci, kteří jsou považováni za slušné a hodné.

V pátém stádiu nastupuje totalita, neboli dokonalá šikana (rakovina šikany vítězí v nemocné skupině, někdy dochází k prorůstání parastruktury násilí s oficiální školní strukturou). Normy jsou respektovány nebo přijaty všemi nebo téměř všemi členy skupiny. Je nastolena totalitní ideologie šikanování, tzv. stádium vykořisťování. Skupina je rozdělena na „otrokáře a otroky“, „mazáky a bažanty“, „nadlidi a podlidi“, atd. (Kolář, 2011, s. 46 – 53)

2.5 Příčiny a motivy šikany

Pedagogové a psychologové se shodují v názoru, že se u agresora objevují sklony k ovládnutí okolí a dominanci. Jedná se o jedince, kteří jsou tělesně zdatní a mají pozitivní vztah k projevům agrese. Násilí považují za přirozený způsob k uspokojení své potřeby dominovat. Mnohdy se vyskytují poruchy pozornosti a hyperaktivita. V rodinách šikanujících dětí se častěji objevuje nějaká forma násilí, ať již ve vztahu k dítěti, nebo mezi dospělými. Ve výchově se uplatňují tresty, a to především tělesné, které mohou přerůst v týrání. Inteligence bývá obvykle nižší. Pro většinu je typické vysoké sebevědomí, ale asi pětina trpí pocity méněcennosti a neschopností navázat vztahy s vrstevníky. Ojedinele se vyskytují i případy šikany ze strany oběti z důvodu kompenzace jejího narušeného sebevědomí. Žádná z těchto charakteristik nemusí být ovšem určující (Pöthe, 1999, s. 117).

Pokud se dítě dostane do role agresora, mívá na jeho chování podíl více faktorů. Příčin může být celá řada: povaha dítěte; rodinné prostředí (agresivní jednání); nedostatečná péče a výchova; zkušenost, že šikana se vyplácí; kruté tělesné trestání; nízké sebehodnocení; vrstevníci, kteří šikanu podporují (Martin, Waltmanová – Greenwoodová, 1997, s. 248 – 249).

Za jednáním agresora se mohou skrývat různé motivy: upoutání pozornosti – touha být středem pozornosti, získání obdivu a přízně spolužáků, nuda – poskytnutí podnětů a vzrušení, zvědavost – tzv. motiv „Mengeleho“, agresor chce vyzkoušet, co dotyčný vydrží, závist přízně učitelů, snaha předejít týrání sebe samého, dokazování si, že za něco stojím, apod. (Kolář, 2011, s. 139 - 140).

Naopak oběti, jak uvádí Kyriacou (2005), pocházejí z rodin, kde je péče úzkostlivě přehnaná. Mívají málo kamarádů, jsou nejisté, chovají se submisivně, od ostatních se něčím odlišují, ať již vzhledem, povahou, svými potřebami nebo původem. Důležitá je počáteční reakce na šikanu. Pokud žák dokáže využít obranných strategií, jako například

asertivity, humoru, či se naučí vyhýbat situacím i místům, kde k šikaně dochází, nerozčílí se a nedá znát svůj strach, pak se zpravidla nestává dlouhodobou obětí (Kyriacou, 2005, s. 29).

2.6 Charakteristika agresora a oběti

Obětí i agresorem se může stát každý člen libovolného kolektivu. Přesto autoři definují určité společné znaky a typy zúčastněných:

- Pasivní oběti (bojácní, opatrní, uzavření jedinci, mnohdy tělesně slabí, s nedostatkem sebevědomí);
- Provokující oběti (provokují, podněcují negativní reakce, posmívají se, pokud jim to někdo vrátí, stěžují si);
- Účelové oběti (berou na sebe roli oběti, aby se zavděčili, hrají roli třídního šaška, připojují se k výtržnostem, aby se vyhnuli problémům);
- Falešné oběti (nadmíru si stěžující jedinci);
- Útočníci – oběti (zažívají obě role v různých situacích);
- Útočníci (děti napadající druhé bez zřejmého důvodu);
- Úzkostní útočníci (děti s nízkým sebevědomím, často s rodinnými nebo prospěchovými problémy; šikana slouží jako kompenzace).

(Parry-Cerrington, In: Bendl, 2003, s. 42).

Agresor může zastávat roli „hrubiána“, „slušňáka“, „srandisty“ nebo být iniciátorem ekonomické šikany: „hrubián“ je primitivní, impulzivní, má problémy s kázní a autoritou. V rodině se často objevuje násilí. „Slušňák“ je kultivovaný, úzkostnější, jeví se jako slušný, sociálně zdatný žák, často to bývá narcista. Je „mozkem“ ubližování – k útokům využívá jiné žáky. Rafinovaný. V rodině často přílišná důslednost, dril. „Srandista“ je optimistický, zábavný, sebevědomý, oblíbený, vlivný, vyžaduje více pozornosti, kterou si zajišťuje prostřednictvím oběti. V rodině může být přítomna citová subdeprivace, absence duchovních a mravních hodnot. Posledním typem je agresor spouštějící ekonomickou šikanu. U takového jedince se v rodině objevuje nadbytek materiálních věcí, je maximálně podporován, má každou novinku, chybí mu ale cit, rodinné souznění, nezažívá touhu

a ničeho si tedy neváží – ani mezilidských vztahů (Vágnerová a kol., 2009, s. 84 – 86, Martínek, 2009, s. 136 - 138).

Martínek (2009) uvádí čtyři typy obětí: oběť na první pohled (sama o sobě vysílá do okolí signál slabosti); oběť setrvávající dlouho pod ochranou matek nebo babiček (neustále vidí děti malé, nesamostatné, a proto se musí nepřetržitě hlídat); handicapovaná oběť; děti učitelů (Martínek, 2009, s. 139 – 141).

Spíše než určitá typologie, jsou však pro oběti příznačné určité rizikové faktory a projevy v chování: jakákoli odlišnost (výjimečnost, nadání, alternativní životní styl v rodině, zdravotní handicap, ...), přílišná ochranná výchova, specifické osobnostní charakteristiky (citová labilita, tělesná slabost, submisivita, neurotičnost, hyperaktivita, porucha pozornosti, sociální neobratnost, nesolidarita, sobeckost,...), příslušnost k menšině, projevované náboženské postoje, sociálně znevýhodněné prostředí, přestup do nové skupiny (Říčan, Janošová, 2010, s. 59 – 61; Vágnerová a kol., 2009, s. 86 – 87).

Vágnerová a kol. (2009) neopomíjí ani charakteristiku přihlížejcích, kteří jsou také aktéry šikany – jedná se dokonce o početně největší část. Jde o skupinu osob s nedostatečnou nebo snižující se mírou občanské statečnosti, s rozptýlenou zodpovědností. V důsledku narušení vztahů, tato mlčící většina nebrání oběť, neupozorní na násilí, nezastaví agresory, později násilí dokonce toleruje a v pokročilých stádiích se ho sama zúčastní. Typický je nedostatečný soucit s obětí, strach a chování motivované s ohledem na svůj prospěch (Vágnerová a kol., 2009, s. 87 – 88).

2.7 Důsledky šikany

Důsledky šikany jsou značné – a to nejen pro oběť, ale i pro agresora a ostatní aktéry. Dítě, které prošlo šikanou, se může s psychickými, zdravotními a sociálními následky potýkat celý život. V nejhorších případech může situace končit i sebevraždou. Kam až může dospět přehlížená či neřešená šikana dobře ilustruje známý estonský film Ilmara Raaga inspirovaný skutečnými událostmi - „Zkažená mládež“ („Klass“). Může se zdát, že film přehání – nestává se běžně, že by případy šikany končily pomstou spojenou s vraždou či sebevraždou. Se střelci na školách jsme se však již ve zpravodajství setkali. Je otázka, co všechno pachatele k těmto činům motivovalo. Pokud někdo dlouhodobě zažívá příkoří, ponižování, bolest a utrpení, nelze se divit, jestliže příběh nemá vždy šťastný konec – spíše naopak.

Konkrétních dopadů můžeme uvést mnoho: ohrožení tělesného a psychického zdraví (ublížení na zdraví, posttraumatická stresová porucha, úzkostnost, deprese,...); z obětí se mohou stát pachatelé násilí; oběti mohou více inklinovat k neetickému chování (učení, že zločin se vyplácí, není potrestán); nízké sebevědomí obětí, pocit, že si za situaci může sama; morální „úpadek“ skupiny; právní důsledky (naplnění skutkové podstaty trestných činů – vydírání, omezování osobní svobody, vzbuzení důvodné obavy, loupež, znásilnění, pohlavní zneužívání, ublížení na zdraví, poškozování cizí věci,...); snížená schopnost udržovat a navazovat vztahy; členství v rizikových partách; zhoršení prospěchu, nízké vzdělávací ambice, apod. (Bendl, 2003, s. 35 – 41; Pražské centrum primární prevence, [online], 2014).

2. 8 Postup při vyšetřování šikany

O tom, jak postupovat při vyšetřování šikany se přou i samotní odborníci. Příkladem může být polemika mezi Pavlem Řičanem a Michalem Kolářem, uvedená před několika lety v Učitelstevských listech. Kolář Řičanovi vytýká, že příliš vychází z obecné teorie a ignoruje praxi. Tím může dojít k poškození oběti, místo aby se jí dostalo pomoci. Kritika směřuje k několika pasážím v Řičanově knize: autor nerozlišuje mezi počáteční a pokročilou šikanou ani neobvyklými formami šikany, nedostatečně chrání zdroj informací nebo například doporučuje hledat svědky mezi nejslušnějšími žáky. Řičan na tuto kritiku odpovídá, že od pozorných čtenářů čekal pružné usuzování, že hledání svědků je obtížné a navíc možné jen u počátečních forem šikany a že v knize bylo uvedeno, že navrhovaný postup je jen příklad, jak vyšetřování může vypadat. Není asi nutné uvést všechny spory mezi autory, uvedené příklady nám mohly spíše demonstrovat, jak obtížné je pro učitele případy šikany řešit (Učitelstevské listy, 2004-05, č. 8 a Učitelstevské listy, 2005-06, č. 4).

Je tedy zřejmé, že při vyšetřování šikany se pedagogové mohou dopustit mnoha závažných chyb a omylů. Každá škola by měla mít sestaven krizový plán, který zahrnuje přesné pokyny, jak se chovat při odhalení šikany. Pedagogové by měli být s tímto plánem seznámeni a na vyšetřování by se nejlépe neměli podílet sami, ale spolupráci s výchovným poradcem nebo školním metodikem prevence.

Pro účinné řešení je třeba zjistit mnoho informací – jak dlouho šikanování trvá, jak často k němu dochází, jakými způsoby šikanování probíhá, kdo je agresorem a kdo s ním

spolupracuje, kdo se alespoň občas oběti zastane nebo dává najevo nesouhlas, kdo jiný je ještě šikanovaný atd. Pedagog by se měl snažit zachovat klid a dát jasně najevo nesouhlas s tím, co se stalo. Ať se o šikaně učitel dozví od svědků nebo přímo přistižením útočníků, vždy by měl v první řadě ochránit oběť a zamezit domlouvání mezi agresory (Říčan, Janošová, 2010, s. 73).

Nejprve bychom měli učinit následující kroky:

- Posouzení situace - vyhodnotit, zda se jedná o šikanu či nikoli (s pomocí znaků šikany: záměrnost, opakování, samoučelnost agrese, nepoměr sil);
- Odhad závažnosti (počáteční/pokročilá forma šikany);
- Určení formy šikany.

Odlišit počáteční a pokročilou formu šikany nemusí být tak jednoduché, jak na první pohled vypadá:

	Počáteční stádium	Pokročilé stádium
Kdo jsou informátoři, jak se chovají, co říkají?	Jako informátor přijde oběť nebo její kamarád (v pokročilé šikaně je to výjimka)	Informátoři jsou rodiče oběti, případně se šikana provalí a zachytí ji někdo z pedagogů.
Jak se chovají oběti a jak odpovídají?	Mluví poměrně otevřeně o tom, co se jim stalo, kdo je šikanoval.	Ustrašenost, nechtějí prozradit, kdo jim ublížil. Někdy zdůvodňují své zranění bizarním způsobem.
Jak spolupracují svědkové?	Vyjadřují nesouhlas se šikanováním a vypovídají bez většího strachu.	Odmítají vypovídat, tvrdí, že nic neviděli, neslyšeli. Občas přiznávají, že nesmějí nic říct, jinak by měli peklo. Případné výpovědi působí podezřele.
Jak se svědkové vztahují k podezřelým agresorům?	Agresoři nejsou vnímáni jednoznačně pozitivně, ale diferenciovaně, jejich okolí	Oceňují, chrání a brání agresory, případně pro ně hledají polehčující

	se to nebojí vyjádřit.	okolnosti.
Jak se o konkrétním násilí vyjadřují ostatní členové skupiny?	Násilí nepopírají a vyjadřují vůči němu své výhrady.	Násilí bagatelizují nebo ho popírají. Svalují vinu na oběť – je to provokatér...
Jak se členové skupiny vztahují k trpící či zraněné oběti?	Projevují soucit s obětí a porozumění neférovosti ubližování silných slabým.	Oběť je kritizována a znevažována. Často je obviněna, že si to způsobila sama.
Jaká je atmosféra ve skupině?	Malá soudržnost, nespolupráce, omezená, „pokulhávající“ svoboda projevu a názoru. Atmosféra je však „živá“.	Těžká atmosféra strachu, napětí a nesvobody. „Špatně se tu dýchá“.

(Kolář, 2011, s. 163 – 176).

Při pokročilých stádiích šikany by škola neměla situaci řešit sama, ale naopak vyhledat odbornou pomoc. Výjimečným případem je lynčování, kdy se sice jedná o formu pokročilou, ale je třeba okamžitě zasáhnout. Jestliže se jedná o obyčejnou počáteční formu šikany je na místě držet se základního scénáře „první pomoci“:

- Rozhovor s informátory a oběťmi
- Nalezení vhodných svědků
- Individuální rozhovory se svědky
- Ochrana oběti (měla by probíhat kontinuálně od počátku do konce vyšetřování)
- Předběžná diagnóza a volba ze dvou typů rozhovoru: a/ rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory (směřování k metodě usmíření), b/ rozhovor s agresory (směřování k metodě vnějšího nátlaku)
- Realizace vhodné metody: a/ metoda usmíření, b/ metoda vnějšího nátlaku (výchovný pohovor nebo výchovná komise)
- Třídní hodina: a/efekt metody usmíření, b/ oznámení o potrestání agresorů
- Rozhovor s rodiči oběti
- Třídní schůzka

- Práce s celou třídou
(Kolář, 2011, s. 178 – 180).

Jak již bylo řečeno, učitelé se často dopouštějí závažných chyb při vyšetřování. Neodlišují řešení počátečních a pokročilých forem šikan. Při vyšetřování neberou v potaz trauma, stud a mlčenlivost oběti. Berou vážně falešné svědky, kteří jsou instruováni od agresora. Konfrontují výpověď oběti a agresora (oběť je leckdy paradoxně označena za viníka a příčinu problémů). Často vyšetřují šikanu přímo ve třídě. Ředitelé zvou najednou údajné oběti, údajné agresory, jejich rodiče a některé pedagogy a vyšetřují z jedné vody načisto (případně vše nahrávají). Po vyšetření jsou pozváni všichni agresori s jejich rodiči – rodiče se sjednotí proti nespravedlivému obvinění a útočí na pedagogy, Oběti bývá doporučeno změnit školu nebo přestup do jiné třídy (šikana se dále prohlubuje) (Kolář, 2011, s. 189).

2.9 Jak šikaně předcházet

Stejně jako v jiných oblastech i u šikany platí, že nejúčinnější zbraní je prevence. Pro dobro věci mohou přispět jednak učitelé, ale také rodiče žáků. Škola může být nápomocna v mnoha směrech. Rozvíjet průřezové témata osobnostní a sociální výchovy (etická výchova, osobní příklad, interaktivní metody). Věnovat pozornost dětem s problémy. Zlepšovat vzájemné vztahy – spolupráci a důvěru mezi školou a rodiči. Zaujmout realistický postoj k šikaně. Zajistit dostatečný dozor. Školní řád by měl obsahovat ustanovení podporující prevenci, postih i nápravu šikany (na rozdíl od metodického pokynu je závazný). Zpřístupnit základní literaturu o šikaně pedagogům a poskytnout jim nabídku kurzů prevence a řešení šikany. Sledovat a řešit i méně nápadné projevy šikany a jiného agresivního a neukázněného chování. Zajistit řádné vyšetřování při provalení nebo podezření šikany. Poskytnout zajímavou výuku a atraktivní školní program (nespecifická prevence). Učit oběti a potencionální oběti způsobům, které umožní předcházet nebo čelit šikaně (vyhýbání se, pěstování odolnosti, posilování sebevědomí). Pracovat s agresory (budování osobní perspektivy, odbourávání stresu a agresivity, pěstování empatie...), ale i všemi ostatními žáky (osvěta, ochrana před mediálním násilím, smlouvy se žáky, vytvoření zdravého jádra, mravní výchova, využívání obsahů vyučovacích předmětů, výchova ke spolupráci, využití organizačních forem výuky...).

Podporovat účast žáků na prevenci a řešení šikany (žákovská samospráva, peer programy, kampaň proti šikanování,...). Spolupracovat s institucemi, které se problematice šikanování věnují (pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, občanská sdružení, nadace, linka důvěry, prev-centrum, policie, ...). Na místě je i znalost metodických pokynů k problematice šikany (Říčan, Janošová, 2010, s. 17 – 19, Bendl, 2003, s. 84 – 182).

Fieldová (2009) vytvořila seznam dvanácti kroků, které mohou pomoci k omezení šikany ve školách:

- Vytvořit konkrétní celoškolské strategie,
- Vytvořit tým, který se šikanou bude zabývat,
- Šikanu vyšetřovat,
- Udržovat vztahy s veřejností (informovat ji),
- Rozšířit vzdělávací program,
- Proškolení studenty, personál i rodiče,
- Zlepšit fyzické prostředí,
- Zpracovat postup krizového řízení,
- Jasně definovat následky při porušení pravidel,
- Nabídnout v rámci školy individuální pomoc,
- Doporučit externí poradenství,
- Vyhodnocovat.

(Fieldová, 2009, s. 140 – 158).

3. Prevence

Slovník cizích slov vysvětluje prevenci jako předcházení něčemu nebo ochranu před něčím. Je to slovo latinského původu vyjadřující určitá opatření, která jsou učiněná předem, jde o včasnou obranu či ochranu. Prevencí chápeme všechna opatření, která směřují a minimalizují jevy spojené s rizikovým chováním a jeho důsledky. Může se jednat o kterýkoliv typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence, která má předcházet výskytu rizikového chování, zamezit jeho dalšímu nárůstu, zmírnit již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhat řešit jeho důsledky. Rozlišujeme různé druhy prevence. Základní dělení je na *primární*, *sekundární* a *terciární*. Za primární prevenci označujeme všechny konkrétní aktivity uskutečňované se záměrem předejít problémům a následkům spojeným se sociálně patologickými jevy, eventuálně minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření (Tyšer, 2006, s. 41, Národní strategie, 2013, s. 8). Nešpor a kol. (1999 a) vysvětluje primární prevenci jako předcházení problémům dříve než nastanou, sekundární prevenci jako pomoc těm, kteří se již od potíží dostali a terciární prevenci jako léčbu nebo mírnění škod (Nešpor a kol., 1999 a, s. 7).

V rámci primární prevence rozlišujeme *specifickou* a *nespecifickou* prevenci. Specifická prevence představuje systém činností zaměřených na práci s osobami, u kterých lze v případě jejich absence očekávat další negativní vývoj. Usiluje o předcházení nebo eliminování nárůstu rizikového chování. Specifické primárně – preventivní programy se zaměřují na práci s menšími skupinami osob, které motivuje k formulování vlastních názorů, k přemýšlení o svých postojích, k nácviku zvládnání náročných a stresových situací, nátlaku, úzkosti i strachu. Jsou to cílené interaktivní programy s jasně definovanou cílovou skupinou (pokládanou za více ohroženou či rizikovou) (Pavlas Martanová, In: Valentová a kol., 2013, s. 44). Specifickou prevenci dále dělíme na *všeobecnou* (určena širší populací bez předchozího zjištění rozsahu problému nebo rizika - např. celá třída, u níž se neprojevují příznaky rizikového chování), *selektivní* prevenci (cílovou skupinou jsou jedinci se zvýšeným nebezpečím rizikového chování) a *indikovanou* prevenci (určena osobám, u kterých se objevují varovné známky rizikového chování nebo byl zaregistrován vyšší výskyt rizikových faktorů v chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky) (Metodické doporučení, čl. 2, odst. 2).

Za nescifickou prevenci pokládáme aktivity snižující riziko vzniku či rozvoje rizikového chování a podporující zdravý životní styl. V podstatě se jedná o veškeré

volnočasové aktivity nebo programy, které přispívají k dodržování určitých společenských pravidel, podílí se na rozvoji zdravé, harmonické osobnosti i k odpovědnosti za sebe i své jednání. Tyto aktivity nabízí alternativu rizikového chování, není však u nich prokázán efekt snížení pravděpodobnosti vzniku rizikového chování (Pavlas Martanová, In: Valentová a kol., 2013, s. 44).

Kohoutek (2007) chápe prevenci jako předcházení před různými chorobami, poruchami a závadami. Primární prevence má zamezit zrodu závady, onemocnění nebo poruchy vyloučením nepříznivých činitelů ještě ve stadiu plného zdraví. Sekundární prevence má znemožnit rozvoj a postup choroby, která již vznikla. Vyžaduje však rozeznání správné diagnózy choroby v raném stádiu. Terciární prevence se zabývá následky onemocnění či poruchy, která se rozvinula. Má za úkol napravení následků či alespoň zamezení jejich zhoršování. Kvartérní prevencí rozumí identifikování a předcházení dopadům postupujících a nevléčitelných chorob a poruch a relativní optimalizaci funkcí a kvality života (Kohoutek, 2007, s. 236).

3.1 Efektivní prevence

Prevence je nejúčinnější, jestliže využívá více strategií, je dlouhodobá a působí systematicky. Na preventivním působení by se měli podílet rodina, škola, zájmové instituce, státní správa a samospráva, peer aktivisté aj. Hlavním ukazatelem efektivity je změna chování. Tato změna může souviset se změnou postojů, ale již méně nebo vůbec s úrovní znalostí. (Nešpor a kol., 1999 b, s. 91, Nešpor a kol., 1999 a, s. 6). Za osvědčené a efektivní jsou považovány takové preventivní aktivity, které odpovídají věku; jsou interaktivní; zahrnují podstatnou část dětí; zahrnují získávání sociálních dovedností a kompetencí potřebných pro život; berou v úvahu místní specifika; využívají pozitivní modely; jsou soustavné a dlouhodobé; jsou prezentovány odborně a důvěryhodně; jsou komplexní a využívají více strategií; počítají s komplikacemi a nabízí možnosti, jak je řešit; spolupracují s dalšími organizacemi a rodiči dětí; začínají v raném věku; jsou realizovány v malých skupinách (do 30 osob); korespondují s aktuálními potřebami dané skupiny; poskytují pozitivní alternativy k rizikovému chování; využívají „KAB model“ (knowledge, attitudes, behaviour - nejen znalosti, ale zaměření zejména na postoje a změnu chování) apod. (Nešpor a kol., 1999 b, s. 91 – 92, Pavlas Martanová, [on - line], 2014).

V prevenci se naopak příliš neosvědčilo odstrašování; jednorázové akce; zaměření pouze na informace, znalosti; přednášková forma; náhodný výběr úzkých specialistů neškolených v primární prevenci (lékaři, policisté); potlačování nebo „bezbřehost“ diskuze; přehánění následků, moralizování; krátkodobé a málo intenzivní programy; programy bez interaktivních prvků, masové akce; kampaně ve sdělovacích prostředcích (v lepších případech pouze zvyšují informovanost); školní politika nulové tolerance nebo například návštěva policistů s psy a ukázky jejich výcviku (poslední dva zmiňované příklady jsou ukázkami represí, které však nejsou prevencí) (Kalina, 2003, s. 282, Pavlas Martanová, [on - line], 2014).

Trochu odlišná je situace u selektivní a indikované prevence. Selektivní prevence je časově, finančně i kvalifikačně obtížnější. Některé strategie mohou být stejné jako u prevence všeobecné, musí být však využívány cíleněji. Selektivní prevence je na místě u žáků s poruchou pozornosti, chování, hyperaktivitou, žáků z „rizikových“ rodin, ze sociálně slabého prostředí, děti úzkostné, zanedbávané nebo týrané apod. Tento typ prevence využívá cílené pomoci s ohledem na individuální potřeby (např. žák, který má potíže v komunikaci v oblasti mezilidských vztahů budeme učit sociálním dovednostem), je intenzivnější a využívá více strategií, spolupracuje s rodiči problémového žáka a dalšími organizacemi. Nezapomíná ani na pomoc při přechodu do nového životní situace (např. přechod na střední školu) či relaxační techniky a zvládání stresu. (Nešpor a kol., 1999 a, s. 12 - 13).

Stejně jako v jiných oblastech, je i v prevenci důležitá dobrá organizace. Rozlišujeme několik stádií realizace preventivních programů: počáteční plánování, získávání financí, souhlas příslušných škol, vytvoření administrativní a podpůrné struktury programu, práce s týmem realizátorů, identifikace a zapojení rizikových žáků, kterým je program určen, vytvoření systému krizové intervence, spolupráce s místním společenstvím, spolupráce s rodiči a vyhodnocení (Egert, In: Nešpor, 1999 a, s. 16).

3.2 Národní strategie primární prevence rizikových projevů chování na období 2013 - 2018

V březnu loňského roku byla schválena Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018 (dále jen Strategie). Tato Strategie vychází z jednání s krajskými školskými koordinátory prevence a metodiky prevence,

z dlouhodobých cílů Strategií meziresortních orgánů i ze zkušeností z předchozích koncepcí prevence rizikových projevů chování. Kromě této Strategie, existují další dokumenty, které se vzájemně doplňují – Strategie prevence kriminality na období 2012 – 2015 a Národní strategie protidrogové politiky na období 2010 – 2018 (Strategie, 2013, s. 3). Národní strategie primární prevence rizikového chování se zakládá na několika principech, které vychází ze zásad efektivní primární prevence:

- partnerství a společný postup,
- komplexní řešení problematiky primární prevence rizikového chování,
- kontinuita působení a systematickosti plánování,
- uplatňování ověřených dat a hodnocení efektivity,
- racionální financování a garance kvality služeb,
- cílenost a adekvátnost informací i forem působení,
- včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku,
- pozitivní orientace primární prevence,
- orientace na kvalitu postojů a změnu chování.

(Národní strategie, 2013, s. 5- 6).

Strategie uvádí hlavní, obecné i specifické cíle. Jako hlavní cíl byla stanovena minimalizace vzniku a snížení míry rizikového chování u dětí a mládeže. Obecným cílem Strategie je výchova k předcházení, minimalizaci či oddálení rizikového chování, ale také výchova ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji žádoucího sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností. Neméně důležité je i zvládnutí zátěžových situací osobnosti a motivace k zanechání rizikového chování, pokud již nastalo a ochrana před jeho důsledky.

Strategie definuje také specifické cíle:

- fungující systém koordinace primární prevence s jasně stanovenými koordinačními mechanismy, rolmi, kompetencemi jednotlivých orgánů a institucí včetně stanovení pravidel komunikace mezi nimi,

- fungující systém primární prevence, kde jsou jasně a transparentně legislativně vymezeny koordinační mechanismy, role a kompetence jednotlivých orgánů, institucí a jejich činnosti,
 - nastavení efektivního systému vzdělávání pro oblast primární prevence rizikového chování pro všechny subjekty, které se na oblasti primární prevence podílí,
 - finanční zajištění oblasti, udržení stabilního dotačního systému,
 - zavedení národního systému hodnocení kvality programů primární prevence (certifikací) pro všechny typy rizikového chování, který je určen všem poskytovatelům těchto programů a který zajišťuje srovnatelnou úroveň těchto programů na celém území ČR.
- (Národní strategie, 2013, s. 6).

K cílovým skupinám Strategie patří obecná populace dětí a mládeže (dělena dle věku do pěti skupin: předškolní věk (3-6 let), mladší školní věk (6-12 let), starší školní věk (12-15 let), mládež (15-18 let), mladí dospělí (18-26 let)), specifické skupiny dětí a mládeže, jednotlivci vykazující rysy rizikového chování. Těmto skupinám odpovídá i příslušný typ prevence – všeobecné, selektivní a indukované. Za další cílové skupiny jsou považovány rodiny, veřejnost a pracovníci v primární prevenci rizikového chování (Národní strategie, 2013, s. 7).

K hlavním funkcím Strategie patří:

- stanovit hlavní cíle v oblasti primární prevence rizikového chování pro klíčové subjekty v primární prevenci,
 - rozvíjet systém koordinace v primární prevenci, vymezit organizační rámec, kompetence a odpovědnosti jednotlivých subjektů,
 - sjednotit terminologii s ohledem na mezioborový a mezirezortní charakter prevence rizikového chování,
 - informovat odbornou a laickou veřejnost o problematice primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže.
- (Národní strategie, 2013, s. 8).

Hlavními oblastmi, kterým se Strategie věnuje, jsou: koordinace, legislativa, vzdělávání, financování a evaluace primární prevence a certifikace programů primární prevence. V rámci těchto pěti oblastí bylo vytyčeno mnoho dílčích cílů (Národní strategie, 2013, s. 10 - 22).

3.3 Instituce a pomáhající organizace zajišťující prevenci

Při řešení různých problémových situací hraje důležitou roli v první řadě především škola. Každá osobnost reaguje na zátěžové situace odlišným způsobem. Stejně tak i žáci – jedni se s nimi vypořádají snadno, jiní trpí dlouhodobými psychickými následky či psychosomatickými potížemi. Je proto důležité k jednotlivým případům přistupovat individuálně a nepodceňovat je. Nejvíce se budeme setkávat s takovými dětmi, u nichž lze obtížně určit, jak se s danou situací dokáží vypořádat a jakým způsobem je můžeme podpořit nebo jim pomoci (Kyriacou, 2005, s. 13).

Zda se žák nachází v tíživé situaci, která u něj vyvolává stres, lze odhalit podle řady symptomů. Příkladem může být nepřátelský postoj – hostilita; apatie; nezájem; výbuchy agresivity; ztrápený pohled; zvýšená drážditelnost; neschopnost soustředění či bolesti svalů (Kyriacou, 2005, s. 13).

Nejdůležitějším znakem, kterého bychom si měli všimnout nejdříve, je změna chování. Žák se chová zcela odlišně, než je u něj běžné. Tato změna chování nemusí být vždy pokládána za problém. Většinou se jedná o změnu k horšímu – pilný žák se stává nedbalým, veselý smutným, pozorný roztržitým, apod. (Kyriacou, 2005, s. 14).

Je nezbytné odlišovat případy dle jejich vážnosti – s některými si škola s pomocí rodičů, učitelů či kamarádů může pomoci sama, u jiných je nevyhnutelné vyhledat další odbornou pomoc. Může se jednat o služby v oblasti zdravotnictví, vzdělávání, nebo také o služby sociální. Při závažnějších případech se mohou objevit vážné psychické problémy, jako porucha emocí. Projevuje se různými způsoby, jako je úzkost, uzavření do sebe, deprese, sebepoškozování, pokusy o sebevraždu, závislosti, poruchy přijímání potravy a jiné. Důsledkem negativních okolností může být ale i porucha chování (Kyriacou, 2005, s. 15).

Škola by měla podporovat empatický přístup, zajistit opatření, která problém dokáží řešit (např. při osvětlování šikany), mít kvalitní výchovný program (zaměřený na dovednosti usnadňující žákům lépe se vypořádávat se zátěžovými situacemi) a dobrou

organizací školy, která dokáže riziko nejfrekventovanějších problémů minimalizovat (např. u záškoláctví) (Kyriacou, 2005, s. 17).

Při poradenské činnosti se uplatňují tři hlavní fáze: naslouchání, zjišťování okolností případu a navržení postupu, jak problém řešit. Jedná se o tzv. „poradenský kruh“, kdy se jednotlivé fáze většinou opakují vícekrát, než se proces definitivně uzavře. Při naslouchání bychom měli získat co nejzřetelnější obraz potřeb, pocitů a představ žáka. Hovořit by měl především žák. Další fáze je potřebná k odhalení podstaty situace. V ní se obracíme na další organizace nebo rodiče a musíme dát pozor na ukvapené závěry. V poslední fázi se určí další postup, se kterým by žák měl souhlasit. Některá opatření mohou však být pro žáka také nepříjemná (Kyriacou, 2005, s. 19 – 20).

Učitelé, setkávající se ve své praxi s řadou takovýchto dětí, by neměli zapomínat na některé zásady: povzbuzovat žáky k hovoru; nebát se mlčení; zjistit, jakou pomoc a podporu by žák uvítal; nenutit žáka projevovat emoce; nezacházet nad rámec svých kompetencí; nenechat se do věci osobně zatáhnout; neslibovat mlčenlivost; diskrétnost; nenechat zranit vlastní city (Kyriacou, 2005, s. 23 – 25).

Dalších organizací či institucí, které mohou být nápomocné, je celá řada. V současnosti jich mnoho vzniká nově, a mnoho jich naopak také zaniká. Většina z nich má své vlastní internetové stránky, díky kterým se veřejnost dokáže relativně snadno a rychle orientovat, kde hledat pomoc. Některá konkrétní doporučení může poskytnout jak škola, tak i pedagogicko-psychologické poradny, které se nacházejí ve všech větších městech. Mezi nejznámější typy organizací nebo konkrétní sdružení patří:

- Linka bezpečí;
- poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy;
- speciálně pedagogická centra;
- Bílý kruh bezpečí – sdružení pro pomoc obětem trestné činnosti a jejich blízkým;
- Občanské sdružení proti šikanování;
- Policie ČR;
- Český helsinský výbor;
- Multikulturní centrum Praha – pořádá vzdělávací, kulturní a informační aktivity, semináře k aktuálním problémům v rámci integrace cizinců;
- K- centra - zajišťují služby pro závislé a problémové uživatele drog a osoby drogami ohrožené;

- Drop – in – zařízení zaměřené na léčbu závislostí;
- nízkoprahová kontaktní centra – zařízení určená pro včasnou intervenci, poradenství, zdravotní a sociální pomoc osobám s nízkou motivací k léčbě závislosti;
- lékařská ambulantní péče o závislé;
- denní stacionáře – poskytují denní péči, obvykle jen v pracovní dny. Jedná se o pomoc pro klienty, kteří nezbytně nepotřebují pobyt v nemocnici nebo jiné „lůžkové instituci“;
- detoxikační jednotky – určeny ke zvládnutí odvykacích stavů;
- ústavní léčba;
- psychoterapeutická pomoc;

(Kalina a kol., 2003, s. 154 – 209; Martin, Waltmanová – Greenwoodová, 1997, s. 315 – 322; Kolář, 2001, s. 248; Pöthe, 1999, s. 175 – 176; Šišková, 2008, s. 262).

3.4 Právní předpisy a dokumenty vztahující se k prevenci na základních školách

Jedním z úkolů školního metodika prevence je orientovat se v české legislativě. Byly vydány různé zákony, vyhlášky i metodické pokyny, které se k oblasti prevence vztahují. Řada z nich je průběžně doplňována, obměňována nebo jinak upravována. Na tyto změny nejčastěji upozorňují „okresní“ metodici prevence pomocí emailové pošty nebo na pravidelných setkání metodiků základních i středních škol v rámci okresu. Samozřejmostí by mělo být i pravidelné sledování webových stránek Ministerstva školství, mládeže i tělovýchovy, kde jsou všechny dokumenty zveřejňovány a průběžně aktualizovány. Na důležité změny zpravidla upozorňují i odborné časopisy: Učitelské noviny či Prevence. Mezi nejdůležitější vybrané předpisy a dokumenty, které platí pro oblast rizikových forem chování, náleží:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů;

- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů;
 - Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů;
 - Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
 - Vyhláška č. 73/2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů;
 - Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů;
 - Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů;
 - Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče;
 - Vyhláška 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních;
 - Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. MSMT 22284/2013-1.
 - Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, č. j.: 14 423/1999-22;
 - Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. 21291/2010-28;
 - Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018. Praha, 2013;
 - Úmluva o právech dítěte;
 - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání;
- atd.

3.5 Prevence v Rámcově vzdělávacím programu

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) si klade mnoho cílů. První stupeň má pomoci žákům s přechodem z předškolního vzdělávání a rodinného života do vzdělání pravidelného, soustavného a povinného. Žáci by měli být motivováni k dalšímu učení a k samostatnosti při hledání, vytváření a nalézání různých způsobů řešení problémů. Na druhém stupni si žáci dále osvojují dovednosti, návyky i znalosti, díky nimž by měli být schopni samostatného učení. Jedním z mnoha cílů je také žáky učit ochraňovat své tělesné, duševní i sociální zdraví a být za ně zodpovědný (RVP, s. 4 – 5).

RVP pro základní vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které se někdy dále dělí na vzdělávací obory. Jednou z oblastí je i „Člověk a zdraví“ s obory „Výchova ke zdraví“ a „Tělesná výchova“. V těchto oblastech žáci získávají poznatky o člověku v kontextu s preventivní ochranou jejich zdraví, osvojují si základní stravovací, pracovní i hygienické návyky a rozvíjejí dovednosti odmítání škodlivých látek či předcházení úrazům. Cílovým zaměřením této vzdělávací oblasti je vytvářet a rozvíjet u žáků kompetence, a to tak, že žáky vede k: porozumění zdraví jako nejvýznamnější životní hodnoty; chápání zdraví jako vyrovnaného stavu psychické, fyzické i sociální pohody; pochopení, že každý člověk je závislý na svém konání, rozhodování i na úrovni mezilidských vztahů a životního prostředí; upevňování názorů na to, co je zdraví prospěšné, a naopak, co ho narušuje; jednání v harmonii s aktivní podporou zdraví v každé životní situaci, apod. (RVP, 2004, s. 64 – 65).

Doporučené učivo se dělí na několik okruhů:

- vztahy mezi lidmi a formy soužití;
- změny v životě člověka a jejich reflexe;
- zdravý způsob života a péče o zdraví;
- rizika ohrožující zdraví a jejich prevence;
- hodnota a podpora zdraví;
- osobnostní a sociální rozvoj;
- činnosti ovlivňující zdraví;
- činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností;
- činnosti podporující pohybové učení.

(RVP, 2004, s. 66 – 70).

Dalšími oblastmi, kde je zařazena prevence proti rizikovým formám chování, jsou „Člověk a jeho svět“ (1. stupeň), „Člověk a společnost“ a „Člověk a příroda“, a to v oborech „Výchova k občanství“, „Chemie“ a „Přírodopis“. Žáci jsou vedeni k toleranci k odlišnostem, přednostem i nedostatkům spolužáků a ve svém okolí by měli rozpoznat jednání a chování, které porušuje základní lidská práva a které by proto nemělo být tolerováno. Učivo je zaměřeno na soužití lidí, chování i právo a spravedlnost. Doporučenými tématy jsou základní lidská práva, práva dítěte, poškozování práv, jejich ochrana, diskriminace nebo šikana. Očekávanými výstupy jsou porozumění významu solidarity mezi lidmi, pomoci lidem v ohrožení či nouzi i potřeba tolerance ve společnosti s respektováním různých kulturních zvláštností, jiných názorů, způsobů myšlení a chování. Žáci by měli být schopni rozeznat xenofobii, extremistické a rasistické projevy v chování lidí a aktivně proti těmto problémům lidské nesnášenlivosti vystupovat (RVP, s. 31 – 42).

V rámci přírodopisu a chemie se pozornost obrací na prevenci nemocí, zdravý životní styl, dovednost rozlišit negativní i pozitivní dopady na lidské zdraví, léčiva a návykové látky (RVP, s. 49 – 51). Na prvním stupni se dbá na rozvíjení primárních hygienických a zdravotně preventivních návyků, které se projevují žádoucím chováním ve vztahu ke zdraví. Děti by si též měly osvojit běžné způsoby odmítání návykových látek a také jsou seznamovány se základy sexuální výchovy (RVP, s. 33 – 34).

Průřezová témata

Průřezová témata jsou významnou a důležitou součástí RVP. Jsou povinnou součástí základního vzdělávání a školy je musí v průběhu školní docházky zařadit na prvním i druhém stupni do jednotlivých předmětů. Týkají se aktuálních problémů současného světa, procházejí všemi vzdělávacími oblastmi a učivo mají vzájemně propojit. Průřezovými tématy jsou: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova (RVP, s. 81).

Prevence se dotýká především témat „Osobnostní a sociální výchovy“ a „Multikulturní výchovy, ale i „Výchovy demokratického občana“ a „Výchovy v evropských a globálních souvislostech“. Jejich zařazování do výuky je pro žáky přínosné z mnoha důvodů:

- přispívají k porozumění sobě samému i druhým lidem;

- podporují zvládání vlastního chování;
- podílí se na utváření kladných mezilidských vztahů;
- přispívají k dobré komunikaci;
- rozvíjí dovednosti potřebné pro spolupráci;
- pomáhají získat dovednosti pro řešení konfliktních situací;
- podporují vytvářet pozitivní postoje k sobě i k druhým;
- napomáhají uvědomit si důležitost hodnoty různosti lidí, názorů i spolupráce;
- přispívají k prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování;
- přináší elementární znalosti o různých etnických a kulturních skupinách;
- rozvíjí dovednosti komunikovat a žít ve skupině s lidmi jiných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých;
- učí přijímat odlišné jedince i skupiny jako rovnocenné;
- podporují dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a pomáhá prevenci vzniku xenofobie;
- rozšiřují vědomosti o některé základní pojmy: kultura, etnikum, xenofobie, rasismus, diskriminace, intolerance, identita, národnost, atd.;
- snaží se žáky vést k chápání odlišnosti jako možnosti obohacení, nikoliv jako důvodu ke konfliktu;
- napomáhají uvědomovat si neslučitelnost jakékoliv netolerance se zásadami života v demokratické společnosti.

aj. (RVP, 2004, s. 82, 88).

„Osobnostní a sociální výchova“ je zaměřena zvláště na tři okruhy: sociální, mravní a osobnostní rozvoj. Žáci by měli získávat informace o své osobnosti, psychice, postojích, osvojovat si dovednosti pro zvládání stresových situací či hledání pomoci při nesnázích. V rámci mezilidských vztahů by měli rozvíjet svou empatii, učit se respektovat ostatní, poskytnout pomoc či podporu v případě potřeby. Toto téma se tedy věnuje především těmto okruhům: rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, řešení problémů a rozhodovací dovednosti a hodnoty, postoje a praktická etika (RVP, 2004, s. 83 – 84).

„Multikulturní výchova“ rozvíjí smysl pro spravedlnost, toleranci i solidaritu. Pomáhá poznávat kulturu jak menšinové, tak většinové společnosti, a tím odbourávat zažitá stereotypy, předsudky či nepřátelské postoje. Tematické okruhy představují: kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity (RVP, 2004, s. 87 – 89).

Školní vzdělávací program

Různé školy zařazují prevenci do svých Školních vzdělávacích programů různým způsobem. Jako příklad bude v této práci uvedena varianta Základní školy profesora Švejcara, ve které byl uskutečněn preventivní program uvedený v této práci.

Na prvním stupni je učivo zaměřeno na předcházení nedorozumění, obhajobu vlastního názoru, řešení konfliktu a hledání cesty k dohodě v rámci českého jazyka. Nejvíce prostoru je tomuto tématu věnováno v předmětu člověk a jeho svět – učivo se týká stavby lidského těla, péče o zdraví, hygieny, osobního bezpečí, rizikového prostředí, silničního provozu, krizových situací, zásad slušného chování, zdravého životního stylu, služeb odborné pomoci, partnerství, rodičovství i základů sexuální výchovy.

Na druhém stupni se prevence objevuje v anglickém jazyce (lidské tělo, volný čas, situace vyžadující rychlou lékařskou pomoc, životní styl), dějepise (antisemitismus, rasismus), výchově k občanství (práva a povinnosti, rovnost a nerovnost, konflikty v mezilidských vztazích, solidarita, lidská práva, pomoc, tolerance), chemii (nebezpečné a škodlivé látky), přírodopisu (zdraví člověka), výchově ke zdraví (rizika ohrožující zdraví a jejich prevence, zdravý způsob života, vztahy mezi lidmi, osobnostní a sociální rozvoj, změny v životě člověka – sexuální výchova) a tělesné výchově (životospráva, denní režim).

Ve škole funguje přípravná třída, která má pomoci k bezproblémovému nástupu do první třídy. Žáci mohou využít nabídky více než dvaceti zájmových kroužků pro aktivní využívání volného času. Samozřejmostí je i práce s dětmi se specifickými poruchami učení, poruchami chování a žáky mimořádně nadanými, kteří se mohou stát rizikovou skupinou z hlediska přijetí ostatními žáky.

3.6 Školní metodik prevence a Minimální preventivní program

Vyhláška z roku 2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ukládá ředitelům základních, středních i vyšších odborných škol povinnost zabezpečit poskytování poradenských služeb ve škole. Tyto služby zajišťují at' již výchovní poradci, třídní učitelé, učitelé výchov, školní psychologové či speciální pedagogové, tak i školní metodici prevence. Poradenské služby jsou zaměřeny na několik oblastí: prevenci školní neúspěšnosti; primární prevenci rizikového chování; poradenství zaměřené na volbu povolání; podporu při začlenění žáků se speciálními potřebami, žáků z jiného kulturního prostředí nebo žáků se sociálním znevýhodněním; péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků; péči o žáky s neprospěchem; podporu pedagogů při použití psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností (O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, [online], 2005, s. 492, § 7, čl. 2).

Práce školního metodika prevence je zaměřena na 3 hlavní oblasti: metodickou a koordinační činnost, informační činnost a poradenskou činnost. V rámci koordinace by se měl věnovat sestavení a kontrole realizace preventivního programu, realizaci aktivit zaměřených na prevenci rizikového chování, metodickému vedení činnosti pedagogických pracovníků v oblasti prevence a koordinaci jejich vzdělávání, spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy a s odbornými pracovišti a vedení písemných záznamů dokládajících rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence (O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, [online], 2005, s. 500).

Informační činnost by měla spočívat v zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikových forem chování, o nabídkách programů a projektů, metodách i formách specifické primární prevence, dále předkládat výsledky preventivních aktivit školy a získávat nové odborné zkušenosti i vést a aktualizovat databázi spolupracovníků školy (O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, [online], 2005, s. 500).

Poradenská činnost se zaměřuje na vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem nebo projevy nežádoucího chování a poskytování poradenských služeb, spolupráci s třídními učiteli, zvláště při zachycování varovných signálů, a přípravu podmínek pro

integraci žáků se specifickými poruchami chování (O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, [on-line], 2005, s. 501).

Školní metodik prevence je tedy takový pedagog, který zaměřuje svou pozornost na prevenci a monitorování chování dětí a mládeže, zjišťování negativních projevů a jejich napravování. Máme-li tedy shrnout, co je úkolem školního metodika prevence, můžeme říci, že je to především: práce s výchovně problémovými dětmi; spolupráce s rodinou, zvláště v poradenské činnosti; spolupráce s institucemi; spolupráce s učiteli při řešení problémů a postupech výchovné práce a spolupráce se státními organizacemi, jako je policie, nebo s některými úřady (Tyšer, 2006, s. 7).

Minimální preventivní program

Neexistuje žádný závazný právní dokument, který by školám ukládal povinnost vytvořit svůj Minimální preventivní program (dále jen MPP). Většina škol ho však vytvořený má a je doplňkem pro Školní vzdělávací program. Jedná se o dokument, který se soustředí na výchovu ke zdravému životnímu stylu, na osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj komunikativních schopností. Měl by stavět na podpoře aktivity žáků, pestrosti forem preventivních aktivit, spolupráci celého pedagogického sboru i zákonných zástupců žáků. Zpracovává se na období jednoho školního roku a zodpovědným za něj je školní metodik prevence, který může také spolupracovat s metodikem prevence pedagogicko-psychologické poradny (Strategie, 2013, s. 15, Skácelová, In: Miovský a kol., 2010, s. 102).

MPP podléhá kontrole České školní inspekce a jeho vyhodnocení je součástí výroční zprávy školy o činnosti školy. Při zpracování MPP mohou jako pomoc sloužit otázky, které je třeba zodpovědět: co chceme?, proč?, kde jsme teď?, co nás trápí/těší?, co nabízíme? – komu?, jak?, kdy?, kde?, za kolik?, kdo to nabízí?, s kým?, jak to dopadlo?, co dál?. Jeho obsahem jsou zpravidla informace z pěti hlavních oblastí: charakteristika školy a její vnitřní zdroje, vnější zdroje školy pro tvorbu MPP, monitoring, stanovení cílů MPP a skladba aktivit pro jednotlivé cílové skupiny (Skácelová, In: Miovský a kol., 2010, s. 102 - 108).

Charakteristika školy a její vnitřní zdroje: měla by být stručná, věcná a hodnotící. Cílem je popsat školu, riziková místa ve škole, zmapovat zdroje školy a situace v jednotlivých třídách vůči rizikovým formám chování žáků. Pro získání těchto informací je nezbytná spolupráce s třídními učiteli, kteří by se měli zaměřit jaký je počet řešení

rizikového chování žáků ve třídě, jaké rizikové chování bylo řešeno, jak byla situace zjištěna, kdo situaci řešil, s použitím jakých metod a jaký byl způsob ověření efektivity intervence (Skácelová, In: Miovský a kol., 2010, s. 105- 106).

Vnější zdroje školy pro tvorbu MPP: vnější zdroje představují podpůrnou síť institucí, odborníků, informací nebo služeb, které jsou nápomocné školnímu metodikovi prevence (dále jen ŠMP) při práci s MPP. Konkrétně jde například o: vnější informační zdroje (webové stránky), metodickou pomoc (metodik prevence v pedagogicko-psychologických poradnách, krajský koordinátor prevence,...), odbornou pomoc, sociální síť organizací a odborných zařízení (protidrogový koordinátor, kurátoři pro děti a mládež, OSPOD, Policie ČR, pediatři, psychologové,...), přehled vzdělávacích programů pro ŠMP a ostatní učitele a přehled volnočasových aktivit v regionu (Skácelová, In: Miovský a kol., 2010, s. 106).

Monitoring: analýza výchozí situace je základem pro veškerou preventivní činnost. Jedním z možných způsobů je SWOT analýza. Tato metoda spočívá v posuzování čtyř kritérií – silných a slabých stránek vnitřního systému a hrozeb a příležitostí vnějšího prostředí. Zdrojem pro získávání informací jsou žáci, učitelé, rodiče a škola jako celek. Podklady pro zpracování mohou také sloužit zápisy z výchovných komisí, záznamy ŠMP a třídních učitelů, důvěrná sdělení na OSPOD a PČR či pozorování (Skácelová, In: Miovský a kol., 2010, s. 107).

Stanovení cílů: cíle mohou být krátkodobé nebo dlouhodobé. U každé cíle je vhodné najít indikátor, který ukáže, zda byl daný cíl splněn. Podle SMART modelu by cíle měly být: specifické, měřitelné, akceptovatelné, realistické, termínované (Skácelová, In: Miovský a kol., 2010, s. 108).

Skladba aktivit: aktivity by se měly týkat všech cílových skupin – žáků, pedagogů i rodičů. V MPP by měla být uvedena charakteristika programu, jeho realizátor, termín konání aktivity a osoby, které jsou za program zodpovědné. Důležitá je také spoluúčast učitelů v rámci naplňování preventivních cílů prostřednictvím realizace ŠVP. Pracovníci školy by měli být seznámeni s obsahem MPP, konkrétně s náplní školní řádu, krizového plánu, se zdroji odborné pomoci, s požadavky na práci třídního učitele, se způsoby vedení dokumentace v oblasti primární prevence atd. MPP by měl také zahrnovat plán dalšího vzdělávání v problematice rizikového chování. MPP by měl zajistit i služby rodičům: informační servis, přednáškovou činnost, distribuce informačních letáků, odbornou pomoc a aktivní spolupráci (Skácelová, In: Miovský a kol., 2010, s. 109- 110).

4. Empirická část

4.1 Cíl a metodické poznámky

Protože agresivita, netolerance, xenofobie či šikana jsou fenomény, které jsou v dnešní době (nejen) ve školním prostředí stále aktuální, rozhodla jsem se toto téma zpracovat podrobněji. Cílem praktické části této bakalářské práce je proto vytvoření výukového programu zaměřeného na mezilidské vztahy, popis jeho průběhu a získání zpětné vazby od žáků a pedagogů. Program byl popsán prostřednictvím sady 19 metodických a pracovních listů, které mohou být inspirací či doporučením pro pedagogy, jak do školní výuky začlenit výchovu k dobrým mezilidským vztahům. Jednotlivé aktivity, které jsou popsány v prvních 11 listech, na sebe navazují a tvoří ucelený výukový blok, který může být využitý v rámci dvoudenního kurzu konaného mimo školní budovu. Další 4 listy mají pedagogy seznámit s navazujícími aktivitami určenými k výuce po návratu do školy, kde absolventi kurzu společně s pedagogem vytvoří projektový den pro žáky prvního stupně. Zbývající 4 aktivity jsou uvedené v přílohách a jejich zařazení do programu je na zvážení vyučujícího. Pokud realizace takového kurzu není z praktických důvodů možná, mohou učitelé využít některé aktivity i jednotlivě, v rámci běžné výuky při třídních hodinách, v občanské či etické výchově, apod. Celý program je zaměřen na upevňování dobrých vztahů v kolektivu mezi vrstevníky a má být jedním z mnoha prostředků pomáhající předcházet rizikovému chování, zvláště šikaně, či diskriminaci, která často pramení z předsudků vůči různým menšinám.

Preventivní program popsáný v této práci vychází z pilotního projektu „Jak spolu vycházet“, který jsem vytvořila a poprvé vyzkoušela v rámci předmětu „Osobnostní výchova“ v září 2009 v osmém ročníku. Primárně je určen pro žáky druhého stupně. Následné aktivity s využitím peer prvků, byly vytvořeny i pro žáky prvního stupně a uskutečnily se u třetích tříd v říjnu 2009. Projekt byl realizován na Základní a Mateřské škole v Sezimově Ústí. Kapacita školy je tři sta čtyřicet žáků a v letošním školním roce byla téměř naplněna – školu navštěvovalo tři sta třicet tři žáků. Optimálním lektorem pro tento kurz může být školní metodik prevence, výchovný poradce, eventuálně vyučující občanské výchovy. Kurz byl zařazen do Minimálního preventivního programu v rámci učiva „Osobnostní výchova“. Tento předmět je také součástí Školního vzdělávacího

programu a jeho pravidelné kurzy se staly na této škole již tradicí. V každém ročníku jsou různě tematicky zaměřené: v šestém ročníku často přicházejí noví spolužáci, přibývají nové předměty i učitelé. Proto je již tradičně pořádán seznamovací kurz, jehož cílem je „stmelit“ nový kolektiv a podpořit přátelské vztahy mezi žáky. V sedmých třídách byl v roce 2007 zahájen kurz zaměřený na prevenci proti závislostem, kde studenti získávají nové znalosti a zejména dovednosti, jak se tomuto nebezpečí vyhnout či ubránit. Žáci devátých tříd se věnují volbě povolání, kde se informují, co je v posledním ročníku čeká i co nepodcenit pro přijetí na vybranou střední školu. V posledních letech měli žáci tento program zařazen jako blokovou výuku ve škole na místo kurzu.

Programy „Jak spolu vycházet“ i navazující „Osmáci třetákům“ byly východiskem pro vytvoření preventivního programu, který proběhl na jaře 2014 na ZŠ profesora Švejcara v Praze. Některé aktivity zůstaly stejné, jiné byly zařazeny nově a oproti původnímu projektu bylo navíc cílem zjistit zpětnou vazbu od učitelů a žáků. Nebylo bohužel možné uskutečnit program formou kurzu, a proto proběhl ve škole v rámci dvou „projektových dnů“. Tato forma umožnila srovnání obou variant realizace – ZŠ v Sezimově Ústí je relativně malá škola, program proběhl formou kurzu a projektového dne pro mladší žáky a několik let jsem zde učila. ZŠ v Praze je z hlediska počtu žáků škola asi dvojnásobně velká, program proběhl ve škole a působila jsem zde pouze jako „host“ v roli lektora. ZŠ profesora Švejcara v Praze 12 má kapacitu 714 žáků, v letošním školním roce ji navštěvuje 505 žáků, ve 22 třídách. Jde o sídlištní pavilónovou školu a poradenské služby zde kromě výchovného poradce, školního metodika prevence a speciálního pedagoga zajišťuje také školní psycholog. Program proběhl ve třídách 8.A a 3.A za podpory a spolupráce školní metodičky prevence a třídních učitelek a zúčastnilo se ho zhruba 40 žáků.

Praktická část bakalářské práce je metodicky zaměřená, a proto může být využita jako jakási „kuchařka pro pedagogy“. Jelikož se jedná z velké části o didaktickou práci, nebyly stanoveny žádné hypotézy ani výzkumné teze. V práci se zaměřuji na dvě problémové otázky. Lze preventivním programem ovlivnit hodnoty a postoje žáků? Může program přispět k lepším vztahům ve třídě? Při zpracování práce bylo použito metod analýzy a syntézy literárních zdrojů včetně internetu, dále byla využita metoda dotazníku a rozhovoru. Materiál k teoretické části byl střídán v průběhu druhé poloviny roku 2013. Během ledna a února 2014 byla vytvořena konečná podoba programu pro žáky osmé a třetí třídy, k jejichž konání došlo v březnu a dubnu školního roku 2013/2014. Během dubna a

května byl program zpracován do podoby metodických a pracovních listů, které mají jednotnou strukturu. V každém je uveden:

- cíl aktivity;
- potřebné pomůcky;
- literatura, ze které bylo čerpáno, popřípadě doporučená literatura;
- čas nezbytný pro realizaci aktivity;
- popis aktivity;
- kritéria hodnocení;
- informace o tom, zda se jedná o individuální či skupinovou práci;
- shrnutí.

Před a po absolvování programu byl žákům zadán dotazník obsahující v obou případech třináct stejných položek zaměřených na postoje žáků, vztahy ve škole či třídě a zkušenosti se šikanou. Po absolvování obou „projektových dnů“ proběhly rovněž rozhovory se šesti žáky osmého ročníku a dvěma pedagogy. Vyhodnocení dotazníků i rozhovorů jsou věnovány pozdější kapitoly této práce.

4.2 Prezentace metodických a pracovních listů

Šikana, xenofobie nebo rasismus jsou témata, která byla v odborné literatuře mnohokrát podrobně zpracována jak teoreticky, tak didakticky. Kantoři mohou čerpat inspiraci pro výuku z mnoha publikací nebo internetových zdrojů. I tento program je sestaven z aktivit, které jsou většinou převzaté. Jeho přínos je proto spíše v tom, že aktivity na sebe navazují a tvoří ucelený komplex zabývající se touto problematikou. Pokud se učitelé i žáci budou těmito otázkami zabývat dlouhodoběji, systematictěji bude efekt pravděpodobně vyšší, než když budou aktivity zařazovány jednotlivě, neuspořádaně a náhodně v rámci běžné výuky. Z těchto důvodů je většina metodických listů uvedena v této části práce a jen minimum v jejích přílohách.

Metodické listy č. 1 – 11 prezentují program určený žákům druhého stupně. Je dobré, když si absolventi tohoto kurzu či výuky následně připraví podobný den pro žáky prvního stupně. Tyto aktivity jsou popsány v metodických listech 12 – 15. Součástí příloh jsou navíc další čtyři metodické listy, které mohou být rovněž zařazeny do programu.

Metodický list č. 1

Cíl aktivity:

Záměrem je pocítit potřebu spolupracovat s ostatními na vyřešení skupinového úkolu, ilustrovat pojem „neverbální komunikace“, rozdělit žáky do skupin, ve kterých budou později pracovat, a zvláště vyvolat pocit vyloučení jedince ze skupiny. Účelem této izolace je připodobnit pocity oběti šikany.

Pomůcky:

Barevně označený lepicí štítek pro každého žáka (počet barev odpovídá počtu skupin, které potřebujeme vytvořit).

Literatura:

Šišková, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008.

Čas:

15 - 20 minut

Popis aktivity:

Žáci mají zavřené oči, učitel každému na čelo nalepí označený štítek. Barvy střídáme, aby barevně stejně označení žáci nestáli vedle sebe. Jeden z žáků dostane přidělenou zcela odlišnou barvu než všichni ostatní. Později tak nebude mít s kým vytvořit skupinu a zažije pocit separace.

Když označíme celou skupinu, žáci otevrou oči a jejich úkolem je vytvořit skupiny podle určitého jednotného znaku. Nesmějí spolu verbálně komunikovat. Zadáme instrukci, že každý by se měl stát součástí některé ze skupin, se kterou pak vytvoří semknutý kruh.

Nejpodstatnější částí aktivity je následující debata o pocitech těch, kteří patřili „k menšině, většině nebo nikam“ (Šišková, 2008, s. 235).

Kritéria hodnocení:

Při závěrečné diskuzi hodnotíme pouze, zda žáci dodržovali pravidla (zavřené oči, zákaz mluvení během rozdělování se do skupin, vytvoření semknutého kruhu po nalezení skupiny).

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Je důležité dobře zvážit, kterého žáka zvolíme jako toho, kdo nepatří do žádné skupiny. Měl by to být někdo, kdo je empatický, v rámci třídy respektovaný a o svých pocitech dokáže hovořit. Žák zvolený do role outsidera většinou otevřeně přizná, že mu situace nebyla vůbec příjemná, že si myslel, že se jedná jen o nějakou chybu a nerozuměl, proč ho žádná skupina nechce přijmout mezi sebe. Někdy naopak může tvrdit, že mu jeho role nevadila. V tomto momentě může přijít nabídka pedagoga, zda chce po celý kurz/výuku pracovat sám místo ve skupině. V drtivé většině případů tuto nabídku odmítne a dokáže se tím lépe vcítit do pozice odmítaného.

Metodický list č. 2

Cíl aktivity:

Žáci dokáží vysvětlit pojem „předsudek“; chápou, jak vzniká a jak může souviset s diskriminací

Pomůcky:

Papír, psací potřeby, pastelky, pracovní list s textem.

Literatura:

Šišková, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008.

Čas:

30 minut

Popis aktivity:

Každý žák si přečte text, který ho informuje o dvou skupinách lidí – „Rotterech a Bargotech“. Po přečtení mají za úkol rozdělit list čistého papíru na dvě poloviny a do každé z nich nakreslit, jak si představují typického „Rottera i Bargota“. Poté se posadí do kruhu, ukáží si své kresby a následuje debata: Jaké vlastnosti jsou charakteristické pro Rottery? Jsou podle vás všichni takoví? Jaké vlastnosti jsou charakteristické pro Bargoty? Jsou podle vás všichni takoví? Proč jste nakreslili Rottera/Bargota tímto způsobem? Co vás vedlo k tomu, že jste usoudili, že jsou všichni Rotteri špatní, oškliví? Proč se domníváte, že jsou všichni Bargoti poctiví, hodní, přátelští, milí? Jak by se lišily popisy těchto obyvatel, kdyby každá napsala svůj vlastní článek jako autoportrét? Jak se ukazují předsudky ve vašich kresbách a názorech? Jakou podobnost vidíte v příběhu s Bargoty a Rottery se skutečným životem? ... (Jilemnická in Šišková, 2008, s. 226 – 227).

Kritéria hodnocení:

Pokud žáky hodnotíme, zaměříme se na aktivitu (zapojení do diskuze) a komunikační dovednosti (úroveň projevu, formulace myšlenek, naslouchání druhým, vhodná reakce na názory spolužáků, atp.)

Skupinová či individuální práce:

Nejprve individuální práce, následně diskuze.

Shrnutí:

Žáci by si měli uvědomit, že ačkoliv je tento příběh smyšlený, tak jim mohl dobře posloužit k pochopení, co jsou to předsudky a proč bychom se jim měli v životě bránit. Na příběhu si často uvědomí podobnost se zprávami v médiích – to, co je nám předkládáno jako fakt, může být pouze něčí interpretace. Vždy je podstatný úhel pohledu, schopnost kritického myšlení a nadhledu.

Text pro žáky:

Bargoti žijí v zemi zvané Bargocie. Tato země se nachází na druhém konci světa a rozprostírá se mezi dvěma ostrovy – Zeter a Trebonia. Lidé z Bargocie jsou úžasní. Děti se jen málokdy perou a dospělí pracují v klidu a bez hádek. Hlavním jídlem je rýže, ale talíře v Bargocii nejsou nikdy prázdné. Počasí se v Bargocii po celý rok nemění: mírný vánek a vždy teplo a slunečno.

Rotteři pochází ze země Rotrie. Nachází se také na druhém konci světa a rozprostírá se mezi ostrovy Bilbo a Treblin. Lidé z Rotrie jsou velmi nepříjemní. Děti na sebe pořád křičí a dospělí často jeden druhého pomlouvají. Při práci jsou nedůslední, nic nedotáhnou do konce, protože místo práce buď spí, nebo se hádají. Dny v Rotrii jsou velmi chladné, větrné a deštivé.

Metodický list č. 3

Cíl aktivity:

Žáci dokáží uvést různé typy předsudků.

Pomůcky:

Pracovní list, psací potřeby.

Literatura:

Šišková, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008.

Čas:

30 minut

Popis aktivity:

Žáci pracují ve skupinách, společně vyplní pracovní list, později odpovědi porovnávají s ostatními, diskutují o odlišných typech předsudků a vlastních zkušenostech s tímto problémem (Setkali jste se osobně s něčím podobným? Jaký to může mít nepříznivý dopad pro vás samotné, tak i pro dotyčného člověka? V čem jsou předsudky nebezpečné? Co mohou zažívat tito lidé? Co činí lidi rozdílnými a v čem naopak spočívá jejich rovnost? Podle čeho posuzujeme a podle čeho bychom měli posuzovat druhé?... Diskuzi směřujeme – vzhledem k navazujícím aktivitám - k možnosti šikanování takových lidí.)

Jilemnická in Šišková, 2008, s. 232 – 233).

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme míru zapojení všech členů ve skupině, spolupráci s druhými při řešení úkolu, úroveň komunikace.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Žáci by měli plně porozumět pojmu „předsudek“ : „...předem zformovaný, fixovaný postoj k nějakému objektu, který se projevuje bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu... Člověk s předsudky naslouchá jen těm informacím, které jsou v souladu s jeho předsudky... Při posuzování druhých ani nezvažuje žádná alternativní vysvětlení... Předsudky mohou být i pozitivní. Tvoří významnou překážku v komunikaci – ovlivňují vnímání a poznávání druhých.“ (Jirásková, 2006, s. 127).

Pracovní list:

1) Vysvětlete, co je to předsudek:

2) Rozlišujeme mnoho druhů předsudků. U uvedených příkladů vymyslete konkrétní situace, ve kterých se mohou objevit:

a) Předsudek vůči věku

b) Národnostní předsudek

c) Předsudek vůči postiženým lidem

d) Předsudek vůči příslušnosti k ženskému nebo mužskému pohlaví

e) Rasové předsudky

Metodický list č. 4

Cíl aktivity:

Uvědomění si, v čem jsou předsudky škodlivé, jak znesnadňují komunikaci a posílení empatie.

Pomůcky:

Kartičky s instrukcemi a lepící štítky.

Literatura:

Tollarová, B., Hradečná, M., Špírková, A. a kol.: *Jsme lidé jedné Země: Program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013.

Čas:

20 minut

Popis aktivity:

Žáci dostanou na čelo nalepenou kartičku s informací pro ostatní žáky, jak se mají k dotyčné osobě chovat: Usměj se na mě; Zamrač se na mě; Udělej obličej a řekni, že nic nevím; Opakuj všechno po mně; Mluv stále o něčem jiném; Povídej si se mnou jako s dvouletým; Neposlouchej nic z toho, co řeknu; Boj se mě... Žáci se nesmí dívat ani si sdělovat, co mají napsáno na čele. Jejich úkolem je zjistit nejoblíbenější jídlo od co nejvíce spolužáků. (Tollarová a kol., 2013, s. 188).

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme, zda žáci dodržovali pravidla – nesdělovali si, co mají napsáno na čele; chovali se k sobě podle instrukcí.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Při hře se nutno počítat se zvýšeným hlukem. Aktivita je většinou spouštěčem zábavy a veselí. Žáci vesměs dodržují instrukce na kartičkách, ale někdy zapomínají plnit druhou

část úkolu – zjistit oblíbené jídlo spolužáků. Stejně jako při jiných hrách je i zde velmi důležitý rozbor aktivity – jak se vám tímto způsobem jídla zjišťovala? Poznali jste, co máte napsáno na čele? Jak jste se při tom cítili – líbilo by se vám, kdyby s vámi takhle lidé zacházeli? Jak a ke komu se takto chováme v běžném životě? Jaké jsou důsledky takového jednání?

Metodický list č. 5

Cíl aktivity:

Pomocí příběhu žákům přiblížit problematiku mezilidských vztahů, zejména xenofobie a šikany, rozvíjet empatii a tvořivost.

Pomůcky:

Text pro žáky, papír, psací potřeby.

Literatura:

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

Valenta, M.: *Občanská výchova pro 8. ročník*, Praha: Práce, 1997.

Čas:

60 minut

Popis aktivity:

Žáci dostanou první dvě třetiny textu, který vypráví o putování malého prince vesmírem a jeho návštěvách neznámých planet. Každá planeta je něčím zvláštní – na první je pro všechny obyvatele prioritou soukromý majetek, vzájemně se nenavštěvují. Na druhé planetě žijí jen dva obyvatelé, mezi kterými panuje nenávist díky bývalým rodinným náboženským, rozepřím. Text si žáci s učitelem společně přečtou a diskutují o problémech, které se na planetě objevují. Poté mají za úkol ve skupině vymyslet, jak bude příběh pokračovat dál a co prince čeká na poslední planetě, kterou navštíví. Se svými nápady seznámí i ostatní spolužáky, případně hodnotí práci ostatních a sdělují si, který příběh se jim líbil a proč. Nakonec si společně přečtou a rozeberou pravou verzi příběhu. Ta se zaměřuje na příběh holčičky, která se ocitla v roli oběti šikany.

Převzato a upraveno podle textu z učebnice Občanské výchovy pro 8. ročník (Valenta, 1997, s. 76 – 77).

Kritéria hodnocení:

Spolupráce ve skupině, aktivita při diskuzi, úroveň komunikace.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Žáci by měli porozumět problémům, které se v příběhu vyskytují i potřebám je řešit, pokud se s nimi setkají. Motivujeme žáky, aby vyjádřili svůj názor, nebo se podělili o své zkušenosti: na jaké planetě by se vám líbilo nejméně a proč, se kterým problémem se ve vašem životě setkáváte nejčastěji, jak takovéto situace můžete řešit, proč myslíte, že k takovým situacím dochází – jaké jsou příčiny těchto problémů, existuje něco či někdo, kdo může pomoci, atd. Po skončení této aktivity je vhodné navázat brainstormingem na téma šikana a poskytnout žákům základní informace k tomuto tématu (viz. metodický list v příloze č.14).

Text pro žáky:

Malý princ putuje vesmírem a poznává planetky, kde žijí různí lidé s různými zvyky a vlastnostmi.

První planeta, na kterou se vydal, byla plná plotů, ohrad a bran s nápisy, jako je tento: NEVSTUPOVAT! SOUKROMÝ MAJETEK!

Za ploty, ohradami a branami žili lidé, kterým pozemky patřily. Každý žil sám za svým plotem a svým nápisem.

„Co tu děláš! Sem je vstup zakázán, to je můj soukromý pozemek,“ obořil se na malého prince majitel jedné takové parcely.

„Promiňte prosím,“ špitl ustrašeně malý princ, „ale sešel jsem patrně z veřejné cesty.“

„To je vyloučeno. Na naší planetě žádné cesty nejsou,“ odsekl muž.

„Ale jak se potom navštěvujete?“ vrtalo malému princovi hlavou.

„Nenavštěvujeme se.“

„To vám ale musí být hrozně smutno,“ zhrzil se malý princ. Muž sklonil hlavu a těžce kývl hlavou: „Ano, je nám hrozně smutno.“

„Tak proč si nějakou cestu nevybudujete?“ zeptal se princ. Muž pokrčil rameny.

„Protože bychom se museli vzdát části pozemků, kudy by cesta vedla. A to nikdo z nás neudělá, neboť soukromý majetek je naše největší radost,“ řekl muž smutným hlasem.

Divná planeta, pomyslel si malý princ, tady bych nechtěl žít, ani kdyby mi patřila ta nejrozlehlejší parcela s nejvyšším plotem a největší cedulí.

Další planeta byla podivuhodná tím, že na ní bylo všechno hnedle dvakrát. Jen považte – malý park a na jeho okraji dva zahradní domky. Uprostřed parku dva záhony kopretin. Podél nich dvě pěšinky směřující ke dvěma lavičkám pod dvěma lucernami, z nichž každá osvětlovala opačnou stranu parku.

„Vítám tě, cizince,“ oslovil malého prince první obyvatel planety a pokynul mu, aby se posadil vedle něj na lavičku, „sedni si a mluv, tak dlouho jsem neslyšel lidského slova!“

„Sedni si vedle mne, abychom mohli hovořit, neboť není na této planetě nikdo, s kým bych mohl prohodit jediného slova!“ oslovil jej druhý obyvatel.

Malý princ udiveně pozoroval jediné dva obyvatele malé planety, kteří seděli každý na jiné lavičce a pod jinou lucernou. Pak bezradně rozhodil rukama: „Tak malá planeta a tolik záhad. Proč spolu nepromluvíte, když toužíte slyšet lidskou řeč?“ A proč je tu všechno hnedle dvakrát? Stačila by přece jen jedna pěšinka a jedna lavička, na které byste si spolu mohli popovídat dosytnosti.“

„Nemůžeme si spolu povídat,“ pravil první obyvatel a další jej doplnil: „Nemůžeme používat to stejné, jako druhý.“

„Ale proč?“ divil se malý princ.

„Protože se nenávidíme!“

„A proč se nenávidíte?“

„To už jsme zapomněli,“ odpověděl jeden z nich.

„Ale slyšel jsem kdysi dávno,“ poškrábal se na nose druhý, „že otec jeho otce vyznával jiné náboženství než otec mého otce. Třeba to bude tím.“

Je zvláštní, že nenávist trvá, i když její důvody pomínou, přemítal malý princ na procházce parkem, když se snažil přijít na způsob, jak pomoci oběma obyvatelům planety. Ale ať si lámal hlavu sebevíc, nic ho nenapadlo. Vracel se tedy k lavičkám a tam spatřil, jak si jeden obyvatel přísedl k druhému a společně se o něčem radí.

Radostně k nim pospíchal, chtěl si přísednout a popovídat si s nimi, oni mu to však nedovolili:

„Odejdi z naší planety, nenávidíme tě!“ pravili.

Malému princovi zatrnulo: „Ale proč, vždyť jsem vám chtěl pomoci?!“ pravil s úzkostí v hlase.

„Protože jsi cizinec!“

Malý princ svěsil hlavu. Nenávist je jako zvíře, které nelze zabít, napadlo ho, když smutně opouštěl planetu.

Třetí místo, které malý princ navštívil, byla planeta černá jako havran a stejně tak zlověstná.....

(Pokračování příběhu- žákům zadáme až po skupinové práci)

Zpočátku vypadala docela obyčejně – tak akorát velká, s obyvateli, kteří se smějí navštěvovat i spolu mluvit, s normálními domy i zvyky, kterým princ rozuměl. Jen zde byla pořád tma. Brzy však poznal, že ani zde není vše úplně v pořádku. Lidé spolu sice mluvili i se navštěvovali, ale každému záleželo pouze na sobě a o ostatní se nestaral. Bylo jim lhostejno, zda někdo potřebuje pomoci, rozveselit, zda je smutný či zoufalý. Malý princ si toho dobře všiml, když se potkal s jednou skupinkou dětí, ve které tiše plakala malá holčička.

„Proč pláčeš?“, zeptal se malý princ.

„Přistěhovala jsem se ze sousední planety a tady se mnou nikdo nemluví. Někdy mi také schovávají věci a já je pak musím dlouho hledat.“ odpověděla holčička.

„A proč s tebou nechtějí kamarádit?“

„Smějí se mi, že jsem ošklivá a navíc jsem jako jediná ještě neviděla Slunce.“

„Jak je možné, že jsi ještě neviděla Slunce? Copak tady nevyhází každé ráno a večer zase nezapadá?“ podivil se malý princ.

„Na této planetě vychází Slunce jen jednou za 5 let, to bude přesně za týden. Snad až ho konečně také uvidím, budou si se mnou více hrát a povídat.“

Smutné, pomyslel si malý princ. Vždyť vypadá úplně stejně jako ostatní. A ošklivá také vůbec není. I hodná a milá se mu zdála. Stejně jako holčička doufal, že za týden bude veselejší.

Týden uplynul a už od pozdní noci všichni obyvatelé planety netrpělivě očekávali onen východ Slunce. Ve městě se připravovaly velké oslavy, vše bylo nazdobené, lidé oblečeni do svátečních šatů. Jen malou holčičku princ najít nemohl. Hledal ji snad úplně všude a už se bál, zda se jí něco zlého nestalo a zda tolik očekávanou chvíli opět nepromešká. Nakonec se rozhodl zajít ještě do školy a zeptat se, jestli ji někdo někde neviděl. Už to vypadalo, že hledání vzdá, když uslyšel tiché naříkání. Holčičku její spolužáci zamkli ve sklepě. Malý princ přišel včas. Oba dva to nádherné Slunce spatřili vycházet. Přesto si nebyl jistý, jestli s holčičkou bude vše v pořádku. Trochu se o ni bál.

Metodický list č. 6

Cíl aktivity:

Rozvoj spolupráce a „podpora týmového ducha“.

Pomůcky:

Sada kartónových desek (při počtu 30 žáků asi 12 - 16 ks pro dvě skupiny po 15 žácích. Formát kartónu: A4).

Literatura:

Šimanovský, Z., Šimanovská, B.: *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti: Prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí*. Praha: Portál, 2005.

Čas:

20 minut

Popis aktivity:

Vytvořená družstva mají za úkol přemístit se přes „nebezpečné území“ (například přejít hřiště), a to pouze po kartónových deskách představující záchytné body, přes které je cesta povolena. Pokud některých ze soutěžících šlápne vedle, družstvu se připočtou trestné vteřiny. Členové jednoho týmu se nesmějí nacházet zároveň na startu a v cíli. Mohou tedy být buď na startu a na trase, nebo na trase a v cíli. „Vyhrává“ družstvo s lepším časem. (Šimanovský, Šimanovská, 2005, s. 37).

Kritéria hodnocení:

Aktivitu učitel hodnotí společně se žáky – kdo vymyslel strategii, kdo pomáhal s nápady, kdo byl nejvíce nápomocný, kdo měl problémy spolupracovat s ostatními, kazil někdo hru, kdo se nedokázal s ostatními domluvit, existuje efektivnější strategie – co šlo zlepšit?

Skupinová či individuální práce:

Skupinová

Shrnutí:

Tato aktivita je mezi dětmi oblíbená. Při vysvětlování pravidel můžeme žákům říci, aby si představili, že musí projít bažinou. Kdo šlápne mimo kartón, ten se utopí. Žáci vymýšlí různé strategie – nesou se na zádech, na ramenou, více žáků stojí na jedné kartónové desce nebo jeden žák stojí druhému na špičkách. Po skončení prvního kola můžeme hru opakovat a ztížit ji odebráním několika kartónů.

Metodický list č. 7

Cíl aktivity:

Přiblížit dětem pocity obětí šikany pomocí textu písně, rozvíjet kreativitu žáků.

Pomůcky:

Pastelky, psací potřeby, text písně.

Literatura:

Pijanová, P. a kol.: *Svět dětí pracovní listy. Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2007.

Čas:

35 minut

Popis aktivity:

Společně se žáky přečteme text a dáme jim čas, aby samostatně popřemýšleli, jaké dojmy v nich píseň vyvolala a která část na ně nejvíce zapůsobila. Kdo si myslí, že takovou píseň složil? (Dívka, která se stala obětí šikany. Píseň složila, když se loučila s bývalými spolužáky a odcházela na jinou školu. Tento příběh je zpracován v dokumentárním filmu „Johanna – z pekla do ráje“). Píseň rozebereme, ptáme se, jak žáci textu rozumějí (co chtěla dívka vyjádřit slovy: „Dřív, než mi řeknete, že jsem ošklivá, ukažte mi, co je krása“. „Dřív, než mi řeknete, že jsem divná, ukažte mi, proč.“ atd.). Co by je na místě Johanny od spolužáků nejvíce zraňovalo? Po diskuzi žáci mají za úkol vytvořit podobnou báseň, kde vyjádří svůj názor na to, co si myslí o šikaně. K textu mohou vymyslet i melodii nebo téma zpracovat výtvarně (Pijanová a kol. 2007, s. 16). (Ukázka básně v příloze č. 3)

Kritéria hodnocení:

Hodnotit lze komunikativní dovednosti – souvislý, kultivovaný projev, naslouchání druhým, vhodná argumentace, apod.

Skupinová či individuální práce:

Individuální práce

Shrnutí:

Žáky nenutíme, aby své práce četli ostatním, mohou je sdělit pouze některým spolužákům, nebo se svěřovat vůbec nemusí.

Text pro žáky:

*Když jsem byla ještě malá holka,
byla jsem malá, ale pro váš svět moc velká.
Příliš velká, abych se vešla do vaší škatulky.
A příliš naivní, mohli jste mě snadno ovládat.
To, že jste nebyli dospělí, není omluva,
Ve skupině jste se cítili bezpečně.*

*Viděli jste jen to, co jste chtěli vidět.
A bez rozmyslu jste mě odsoudili.
Dřív než řeknete, že jsem ošklivá,
ukážete mi, co je to krása.
Dřív než mi řeknete, že jsem divná,
ukážete mi proč.*

*Dřív než mi řeknete, že jsem blázen,
dokažte, že vy ne
Dřív než řeknete, že jsem špatná,
uvědomte si, jak to bolí.*

*Díky za to prázdno hluboko v mém srdci.
Díky za nic a za to, jak jste mě rozervali.
Není zač děkovat, ukázali jste mi trnitou cestu.
Není zač děkovat, to je všechno, co chci říct.*

Metodický list č. 8

Cíl aktivity:

Přimět žáky, aby se zamysleli, jak se šikaně mohou bránit, jak se zachovat, pokud jsou svědky takového jednání i jaké vlastnosti jsou charakteristické pro oběti i agresory.

Pomůcky:

Velké archy papíru – do každé skupiny jeden, fixy.

Literatura:

Kyriacou, Ch.: *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.

Čas:

45 minut

Popis aktivity:

Každá skupina dostane arch papíru s otázkami - první skupina: Kdo se často stává obětí šikany a proč?; druhá skupina: Jaké jsou vlastnosti toho, kdo ubližuje? (agresora); třetí skupina: Jaké důsledky může mít šikana pro oběť a pro agresora?; čtvrtá skupina: Jak můžeme šikaně předcházet?. Každý tým se snaží otázky co nejsvědomitěji zodpovědět, všechny odpovědi, na kterých se shodnou, zapíše. Po několika minutách, když skupina vyčerpá své nápady, posílají „plakáty“ dalšímu týmu. Totéž probíhá až do té doby, než se skupině vrátí její původní zadání s připsanými poznámkami od ostatních spolužáků. Na konci aktivity vystoupí každá skupina se svým „plakátem“ před celou třídou, svou práci prezentuje a odpovědi okomentuje. Učitel řídí případnou diskuzi a na závěr odpovědi opraví či doplní.

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme kvalitu společné práce, ochotu spolupracovat s druhými na zadaném úkolu, respektování názorů druhých, snahu a prezentaci výsledné práce.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

V této aktivitě by žáci měli získat nejvíce informací o šikaně. Je možné, že se žáci „rozpovídají“, budou se chtít podělit o zkušenosti kamarádů nebo své vlastní. Aktivita, tak může zabrat více času, než bylo plánováno. Je dobré s tím počítat a nechat si pro tento případ určitou rezervu. Žáci by si měli uvědomit, že do role oběti i agresora se může dostat téměř kdokoliv a že pomoci potřebuje každý, kdo se v této nepříjemné situaci ocitne. Nejdůležitější je problém začít včas řešit a neváhat požádat o pomoc. Nejlepší prevencí je pracovat na upevňování dobrých vztahů, nebýt lhostejný a umět se zastat druhého, pokud je potřeba. Učitel se snaží diskuzi směřovat tak, aby žáci došli k závěru, že není špatné pomáhat „slabším“, „mladším“ apod., a proto by mohla třída (dobrovolníci) vytvořit podobný program pro žáky prvního stupně.

Metodický list č. 9

Cíl aktivity:

Rozvoj spolupráce, uvolnění, zábava.

Pomůcky:

Alespoň tři plastové roury s vyvrtanými otvory (jedna roura pro skupinu 5 – 6 žáků; výška asi 1,2 metru, šíře asi 20 cm), tři menší kyblíky.

Literatura:

-

Čas:

45 minut

Popis aktivity:

Tuto aktivitu můžeme zařadit jen tehdy, máme-li možnost uskutečnit výuku venku, v dosahu vody (např. rybník). Žáci vytvoří týmy po pěti až šesti členech. Učitel musí mít připravené pomůcky – plastové odpadní roury, které mají na jedné straně dno. V jejich stěnách je vyvrtáno asi 20 otvorů (tak, aby nebyly větší než prst). Úkolem žáků je rouru naplnit vodou, aby přetekla přes její okraj. Jeden žák nosí vodu v nějakém menším kyblíku, zbytek týmu musí ucpat otvory, a to pouze pomocí svého těla (nesmí se použít např. tráva, oblečení,...). Vyhrává tým, kterému se podaří naplnit nádobu dříve. Týmy se postupně prostřídají. Je dobré zvolit takový počet žáků do týmu, aby jim k ucpání otvorů nestačili pouze ruce, ale museli si pomoci i jinými částmi těla (ramenem, hlavou, nohou,...).

(Ilustrační fotografie v příloze č. 12)

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme fair play, zda žáci spolupracovali, jakou zvolili taktiku.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová

Shrnutí:

Velmi oblíbená aktivita žáků, kterou chtějí většinou několikrát opakovat. Děti musí být předem připraveni, že budou mokří a mít náhradní oblečení. Z těchto důvodů je lepší žáky nenutit k jejímu absolvování (takoví žáci jsou výjimečným případem). Častým scénářem je, že v průběhu hry vždy nějakým místem začne téct voda. Ten kdo je tomuto místu nejbližší, nechce být mokřý, proto rouru pustí. Voda začne téct o to více, přichází řetězová reakce – otvory pouští i zbytek týmu. Při i po hře panuje dobrá nálada, proto ji všude doporučuji. Žáci i učitelé se odreagují a odpočinou od náročného tématu programu. Pokud aktivitu realizovat nelze, doporučuji zařadit jinou aktivitu zaměřenou na spolupráci (např. „metr“ – viz příloha č. 17).

Metodický list č. 10

Cíl aktivity:

Zjistit, jaké chování ve třídě se žákům nelíbí, co by chtěli změnit, v čem by se sami mohli zlepšit a přispět tak k lepším vztahům ve třídě.

Pomůcky:

Dva papíry, psací potřeby, pastelky.

Literatura:

Kolář, M.: *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.

Čas:

35 minut

Popis aktivity:

Žáci na každý papír obkreslí svou ruku. Na první papír (na dlaň, kolem ruky, okolo prstů) napíší vzkaz třem spolužákům – co by si přáli, aby změnili na svém chování. Tyto vzkazy jsou anonymní. Na druhý papír se podepíší a napíší, co by mohli sami udělat pro to, aby se ve třídě všichni cítili lépe. Ruce mohou výtvarně dotvořit. Když jsou žáci hotovi, práce se vyberou, zamíchají a vystaví ve třídě. Každý si je v tichosti prohlédne a přečte. Následuje diskuze – je dobré, když nám druzí sdělí výhrady k naší osobě, mnozí nás možná překvapili ... Žáci vyjadřují své pocity, názory (Kolář, 2011, s. 314).

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme, zda žáci dodržují zadané pokyny, zvláště se zdržet jakýchkoliv komentářů při prohlížení prací. Je možné se s dětmi předem domluvit, že kdo toto pravidlo poruší, nebude mít možnost se dál prohlídky účastnit.

Skupinová či individuální práce:

Individuální

Shrnutí:

Díky této aktivitě žáci získají zpětnou vazbu týkající se jejich chování. Přínosná je i pro učitele, protože může nastítnit, jaké panují ve třídě vztahy a atmosféra. Před začátkem práce je dobré s žáky probrat, že bychom při svých výtkách neměli zapomínat na takt a diplomacii. Cílem není druhé ranit, ale vhodně upozornit je na to, co nám vádí, tak aby měli snahu své jednání napravit.

Metodický list č. 11

Cíl aktivity:

Žáci si ujasní, v čem by mohli sami pomoci, vcítí se do role oběti i agresorů, učitelé zjistí, jaké postoje žáci zastávají.

Pomůcky:

Archy papíru, samolepicí štítky, psací potřeby.

Literatura:

Součková, L. a kol.: *Průřezová témata prostřednictvím dokumentárního filmu*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2008.

Čas:

30 minut

Popis aktivity:

Aktivitu zahájíme diskuzí, ve které se žáci podílejí o své zkušenosti se šikanou – co sami zažili, zda byli týráni, kdy jim někdo ubližoval, nebo kdy byli svědky takového chování u jiných osob. Zastavíme se u otázky, jaký je rozdíl mezi šikanou a šikádlením. Poté žáci několik minut diskutují ve dvojicích, eventuálně ve skupině. Mezitím rozvěsíme po místnosti plakáty, kde později každý sám za sebe přilepí vzkaz pro oběti, agresory a dospělé. Na každém plakátu je jeden nápis: 1. Co bychom chtěli říct o šikanování učitelům, 2. Co bychom chtěli říct o šikanování těm, kteří šikanují, 3. Co bychom chtěli říct o šikanování obětem. Nakonec nad plakáty diskutujeme, případně doplníme o nové myšlenky, které nás během pročitání vzkazů napadly (Součková a kol., 2008, s. 90).

Kritéria hodnocení:

Tuto aktivitu nehodnotíme. Pouze dbáme, aby byla dodržována pravidla slušné komunikace.

Skupinová či individuální práce:

Individuální práce

Shrnutí:

Snažíme se, aby měli žáci při psaní vzkazů soukromí. Zvyšuje se tak možnost, že se svěří s něčím, co je v souvislosti šikanou trápí. Tím se činnost stává velmi podnětnou pro pedagogy. Někdy je obtížné rozlišit, zda jsou uvedené vzkazy myšleny k nějaké konkrétní osobě či události nebo jen obecně (např. vzkaz učitelům: Začněte konečně šikanu řešit! – Takový vzkaz je nutné veřejně okomentovat – vyzvat žáky, aby se s problémem svěřili někomu z vyučujících (pokud je myšlen konkrétně). Nebo alespoň situaci popsali blíže a využili ve škole schránku důvěry apod....).

Příklady vzkazů žáků jsou uvedeny v příloze č. 11.

V závěru programu pro osmý ročník můžeme žákům zadat kvíz o šikaně a dotazník, kterým lze orientačně zmapovat vztahy ve třídě. Obě aktivity jsou k dispozici v přílohách č. 15 a 16.

Metodický list č. 12

Cíl aktivity:

Demonstrovat mladším žákům skrz dramatizaci příběhu problémy, se kterými se v životě setkáváme (majetek jako prioritní hodnota, xenofobie, šikana) a ke kterým bychom se měli učit zaujímat vhodné postoje.

Pomůcky:

Jednoduché kulisy a kostýmy, scénář příběhu.

Literatura:

-

Čas:

60 – 90 minut + čas na přípravu divadelní scénky (asi 4 vyučovací hodiny).

Popis aktivity:

Žáci mají za úkol zdramatizovat příběh malého prince, se kterým pracovali na kurzu. Třída si rozdělí role a úlohy, co kdo připraví na divadelní představení (malování kulis, vyrábění kostýmů, napsání scénáře, obsazení a naučení rolí). Scénka slouží jako úvodní část projektového dne vytvořeného pro žáky prvního stupně. Žáci osmého ročníku tráví celý den s mladšími dětmi, pomáhají s organizací dne i s plněním úkolů. Po divadelní scéně následuje diskuze s mladšími dětmi. Pokládáme otázky:

Chtěli byste na těchto planetách žít?

Co se vám zde nelíbilo?

Na jaké planetě by se vám líbilo nejméně?

Co byste holčičce poradili?

Jak se holčička cítila?

Pomohli byste jí sami?

Jak můžete pomoci někomu komu je smutno nebo mu někdo ubližuje?

Jak myslíte, že příběh dopadl?

Kdybyste měli možnost mít svou vlastní planetu, jak by vypadala?

Na závěr mají ve skupinách za pomoci starších žáků vymyslet, co by této holčičce řekli nebo poradili, kdyby se s ní mohli setkat, vymyslet jí jméno a společně ji **napsat krátký dopis – vzkaz** (cca 5 vět).

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme týmovou spolupráci žáků. Dokáží se jako třída dohodnout, zorganizovat si všechny úlohy, vzájemně si pomoci, podpořit se či vhodnou formou podat konstruktivní kritiku? Jak se jim daří pracovat s mladšími žáky?

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Pokud se nezapojí všichni žáci sami, učitel by měl mít připravené možné činnosti, ze kterých by si každý nějaký úkol mohl vybrat a tím se podílet na společné práci. Jsou dvě možné varianty, jak samotný den proběhne – do programu pro třetí ročník se zapojí všichni starší žáci nebo jen jejich část – dobrovolníci. Lepší efekt má první varianta, je však náročnější na organizaci. Někteří žáci jsou s mladšími dětmi ve třídě, jiní připravují aktivity v tělocvičně, někteří mohou přichystat drobné pohoštění nebo diplomy. To však vyžaduje větší počet učitelů, kteří budou zajišťovat dozor. Záleží proto do velké míry na vstřícném přístupu vedení školy, ale i kantorů. Při druhé variantě tento problém odpadá – v osmé třídě se učí podle rozvrhu, někteří žáci však chybí.

Pro žáky třetího ročníku můžeme připravit pracovní list, který obsahuje silně zvýrazněné otázky uvedené v příkladech diskuze (viz. příloha č. 4).

Metodický list č. 13

Cíl aktivity:

Rozvíjet fantazii a tvořivost žáků, uvědomění si nezbytnosti pravidel či zákonů v životě i dodržování základních lidských práv.

Pomůcky:

Archy papíru, fixy, pastelky, vodovky či jiné výtvarné potřeby.

Literatura:

-

Čas:

60 minut

Popis aktivity:

Hodinu zahájíme rozhovorem se žáky: Už jsme si povídali o tom, jak by mohla vypadat vaše vysněná planeta. Naším společným domovem je planeta Země, víte, co to znamená, když se řekne, že jsme součástí Sluneční soustavy? Znáte některé naše nejbližší planety? Jak se jmenuje nejbližší hvězda? ... Nyní si ale představte, že někde daleko ve vesmíru by mohla být také planeta, která by vypadala podle vašich představ a na které by se vám příjemně a spokojeně žilo. Jaké bytosti by na ní žily? Jak vypadají? Jaké mají vlastnosti, zvyky? Co zde roste a žije? A jaké zde platí pravidla či zákony? (K čemu existují zákony v našem světě?). Poté žáci dostávají úkol ve skupinách nakreslit vysněnou planetu, vymyslet a na plakát připsat 5 – 10 vlastních pravidel, které zde budou platit. V závěru plakáty vyvěsíme ve třídě, každá skupina svou planetu krátce představí – popíše, jak vypadá, co je na ní zvláštního, jak se jmenuje. Děti nakonec dostanou za úkol rozhodnout se, na které z planet by se jim nejlépe žilo a kterou by se vybrali za svůj domov (anketní lístky, nehlasují pro svoji). Hned vyhodnotíme. Vyhlásíme pouze 1. výherní planetu.

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme kreativitu žáků, na každém plakátu se snažíme najít něco pozitivního, za co můžeme děti pochválit. Vždy vyhodnotíme pravidla, která si děti vymysleli – proč

jste vybrali zrovna tato – čím jsou pro vás důležitá? Chtěli byste ještě některé doplnit? Nechybí vám některé? Otázky učitel směřuje k potřebě solidarity, dobrým vztahům s druhými lidmi, odmítání násilí apod.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Většinu dne pracují žáci ve stálých asi čtyřčlenných skupinách. Každá skupinka má přidělené i své pomocníky z vyšších ročníků. Jedná se tedy o projekt s peer prvky, který může být prospěšný pro všechny zapojené žáky. Děti se spolu v průběhu dne blíže seznámí a mladší mohou u starších v budoucnu hledat případnou pomoc, pokud se potýkají s problémem, na který samy nestačí, ale s kterým se nechtějí svěřit dospělému.

Vysněnou planetu mohou malovat buď všichni dohromady, nebo každý namaluje část planety a nakonec vytvoří koláž.

Osmáci mohou pomoc s malováním, ale zvláště rádi při tvorbě pravidel.

Metodický list č. 14

Cíl aktivity:

Posílit přátelské vztahy v kolektivu, rozvoj spolupráce.

Pomůcky:

Lano, míče, „nářadí“ k vytvoření opičí dráhy, šátky.

Literatura:

-

Čas:

60 minut

Popis aktivity:

Žáci druhého stupně si připraví soutěže do tělocvičny nebo například na školní zahradu (vhodné přizpůsobit podle počasí). Aktivity by měli splňovat důležitou podmínku – žáci musí spolupracovat. Ideálně by měli podporovat také solidaritu a empatii. V tomto metodickém listě budou uvedeny čtyři příklady, kterých se ale není nutné striktně držet.

1. „Bacilové“

Mezi lidmi řádí nebezpečný bacil. Někteří žáci představují pacienty, kteří jsou tímto bacilem nakaženi. Jiné děti jsou záchranáři, kteří je musí dopravit do nemocnice. Žáci vytvoří družstva po osmi žácích. Čtyři členové týmu leží na zíněnce, další čtyři je po jednom přenášejí na druhou zíněнку symbolizující nemocnici.

2. „Lano“

Klasické přetahování dvou družstev pomocí lana. Žáci by si měli připomenout, že dokáží více, pokud budou všichni táhnout za jeden provaz.

3. „Přenášení pokladu“

Jedná se o štafetový závod. Jsou vytvořena družstva po šesti až osmi. Žáci stojí zády k sobě a mezi sebou drží míč (nesmí se ho dotýkat rukama). „Proběhnou“ určenou trasu

a předávají míč další dvojici. Vítězí tým, který úkol splní nejdříve. (Pokud dvojici míč spadne nebo se ho dotkne rukama, vrací se na začátek trasy.)

4. „Převed'te nevidomého“

Jeden žák má zavázané oči šátkem, druhý ho provádí skrz jednoduchou opičí dráhu. Děti se postupně prostřídají.

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme, zda žáci dodržovali pravidla, hráli fair play, spolupracovali, fandili si, dokázali se podpořit.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Aktivity by si kompletně měli připravit sami starší žáci. O jejich výběr většinou není nouze – děti znají spoustu her ze skauta, letních táborů apod. Učitel by měl jen dohlédnout, aby byly zaměřené na kooperaci. Samozřejmostí by mělo být, že se děti ujmou i „moderování“ hodiny – budou vysvětlovat pravidla, vyhodnocovat atd. Tento požadavek je někdy trochu „kamenem úrazu“ – může vzniknout chaos. Učitel by proto měl žáky na toto nebezpečí dopředu upozornit. Nejlépe je, když si „řeč“ k mladším dětem připraví písemně.

Metodický list č. 15

Cíl aktivity:

Navodit pocit sounáležitosti, podpořit přátelské vztahy a týmového ducha, odhalit přání a pocity dětí po společně stráveném dni.

Pomůcky:

Barevné, vystříhané hvězdy, arch papíru, lepidlo, psací potřeby.

Literatura:

Smith, Charles A.: *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994.

Čas:

20 minut

Popis aktivity:

Žákům vysvětlíme, že vesmír tvoří nejen planety, ale také hvězdy Každá z hvězd je jedinečná, ale všechny dohromady tvoří souhvězdí a září na nebi. Každá je výjimečná svými zvláštnostmi zrovna tak jako každý člověk a tedy i každý z žáků. Každý dostane 1 vystříženou hvězdu, na kterou napíše svůj pocit, přání nebo sen, který má po tomto dni. Kdo napíše, tak ji nalepí na společné nebe. Dohromady vznikne souhvězdí třídy, kde má každý své nepostradatelné místo, bez kterého by souhvězdí nebylo úplné (Smith, 1994, s. 60).

Kritéria hodnocení:

Aktivitu nehodnotíme, zeptáme se žáků, kdo by chtěl své přání přečíst nahlas. Ti, kteří nechtějí, hvězdu jen nalepí.

Skupinová či individuální práce:

Individuální práce

Shrnutí:

Někdy mohou přání odkrýt některé problémy, které se objevují ve třídě nebo také v rodině.

4.3 Rozhovory se žáky a pedagogy

Metoda rozhovoru přináší hned několik výhod: přímý kontakt s dotazovaným, pružnost v kladení otázek, možnost „dovysvětlení“ otázky, možnost sledování neverbálních projevů i možnost získat osobní či důvěrné informace. Druhou stranu mince představují nevýhody v podobě časové náročnosti, ztížené zaznamenávání odpovědí, menší soubor respondentů, obtížnější vyhodnocení apod. Pro účely této práce autorka použila polostrukturovaný typ rozhovoru – tj. takový typ rozhovoru, kdy se tazatel drží předem připravených otázek, ale zároveň reaguje na podněty ze strany respondenta (Skutil, 2011, s. 89 – 91). Otázky v rozhovoru byly otevřené a jejich obsah byl stejný pro učitele i pro žáky: 1. Co se ti na programu líbilo/nelíbilo?, 2. V čem mohl být program užitečný/přínosný?, 3. Co bys v programu změnil/a?, 4. Pomohl zlepšit vztahy mezi některými spolužáky?, 5. Dozvěděl /naučil ses v programu něco nového?, 6. Doporučil/a bys tento program dalším třídám? Proč?. Rozhovory proběhly individuálně, v přátelské atmosféře, v prostředí školního kabinetu. Odpovědi byly zapisovány průběžně během rozhovoru, a to ve dnech 29. dubna, 6. a 13. května 2014. Rozhovor proběhl se šesti žáky a dvěma pedagogy. Žáci byli vybráni náhodně z řad dobrovolníků, bylo však přihlíženo k tomu, aby mezi nimi byli zastoupeni studijně slabší i ti úspěšnější. Jeden rozhovor trval v průměru asi 20 minut. Respondentům z řad žáků byla zaručena anonymita. Rozhovory byly parafrázovány.

Andrea /studijní schopnosti mírně nadprůměrné/

Den pro osmý ročník hodnotí celkově jako dobrý, i když byli zvyklí na jiný přístup při preventivních programech pořádaných Proximou o.p.s. – lektori měli jiný styl komunikace a na programu bylo hodně her. Tento program nepovažuje za špatný, více ji však bavil den pro třetíáky, který byl živější. Dny nebyly ztrátou času, byly poučné. Ocenila, že se konaly nejen ve třídě, ale i v jiných prostorách (v tělocvičně, na školní zahradě). Za dobré pokládá, že se žáci mohli aktivně zapojit. V programu se jí nelíbila aktivita s Malým princem, nebavilo ji vymýšlet příběh. Užitečnost programu vidí v tom, že ve třídě více spolupracovali a komunikovali – dříve s tím měli hodně problémy, toto jim také pomohlo. Na programu by nic moc neměnila – bylo to celkem vyvážené: chvíli museli přemýšlet sami, chvíli spolupracovat, ale objevily se i volnější chvíle při hrách. Její názory či znalosti zůstaly podle ní téměř stejné. Od programu si slibuje, že se se spolužáky začnou k sobě lépe chovat a že nebude panovat špatná nálada v kolektivu. Nemůže říci, že by ji program

přinesl nějaké nové znalosti nebo že by se něco nového dozvěděla. Spíše si informace obnovila – například, jak se zachovat, kdyby se se šikanou setkala. Program by jiným třídám doporučila – aby se zlepšili v komunikaci a vůbec celkově. Doporučila by ho třeba sousední třídě.

Eliška /studijní schopnosti nadprůměrné/

Program ji popravdě až tolik nezaujal, postrádala více zábavných aktivit, her. Nevyhovovalo ji časové rozložení – byl dost dlouhý, na konci dne již byli unavení. V programu byli převážně věci, které znají. Je ale pravdou, že ve skupině byli spolu lidé, kteří byli nuceni spolupracovat, jinak by se do spolupráce nedostali nebo by ji i odmítli, protože jsou součástí jiné skupiny. Takto se mohli lépe poznat a částečně zlepšit vztahy ve třídě. Navrhovala by více her v kolektivu sestaveném tak, aby byl tvořen lidmi, kteří spolu tolik nekamarádí. Kladně hodnotila například aktivitu „tečkovaná“ (= rozdělení do skupin bez verbální komunikace, na základě označení žáků podle barev, pozn. autorky), nelíbilo se jí, že jeden spolužák nepatřil k žádné skupině a zůstal stát sám před celou třídou – musel se cítit špatně a nechtěla by být v jeho kůži (zažít tento nepříjemný pocit bylo účelem aktivity, pozn. autorky). Program by asi doporučila, ale spíše ten pro mladší žáky.

Jakub /studijní schopnosti nadprůměrné/

V programu pro starší žáky byly z větší části věci, které znají. Přesto se mu programy docela líbily. Nevyhovovala mu aktivita Malý princ, kde museli vymýšlet pokračování příběhu – není to už pro ně, ale spíše pro mladší, kteří si na tom více vyhraji. Malé děti to bavilo. Program jim neposkytl více znalostí, ale byl spíše vybočením z rutiny a také mohli být více spolu. Ve třídě spolupracují celkem dobře, musí je k tomu ale vždycky někdo popostrčit. Jako kolektiv jsou málo aktivní – když se učitelé na něco ptají, třída většinou mlčí a čeká, až si učitel odpoví sám. Nikdo nechce mluvit před třídou, aby to ostatní nekomentovali „ježišmarja, to je blbec“. Každý je radši zticha, aby se neztrapnil. Takovéto dny by mohly pomoci, museli by být ale častější. Protože nikdo nechce mluvit veřejně před třídou, navrhoval, že by mohli chodit do kabinetu třeba po dvojicích, kde by mohli o samotě říci svůj názor (o třídě). To by mohlo přispět k lepším vztahům. Přesto, že by některé věci změnil, by program doporučil.

Martin /studijní schopnosti podprůměrné/

Jako lepší se mu zdál program pro mladší děti, líbilo se mu, že jim mohli pomoci. Líbilo se mu, že se neučilo a rozdělení do skupin. Kdyby se rozdělili podle sebe, byli by kluci spolu a holky spolu. Podobné programy mají asi dvakrát ročně, takže jsou na ně zvyklí. Na otázku co se mu nelíbilo, neodpověděl. Užitečné to bylo tím, že třetíáci mohli spolupracovat se staršíma. Pokud se vyskytnou ve třídě nějaké konflikty, řeší se na třídních hodinách, které se konají podle potřeby, ne však pravidelně. Vztahy ve třídě se zlepšují, je to asi věkem, ale pomoci by mohl i program – ve skupinách si více povídali, byla sranda. Obsah programu by neměnil, nechal by ho tak, jak je. Na otázku, zda po programu v něčem nezměnil názor, odpověděl, že na holky – má o nich lepší mínění. Program by doporučil, nejvíce ho zaujala práce ve skupině s mladšími žáky – normálně se s nimi nevidají, nyní se jim naskytla příležitost. Mladší žáci mohli získat více kamarádů.

Petra. /studijní schopnosti průměrné/

Libila se jí spolupráce, mohlo být ale více her. Těšila se na práci s dětma, a tak se jí nelíbilo, že společně s některými dalšími spolužačkami byly s mladšími dětmi jen jednu hodinu, a to ještě k tomu poslední. Ostatní tam byli déle, nebylo to spravedlivé. Užitečné je to v tom, že se více sblíží, naučí se něco o toleranci a kompromisech. Ve třídě byla lepší atmosféra. Nové to bylo v tom, že mi to lépe pomohlo pochopit pocity těch, kteří zažívají šikanu. Zaujala mě aktivita s Bargoty a Rottery, protože jí vůbec nenapadlo, že by je mohla nakreslit jinak, než bylo napsáno. Na programu bych možná změnila některé aktivity pro třetí ročník v tělocvičně nebo i ve třídě – nějaké scénky třeba. Program by doporučila – většina netradičních dnů je pro ni zábavnější než běžná výuka.

Vojtěch /studijní schopnosti: lepší průměr/

Jednoznačně více se mu líbil program pro třetí ročník, protože se všichni zapojili. Za nezáživné, dětské pokládal aktivitu s Malým princem, naopak se mu líbily aktivity se třetíákama v tělocvičně (například přetahování) a práce ve skupině. Obdivoval, jak se mladší žáci dokázali zapojit. Za prospěšné považuje informace, které se dozvěděl o šikaně. Rád by se učil více venku – je tam více prostoru, lepší vzduch a lépe to myslí. Nenapadá ho nic, co mu v programu chybělo nebo co by změnil. Jeho pohled na věc se asi nezměnil, ve třídě by program mohl pomoci při práci v kolektivu. Při běžné výuce jsou

ve svých partách, ve skupinách pracují málo – asi jednou za čtrnáct dní, nejčastěji při slohu, dějepise nebo občanské výchově. Ve skupině pracuje rád, protože nemusí dělat sami, mohou si práci rozdělit a každý dá svůj nápad. V programu ho překvapilo, že existuje tolik předsudků vůči různým lidem. Program by doporučil, zdál se mu zábavný, něco se dozvěděl, tak proč ne.

M. Šuslík /pedagog/

Pan učitel Šuslík v této třídě vyučuje dějepis a byl přítomen jen části programu. Protože ho znám a v nedávné době jsem se přestěhovala do Prahy, požádala jsem ho, zda by projekt nemohl proběhnout v místě jeho působení. V 8.A učí rád (stejně jako ve většině jiných tříd), avšak jako každý jiný kolektiv má i tento svá negativa a pozitiva. Jde o třídu klidnou, bez větších kázeňských problémů, zároveň však velmi málo aktivní, nespolupracující s kantorem. Svou roli na tom možná také sehrál fakt, že do osmého ročníku měla tato třída třídního učitele, s kterým se nepodařil navázat bližší neformálnější vztah. Od letošního školního roku pod vedením nové třídní učitelky se situace sice zlepšila, nicméně stále není ideální. Tato třída nezažila mnoho aktivit „navíc“, na výlety téměř nejezdila a pravděpodobně tomu tak bude i v letošním roce. Paní učitelka je možná trochu zklamaná, že se žáků přihlásilo málo a nedokáží se domluvit, děti mají zase pocit, že s nimi nikdo nechce jet. Třídě neprospívá ani fakt, že je často srovnávána s vedlejší třídou – ostatními kantory jsou vnímáni jako horší, slabší, kde se hůře učí. Pan učitel s částí třídy v rámci hodin německého jazyka v letošním školním roce natočil film, který získal první místo v amatérské filmové soutěži Antifetfest. To žákům dodalo více sebevědomí a zároveň je sblížilo s paralelní třídou. Pozitivní změny v chování zaznamenal i skončení obou programů. Žáci byli rádi, že jim někdo věnuje více pozornosti, že mohou být užiteční i že při realizaci projektového dne pro třetí ročník úspěšně obstáli. V této době byli častokrát chváleni, což je přesně to, čeho se jim příliš nedostává a co tak potřebují. Programy měly svůj smysl, i když samozřejmě některé dílčí aktivity nebyli tak populární, důležitý je celek. Výsledek by byl pravděpodobně ještě lepší, kdyby se program konal - tak jak byl původně zamýšleno – mimo školu a s vyšší časovou dotací.

H. Čechová /pedagog, školní metodik prevence/

Paní učitelka Čechová byla osoba, s kterou jsem ve škole byla nejvíce v kontaktu a která mi pomáhala s organizací obou dnů. Ve třídě 8.A učí občanskou výchovu a zeměpis. Programy se podle jejího zjištění většinou děti líbily, i když jejich absolvování a zejména příprava byly pro žáky náročné. Někteří žáci měli výhrady k prvnímu dni určenému pouze pro osmý ročník. Zdál se jim vhodný spíše pro mladší žáky, obsahoval informace a aktivity, kterými si již prošli. Zprvu tedy ne všechny nadchl. Smysl pro ně získal zejména až po realizaci dne pro žáky třetích ročníků. Uspořádání dne pro mladší žáky bylo dobrovolné – pokud by žáci takovýto den pořádat nechtěli, nemělo by smysl je nutit nebo přemlouvat. Vzhledem k tomu, že žáci nejsou příliš aktivní a nebylo tomu jinak ani při programu určenému pro jejich třídu, měla paní učitelka zprvu trochu obavu, zda budou mít chuť se do „projektu“ pustit. Bylo proto milým překvapením, že na otázku, kdo by se chtěl zapojit, odpověděli všichni bez výjimky kladně. Dalším příjemným zjištěním bylo, že k „nezodpovědnějším“ úkolům či rolím se hlásili často žáci, kteří zrovna nepatří k premiantům třídy. Paní učitelka chvíli váhala, zda jim svěřit zodpovědnost. Svolila a udělala dobře – děti se úkolu ujal skvěle. To je tedy to, čeho si cení na programech nejvíce – žáci spolupracovali, projevíli snahu a aktivitu. Uvědomili si, jak obtížná je práce s dětmi a osvojili si nové dovednosti. „Program byl pro 8. A konečně příležitostí ukázat, co v nich je.“ Do té doby to byla tak trochu „neviditelná třída“. Navíc se obnovila tradice spolupráce starších a mladších žáků ve škole. Téma bylo komplexně zpracované, aktivity na sebe navazovaly, uplatnily se zde různé formy výuky. Třída ožila, vládla zde lepší atmosféra, a to i po skončení obou dnů. K nevýhodám patřila náročnost přípravy, organizace a nedostatek času. Program by doporučila i jiným třídám, možná by přistoupila k drobným úpravám - podle úrovně znalostí i dovedností dané třídy, ve které by byl realizován.

Z uvedených rozhovorů vyplývá několik závěrů: většinou zúčastněných se mnohem více líbil den pro třetí ročník. Ačkoliv si mnozí kantoři stěžují na nízkou aktivitu osmé třídy, zde se tedy rozhodně nepotvrdila. Právě naopak – možnost aktivně se zapojit žáci ocenili a uváděli jako jeden z hlavních důvodů, proč se jim program líbil. Potvrdila se tak jedna ze zásad prevence – aby byl program efektivní, měl by být interaktivní. Žáci kladně hodnotili práci ve skupinách a aktivity, které proběhly formou hry. Naopak k málo oblíbeným patřily takové, které připomínaly běžnou výuku – individuální práce, slohové a teoretické činnosti (vymyšlení pokračování příběhu malého prince apod.). Většina

se shodla také na tom, že program až tak nepřinesl nové znalosti (spíše je obnovil), ale pomohl jim vcítit se do lidí, kteří se potýkají s problémy a uvědomit si některé souvislosti. Z odpovědí bylo patrné, že žáci vítají změny – výuka, která se koná v jiném prostředí než ve třídě nebo jinou formou, než je běžné, je vždy vítaná. Žáci byli rádi, že se mohli realizovat v přípravě dne pro žáky prvního stupně – byl to den, který pokládali za smysluplný, chtěli dětem pomoci a práce je bavila.

4.4 Dotazník

Dotazník obsahoval 13 položek. Respondentům byl zadán před a po uskutečnění programu v rozmezí zhruba šesti týdnů. Prvotním cílem bylo zjistit, jak jsou žáci tolerantní, jaké postoje zaujímají vůči různým odlišnostem mezi lidmi, zda se ztotožňují s rovným přístupem k druhým lidem a jak se dívají na vztahy v kolektivu ve škole. To mělo autorce pomoci k hrubému „zmapování situace“, dříve než byla zahájena výuka. Druhotným cílem bylo zjistit, zda budou žáci volit stejné odpovědi před i po absolvování programu či se jejich stanoviska nějakým způsobem změní. Položky v dotazníku zůstaly stejné, aby bylo možné jejich vyhodnocení. Byl použit škálovací typ otázek, konkrétně Likertovy škály, které se používají na měření postojů a názorů lidí. Škály se skládají z výroku a stupnice, která je konstantní a na které žáci vyjadřují míru svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem. Neměli by být formulovány negativně, což se autorka v rámci možností snažila dodržet. Při vyhodnocení bylo porovnáváno, jak žáci posuzovali tentýž jev – kolik procent osob přiřadilo určité místo na konkrétních stupních škály. V tabulce je uvedena jak procentuální hodnota, tak počet žáků, kteří takto odpovídali (v závorce) (Gavora, 2010, s. 110 - 113).

Položka č. 1 zněla: **Jiná barva pleti by pro mě byla překážkou v přátelství.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	-	5% (1 ž.)	10% (2 ž.)	30% (6 ž.)	50% (10 ž.)	5% (1 ž.)
PO absolvování projektových dnů	-	-	-	25% (4 ž.)	68,75% (11 ž.)	6,25% (1 ž.)

Položka č. 2 zněla: **Vadilo by mi, kdyby do naší třídy přišel nový žák odlišné víry než křesťanské.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	-	-	5% (1 ž.)	15% (3 ž.)	70% (14 ž.)	10% (2 ž.)
PO absolvování projektových dnů	-	-	-	12,5% (2 ž.)	87,5% (14 ž.)	-

Položka č. 3 zněla: **Vadilo by mi, kdyby se do sousedství nastěhovala rodina odlišné národnosti než české.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	-	5% (1 ž.)	5% (1 ž.)	50% (10 ž.)	35% (7 ž.)	5% (1 ž.)
PO absolvování projektových dnů	6,25% (1 ž.)	-	-	31,25% (5 ž.)	50% (8 ž.)	12,5% (2 ž.)

Položka č. 4 zněla: **Všichni Romové jsou stejní – nepracují, žijí jen ze sociálních dávek.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	10% (2 ž.)	5% (1 ž.)	20% (4 ž.)	25% (5 ž.)	40% (8 ž.)	-
PO absolvování projektových dnů	-	12,5% (2 ž.)	12,5% (2 ž.)	31,25% (5 ž.)	43,75% (7 ž.)	-

Položka č. 5 zněla: **Nelíbí se mi, že se Česká republika stává obydlím mnoha různých národů.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	15% (3 ž.)	10% (2 ž.)	35% (7 ž.)	20% (4 ž.)	10% (2 ž.)	10% (2 ž.)
PO absolvování projektových dnů	18,75% (3 ž.)	18,75% (3 ž.)	37,5% (6 ž.)	6,25% (1 ž.)	12,5% (2 ž.)	6,25% (1 ž.)

Položka č. 6 zněla: **Každý člověk by měl být respektován takový, jaký je.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	85% (17 ž.)	15% (3 ž.)	-	-	-	-
PO absolvování projektových dnů	81,25% (13 ž.)	18,75% (3 ž.)	-	-	-	-

Položka č. 7 zněla: **Každý si zaslouží rovné zacházení.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	80% (16 ž.)	10% (2 ž.)	-	5% (1 ž.)	-	5% (1 ž.)
PO absolvování projektových dnů	93,75% (15 ž.)	6,25% (1 ž.)	-	-	-	-

Položka č. 8 zněla: **Zvýhodňování některých menšin nebo handicapovaných osob přispívá k horším mezilidským vztahům.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	15% (3 ž.)	30% (6 ž.)	10% (2 ž.)	20% (4 ž.)	10% (2 ž.)	15% (3 ž.)
PO absolvování projektových dnů	12,5% (2 ž.)	12,5% (2 ž.)	6,25% (1 ž.)	6,25% (1 ž.)	31,25% (5 ž.)	31,25% (5 ž.)

Položka č. 9 zněla: **Někteří lidé si zaslouží, že nemají žádné přátele, zastání nebo je druzí jen zesměšňují – mohou si za to sami (provokují, chovají se divně, hrozně se oblékají,... „koledují si o to“).**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	5% (1 ž.)	5% (1 ž.)	30% (6 ž.)	15% (3 ž.)	25% (5 ž.)	20% (4 ž.)
PO absolvování projektových dnů	18,75% (3 ž.)	6,25% (1 ž.)	37,5% (6 ž.)	12,5% (2 ž.)	18,75% (3 ž.)	6,25% (1 ž.)

Položka č. 10 zněla: **Mezi žáky naší třídy převládají dobré vztahy.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	10% (2 ž.)	65% (13 ž.)	20% (4 ž.)	-	5% (1 ž.)	-
PO absolvování projektových dnů	6,25% (1 ž.)	75% (12 ž.)	12,5% (2 ž.)	-	6,25% (1 ž.)	-

Položka č. 11 zněla: **Ve třídě jsem se setkal (a) s případem šikany (opakované, úmyslné ponižování nebo fyzické násilí) mezi spolužáky.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	15% (3 ž.)	5% (1 ž.)	15% (3 ž.)	5% (1 ž.)	35% (7 ž.)	25% (5 ž.)
PO absolvování projektových dnů	6,25% (1 ž.)	25% (4 ž.)	31,25% (5 ž.)	-	18,75% (3 ž.)	18,75% (3 ž.)

Položka č. 12 zněla: **Nejlepší je, když si člověk, který se stane obětí šikany, vyřeší svůj problém sám. Nikdo mu stejně nepomůže.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	-	5% (1 ž.)	5% (1 ž.)	25% (5 ž.)	60% (12 ž.)	5% (1 ž.)
PO absolvování projektových dnů	-	-	6,25% (1 ž.)	18,75% (3 ž.)	75% (12 ž.)	-

Položka č. 13 zněla: **Ve škole se cítím bezpečně.**

	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím/ Nedokážu posoudit
PŘED absolvováním projektových dnů	35% (7 ž.)	50% (10 ž.)	10% (2 ž.)	-	-	5% (1 ž.)
PO absolvování projektových dnů	50% (8 ž.)	37,5% (6 ž.)	-	-	12,5% (2 ž.)	-

Odpovědi respondentů se před a po absolvování programu (dále jen „před“ a „po“) mírně liší. Jejich posun ve většině případů směřuje žádoucím směrem. To je jistě pozitivní zprávou, nebýt však několika nedostatků, kterých si je autorka vědoma – dotazník vyplnilo relativně málo žáků („před“ 20 žáků, „po“ 16 žáků). Na procentuálním přepočtu tedy dochází k jistému zkreslení – jedna odpověď značně mění výsledné hodnoty. Položky v dotazníku byly „před“ i „po“ zcela totožné. Je proto otázkou, zda žáci na podruhé odpovídali upřímně nebo jak si mysleli, že se od nich očekává. Protože byl však dotazník anonymní, předpokládám, že se toto riziko minimalizovalo. I přes tyto slabiny jsou čísla povzbudivá a dávají naději, že oba dny měly smysl. Pokud by hodnoty zůstaly stejné nebo se dokonce zhoršily, mohli bychom se jen dohadovat o příčinách – byl program neefektivní? Nelíbil se žákům? Byl dotazník nesrozumitelný? Vyplnili ho žáci nezodpovědně?,... A obráceně, mírně odlišné odpovědi respondentů vyplněné po absolvování obou dnů, nemusí vůbec znamenat, že byly takto zvolené zásluhou programu. Očekávat výrazné, trvalé změny by bylo naivní a autorka si ani tyto ambice nekladla. Program má být pouze jednou částí mozaiky z řady dalších aktivit v oblasti prevence šikany, xenofobie i dalších forem rizikového chování.

Je všeobecně známo a výzkumy mnohokrát dokázáno, že změna již vytvořených postojů je složitý proces, který je obtížně proveditelný. Zvláštním druhem postojů jsou předsudky a stereotypy, se kterými je to ještě složitější – jsou zaujaté, zjednodušující a zejména setrvalé. Pro jejich vznik a vývoj je rozhodující prostředí, ve kterém dotyčný člověk vyrůstá. Nejdříve jsou osvojovány v rodinném prostředí. Pokud je nám toto všechno známo, nabízí se otázka – má výchova ve škole v tomto směru vůbec šanci dosáhnout nějakých změn? Odpověď je nejasná - Průcha (2006) uvádí, že efekty způsobované

například multikulturní výchovou nejsou podrobovány hodnotícím analýzám. (Průcha, 2006, s. 78 – 92). Nezbývá než se spokojit s vědomím, že je-li multikulturní výchova zařazena do Rámcově vzdělávacího programu (potažmo Školních vzdělávacích programů), měli pro to autoři tohoto dokumentu jistě dobrý důvod a nějaká možnost změny snad tedy existuje. Jiný pohled na změnu odpovědi musíme zvolit v oblasti vztahů mezi žáky – buď mohlo opravdu dojít k jistému zlepšení vztahů, nebo mohli příznivější odpovědi souviset s aktuální vlídnou situací či atmosférou ve třídě.

Vraťme se však zpět k dotazníku a jeho jednotlivým položkám: *jiná rasa či barva pleti by nebyla překážkou v přátelství* pro 80 procent žáků „před“ a 93,75 procent „po“ uskutečnění programu (uvedené hodnoty představují součet odpovědí „spíše ne“ a „rozhodně ne“. Stejně tak součty odpovědí „spíše ano“ a „rozhodně ano“ byly považovány za souhlasné v komentáři u dalších položek). Tento výrok koresponduje s dalšími položkami zjišťující míru tolerance – *žák odlišné víry ve třídě by nevadil* 85 procentům „před“ a 100 procentům „po“; s tvrzením, že *všichni Romové žijí jen ze sociálních dávek*, nesouhlasilo 65 procent „před“ a 75 procent „po“. Toto číslo je trochu v rozporu s praxí – jak vyplynulo z diskuze během dne i po rozhovoru s vyučujícím občanské výchovy – s tolerancí vůči této menšině má většina žáků problém. To odráží i situaci ve společnosti obecně. Pokud se někde předsudky výrazně projevují, je to v této oblasti. Dokládá to příklad i jedné hodiny občanské výchovy – žáci dostali v rámci aktivity seznam cestujících. Z tohoto seznamu si měli vybrat tři osoby, s kterými se vydají na týdenní cestu v jednom kupé. Že si nikdo nevybral romského spolucestujícího, by asi nebylo tak překvapivé. Zajímavé bylo spíše to, komu všemu by dali přednost – skinhead, prostitutka, dělník, kterého právě pustili z vězení... K tomu není třeba dalšího komentáře.

Horšího skóre po programu dosáhli další dvě tvrzení týkající se odlišných národností – *sousedé odlišné národnosti by nevadili* 85 procentům „před“ a 81,25 procentům „po“; Česká republika jako domov pro mnoho národů se nelíbí 25 procentům „před“ a 37,5 procentům „po“. V případě prvního tvrzení, nedokáží posoudit motivy pro méně tolerantní odpovědi. Nicméně jsou obě hodnoty dosti podobné, optimistické a pravděpodobně idealistické. Co se týká druhého tvrzení (tj.: *Nelíbí se mi, že se Česká republika stává obydlím mnoha různých národů*) si změnu odpovědi vysvětlují nesprávně zadanou položkou – bylo porušeno pravidlo nezadávat negativní tvar výroku, což mohlo žáky zmást. Opak tohoto výroku - *Líbí se mi, že se Česká republika stává obydlím mnoha různých národů* - by však podle mě neměl stejný smysl.

Každý si zaslouží *rovné zacházení* a měl by být *respektován takový, jaký je*, jsou dvě položky, se kterými nemá příliš nikdo problém – s rovným zacházením souhlasilo 90 procent „před“ a 100 procent „po“, v druhé položce bylo zaznamenáno 100 procent v obou případech. Takto vysoké hodnoty byly možná způsobeny příliš obecným zadáním výroku – kdyby byla uvedena nějaká konkrétní situace, ve které by měli být tyto přístupy naplněny, pravděpodobně by odpovědi nebyly tak jednoznačné.

S výrokem, který tvrdil, že *zvýhodňování některých menšin může přispívat k horším mezilidským vztahům*, souhlasilo 45 procent „před“ a „25“ procent „po“. V programu byla řeč o tom, že pozitivní diskriminace není vždy na místě. Ve společnosti často vyvolává zášť, a stává se tak kontraproduktivní. Jsou však situace, kdy je určité zvýhodnění vhodné. Například jako jistá kompenzace u lidí s handicapem. Je možné, že odpovědi byly odlišné pod dojmem tohoto příkladu.

Dotazník obsahoval pět položek, dotýkajících se šikany: *někteří lidé si zaslouží, že nemají přátele, zastání či jsou zesměšňováni* – s tímto tvrzením souhlasilo 10 procent „před“ a 25 procent „po“. Tento výsledek byl pro mě nejvíce nečitelným. Co mohlo mít vliv na tuto změnu? Jediné možné vysvětlení, které mě napadá, je, že mohlo dojít k nějakému konfliktu či rozepři mezi spolužáky, která se pak projevila v odpovědích. Při prezentaci skupinových prací žáci sami uváděli, že takovéto zacházení si nikdo nezaslouží, že to není správné řešení problému. Teorie se tedy opět rozchází s praxí.

Že se někdy *ve třídě odehrávala šikana*, uvedlo 20 procent „před“ a 31,25 procent „po“. Je pravděpodobné, že žáci měli po absolvování programu přesnější pojem o tom, co si představit pod výrazem šikana a své odpovědi následně přehodnotili. Stejně tomu mohlo být i položky - *nejlepší je, když si oběť šikany pomůže sama* – zde nesouhlasilo 85 procent „před“ a 93,75 procent „po“. V programu opakovaně zaznělo (z úst lektora, ale hlavně žáků), že čekat, že si oběť pomůže sama nebo šikana svévolně odezní, je velmi nepravděpodobné a nerealistické.

Jako *dobré vztahy ve třídě* hodnotilo 75 procent „před“ a 81,25 procent „po“; *ve škole se cítí bezpečně* 85 procent žáků „před“ a 87, 5 procenta „po“. Bylo by hezké věřit, že na této drobné změně má svůj podíl i preventivní program. Žáci mohli být jen v lepším rozpoložení – odpadlo jim vyučování, blíží se prázdniny, nepsal se test, mohlo dojít k usmíření mezi kamarády, vyřešení nějakého sporu,... O skutečných pohnutkách se lze jen dohadovat. Pokud bychom byli však stále pouze skeptičtí, ztrácela by jakákoliv prevence smysl.

4.5 Shrnutí

Vzniklo pásmo 19 metodických a pracovních listů zaměřených na prevenci násilí, šikanování, projevy rasismu, xenofobie a intolerance. Tyto listy byly vyzkoušeny v praxi na základní škole v Praze a většina z nich i na základní škole v Sezimově Ústí. Průběh tohoto programu se v uvedených školách lišil – zatímco v Sezimově Ústí byl z pohledu žáků více atraktivní kurz určený pro osmý ročník, v Praze byl jednoznačně favoritem den pořádaný pro žáky třetího ročníku. Vysvětlení se mi zdá jednoduché – v Sezimově Ústí byla výuka pro starší žáky pořádaná mimo školu jako dvoudenní kurz. Díky tomu byla výuka volnější – bylo více času, jednotlivé aktivity byly prokládány pobytem venku, sportovními hrami a večerním programem žáků, který žádný rok nesmí chybět. Žáci se na tento kurz těší – od starších spolužáků ví, že se na něj v osmé třídě jezdí a vždy si ověřují, jestli se bude týkat také jich. Nikdy jsem se nezamýšlela se nad tím, o kolik by klesla atraktivita výuky, kdyby se program konal ve škole. Zprvu pro mě bylo trochu zklamáním, že některé žáky pražské školy program určený jen starším žákům tolik nezaujal. Dalším možné vysvětlení je, že zatímco žáky v Sezimově Ústí jsem znala, v Praze jsem figurovala jen jako host. Vyzkoušela jsem si tedy poprvé roli lektora mimo „domácí půdu“. Není to snadná pozice – v domácím prostředí máte žáky „zmáknuté“. Víte, jací jsou, co od nich můžete očekávat a hlavně co na ně platí. I žáci k vám mají jiný přístup – ví, co si mohou dovolit i že jejich činnost nezůstane bez odezvy (ať již v kladném či záporném slova smyslu). Jsou nastavená pravidla, práce mezi učitelem a žákem je zaběhnutá a sehraná. Vliv na hodnocení programu může mít i složení konkrétního kolektivu. To co funguje v jedné třídě, nemusí fungovat v druhé. Zajímavé bylo například hodnocení aktivity, která se týkala příběhu malého prince. Žáci dostali za úkol v jisté fázi příběhu vymyslet jeho pokračování. V Praze to byla nejméně populární část programu. V Sezimově Ústí tomu tak v žádné třídě nebylo. Samozřejmě se vždy našli žáci, kterým dělá psaní potíže, všeobecně však byla tato aktivita přijímána kladně. Žáci se nechali unést fantazií, někdy vznikaly až bizarní příběhy, u jejichž čtení panovalo značné veselí. Ale i naopak – do programu v Praze jsem zařadila aktivitu „nálepkování“, kdy se žáci měli k sobě chovat podle instrukce, kterou měl každý napsanou na čele. U žáků v Praze hra slavila úspěch, zatímco v Sezimově Ústí byla „propadákem“. Den pro třetí ročník byl oblíbený i úspěšný v obou školách. Spolupráce starších a mladších žáků se v naší škole osvědčila i při jiných příležitostech a považuji ji za maximálně přínosnou. Z mých

zkušeností tedy vyplývá – program je lepší realizovat mimo školu pod vedením učitele či lektora, který děti zná. Pokud to není možné, doporučuji výuku pro osmý ročník rozdělit do dvou či tří kratších bloků a proložit ji více odpočinkovými aktivitami. Rozhodně radím nechat starší žáky uspořádat den pro děti prvního stupně. Jediným úskalím tohoto dne je jeho organizace z hlediska změn v rozvrhu, dozorů či suplování (pokud se mají daného dne zúčastnit všichni děti z obou ročníků).

Závěr

Teoretická část této práce shrnuje podstatné informace týkající se problematiky šikany a prevence. Uvádí znaky, druhy a formy šikany, její příčiny, motivy i důsledky. Popisuje vývojová stádia šikanování a postup, který je nutné dodržet při vyšetřování. Samostatná kapitola je věnována efektivní prevenci, institucím a právním předpisům, které se k prevenci vztahují. Dále poskytuje údaje o školním metodikovi prevence a o prevenci v Rámcově vzdělávacím programu. Zmínka je také o Národní strategii primární prevence rizikových projevů chování pro období 2013 – 2018. Tyto informace mohou sloužit k lepší orientaci v této problematice a poskytovat některé rady, jak se zachovat při odhalení šikany ve škole. Tímto pokládám cíl analyzovat problém šikanování z pohledu školního metodika prevence za naplněný.

Cílem praktické části práce bylo sestavit pro žáky preventivní program podporující dobré mezilidské vztahy, popsat jeho průběh a získat zpětnou vazbu od žáků a pedagogů. Pokusila jsem se odpovědět na otázku, zda lze preventivním programem zlepšit vztahy mezi žáky a ovlivnit jejich hodnoty či postoje. V rozhovorech i v dotazníku se projevilo mírné zlepšení atmosféry ve třídě i vstřícnější postoje žáků. Ačkoliv to nemusí jednoznačně znamenat přímou souvislost s preventivním programem, došla jsem na základě výsledků k závěru, že změna možná je. Jinou otázkou je, do jaké míry a zda jsou to změny trvalé či alespoň dlouhodobé. V tomto směru zůstávám na pochybách. Na druhou stranu jsem neočekávala žádné zázraky, a tak pro mě byly tyto výsledky milým povzbuzením.

Preventivní program je popsán prostřednictvím sady devatenácti metodických a pracovních listů, jejichž větší část je vhodné využít uceleně v rámci kurzu nebo blokové výuky. Poslední listy popisují aktivity, jež na tuto výuku navazují po návratu do školy. Kurz využívá metod interaktivní výuky jako je brainstorming, hraní rolí, řízená diskuze, práce ve skupinách, ale i metody řešení problému, vypravování a didaktické hry. Výhodou je angažovanost žáků ve výuce, podněcování jejich samostatnosti, tvořivosti a učení se sociálním dovednostem.

Kurz má sloužit jako prevence šikany, výchovy k toleranci, xenofobie a jakýmkoliv předsudkům vůči druhým osobám. Z těchto důvodů ho lze snadno zařadit do Minimálního preventivního programu i Školního vzdělávacího programu nebo ho nabídnout jiným školám.

S jeho realizací jsem získala převážně dobré zkušenosti. Podařilo se odhalit některé narušené vztahy mezi žáky a zároveň se mnohdy odkryly problémy, s kterými se potýkali nově příchozí žáci z cizích škol. Třídám pomohl podpořit přátelské vztahy, stmelit kolektiv a třídním učitelům poskytl podněty, k čemu se vrátit při třídních hodinách a jaké problémy je nutno dále řešit. Žáci se rádi a ochotně zapojili do přípravy „projektového dne“ zaměřeného na stejné téma pro žáky třetích tříd. Tuto akci hodnotily kladně i žáci a třídní učitelky prvního stupně.

Lektoři tohoto kurzu by měli dbát na některé důležité zásady takovéto výuky: nevnučovat dětem svůj názor, podněcovat je k vyjádření vlastních myšlenek, žáky nehodnotit, neodsuzovat, oceňovat a poskytovat jim pozitivní zpětnou vazbu. Po každé aktivitě by měl mít učitel dostatek času na její vyhodnocení.

Použitá literatura:

- BENDL, S.: *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003.
- FIELDOVÁ, E. M.: *Jak se bránit šikaně. Praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Praha: Ikar, 2009.
- FISCHER, S. – ŠKODA, J.: *Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010.
- HRUBÁ, J.: *Minimalizace šikany: Informační portál o šikaně na školách*. [online]. © 2008 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/media-o-sikane/146-minimalizace-sikany>
- JEDLIČKA, R. – KOŤA, J.: *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998.
- JIRÁSKOVÁ, V.: *Multikulturní výchova: Předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006.
- KALINA, K. a kol.: *Drogy a drogové závislosti 2: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003.
- KOHOUTEK, R.: *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování na školách*. Praha: Portál, 1997.
- KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001.
- KOLÁŘ, M. Kritika Říčanova postupu při vyšetřování šikanování. *Učitelské listy*. 2005-06, č. 4.
- KOLÁŘ, M.: *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.
- Kolektiv: *Agrese a šikana: Následky šikanování. Pražské centrum primární prevence: Portál primární prevence rizikového chování v Praze* [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/agrese-a-sikana?start=7>
- KYRIACOU, CH.: *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.
- MARTIN, M. – WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C.: *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28
- Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. MSMT 22284/2013-1.

- MARTÍNEK, Z.: *Agresivita a kriminalita mládeže*. Praha: Grada, 2009.
- Minimalizace šikany: Informační portál o šikaně na školách* [online]. © 2008 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/pro-media/171>
- MIOVSKÝ, M. - SKÁCELOVÁ, L. - ZAPLETALOVÁ, J. – NOVÁK, P.: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2010.
- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018. Praha, 2013.
- NEŠPOR, K. – CSÉMY, L. - PERNICOVÁ, H.: *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999 a.
- NEŠPOR, K. – PERNICOVÁ, H. – CSÉMY, L.: *Jak zůstat fit a předejít závislostem*. Praha: Portál, 1999 b.
- PAVLAS MARTANOVÁ, V. *Co je efektivní ve školské primární prevenci?*. [online]. [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vice/co-je-efektivni-ve-skolske-primarni-prevenci>
- PIJANOVÁ, P. a kol.: *Svět dětí pracovní listy. Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2007.
- POKORNÝ, V. – TELCOVÁ, J. – TOMKO, A.: *Prevence sociálně patologických jevů*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r. s., 2003.
- PÖTHE, P.: *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1999.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
- ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- ŘÍČAN, P. Říčanův postup při vyšetřování šikany. *Učitelství*. 2004-05, č. 8.
- ŘÍČAN, P. – JANOŠOVÁ, P.: *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010.
- Sdružení Linka bezpečí: *Tiskové zprávy*. [online]. 2013 [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: <http://sdruzeni.linkabezpeci.cz/webmagazine/articles.asp?ida=776&idk=441>
- SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.
- SMITH, Charles A.: *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994.
- SOUČKOVÁ, L. a kol.: *Průřezová témata prostřednictvím dokumentárního filmu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B.: *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti: Prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí*. Praha: Portál, 2005.

- ŠÍŠKOVÁ, T. a kol.: *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008.
- TOLLAROVÁ, B., HRADEČNÁ, M., ŠPIRKOVÁ, A. a kol.: *Jsme lidé jedné Země: Program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013.
- TYŠER, J.: *Školní metodik prevence*. Most: Hněvín, 2006.
- URBAN, L. – DUBSKÝ, J.: *Sociální deviace*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008.
- VÁGNEROVÁ, K. a kol.: *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 2009.
- VALENTA, M.: *Občanská výchova pro 8. ročník*, Praha: Práce, 1997.
- VALENTOVÁ, L. a kol.: *Školní poradenství II*. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2013.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

Přílohy

Příloha č. 1

DOTAZNÍK

Tento dotazník bude sloužit jako podklad pro zpracování bakalářské práce na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Dotazník je anonymní.

Chlapec

Dívka

Žák ročníku základní školy

*U každého níže uvedeného tvrzení **zakroužkujte** číslo podle legendy:*

1 – Rozhodně ano

2 – Spíše ano

3 – Ani ano, ani ne

4 – Spíše ne

5 – Rozhodně ne

0 – Nevím/nedokážu posoudit

1. Jiná rasa či barva pleti by pro mě byla překážkou v přátelství.

1 2 3 4 5 0

2. Vadilo by mi, kdyby do naší třídy přišel nový žák odlišné víry než křesťanské.

1 2 3 4 5 0

3. Vadilo by mi, pokud by se do sousedství nastěhovala rodina odlišné národnosti než české.

1 2 3 4 5 0

4. Všichni Romové jsou stejní – nepracují, žijí jen ze sociálních dávek.

1 2 3 4 5 0

5. Nelíbí se mi, že se Česká republika stává obydlím mnoha různých národů.

1 2 3 4 5 0

6. Každý člověk by měl být respektován takový, jaký je.

1 2 3 4 5 0

7. Každý si zaslouží rovné zacházení.

1 2 3 4 5 0

8. Zvýhodňování některých menšin nebo handicapovaných osob přispívá k horším mezilidským vztahům.

1 2 3 4 5 0

9. Někteří lidé si zaslouží, že nemají žádné přátele, zastání nebo je druzí jen zesměšňují – mohou si za to sami (provokují, chovají se divně, hrozně se oblékají, ... „koledují si o to“).

1 2 3 4 5 0

10. Mezi žáky naší třídy převládají dobré vztahy.

1 2 3 4 5 0

11. Ve třídě jsem se setkal (a) s případem šikany (opakované, úmyslné ponižování nebo fyzické násilí) mezi spolužáky.

1 2 3 4 5 0

12. Nejlepší je, když si člověk, který se stane obětí šikany, vyřeší svůj problém sám. Nikdo mu stejně nepomůže.

1 2 3 4 5 0

13. Ve škole se cítím bezpečně.

1 2 3 4 5 0

Děkuji za vyplnění dotazníku a přeji hezký den!

Příloha č. 2

Otázky v rozhovoru

1. Co se ti na programu líbilo/nelíbilo?
2. V čem mohl být program užitečný/přínosný?
3. Co bys v programu změnil/a?
4. Pomohl program zlepšit vztahy mezi některými spolužáky?
5. Dozvěděl /naučil ses v programu něco nového?
6. Doporučil/a bys tento program dalším třídám? Proč?

Doplňující (související) otázky:

7. Jak na tebe program celkově působil?
8. Co ti v programu chybělo?
9. Změnil se v něčem tvůj názor/pohled na věc?

Otázky pro pedagogy zůstaly obsahově stejné, jen byly položeny jinou formou.

Příloha č. 3

Báseň žáka osmého ročníku na téma šikana.

Jako růže list uvadlá,
mě svobody víra upadá.
Dětství v temném ústí,
rozhořené jak kvítí po stráni.

Jako k tomu černé růže,
kdo se tak chovat může.

Jest já bytici,
v bolestech špící.

Růže již uvadlá,
má víra upadlá.
V bolestech snaha,
schodit vás, lásky vrata.

Příloha č. 4

Ukázka pracovního listu žáka třetí třídy.



Pracovní list

1) Co se vám v příběhu nelíbilo?

Nelíbilo se mi že na druhé planetě se nenávidějí.

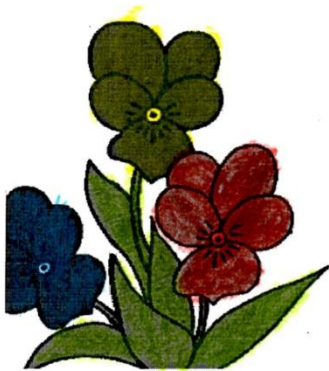
2) Jak můžete pomoci někomu, komu je smutno nebo mu někdo ubližuje?

Zkamarádil se s nim. Pomocť jí najít kamarády.

3) Vymyslete holčičce z příběhu jméno. Co byste jí řekli nebo poradili, kdybyste se s ní mohli setkat? Poradte se společně se skupinou a napište jí krátký dopis – vzkaz.

Milá Eva vím že ti ubližují tak ti radím aby sis pučila bateska měla šimlunce pořádk u sebe a zároveň

is vuce. Snad ti můj vzkaz pomůže.



ŠTĚPÁN R.

Příloha č. 5

„Osmáci s třetáčkami“ při skupinové práci



Příloha č. 6

Koláž – vysněná planeta



Příloha č. 7

„Pomoc nevidomému“



Příloha č. 8

„Bacilové“



Příloha č. 9

Žáci 3. A ZŠ profesora Švejcara v Praze ze závěru projektového dne.



Příloha č. 10

Aktivita „Brod“



Vzkazy žáků



Hra „Roury“



Příloha č. 13

Hodnocení projektového dne pro třetí ročník od pana učitele Mgr. J. Menglera.

Již je to dva roky, co jsem jako třídní 8. A zažil projekt „Osmáci třetákům“. Tehdy si vyučující OV Zuzana Dykastová připravila se svým týmem den pro žáky třetích ročníků.

Osmáci se v podstatě pod vedením učitelů měli o děti starat celé dopoledne a vyzkoušeli si na vlastní kůži, že to není jednoduchá činnost.

Nezapomenu na výrok žáka Adama, (zrovna ze sousední 8. B) „Pane učiteli, já jsem z toho tak unavený, já si jdu domů lehnout!“

Žáci měli připravenou hru na motivy Malého prince – hráli jeho cestování po planetách a ukázali dětem, jak to může jinde vypadat. Pak s dětmi hovořili, co bylo dobře a co ne. Část žáků připravila pohoštění pro třetáčky, jiní opičí dráhu v tělocvičně, někdo pomáhal malovat plakáty dětem.

Ve zpětné vazbě bylo velmi dojemné, když se na otázku „Co bych si přál“ objevilo u žákyně 3. A - „Aby zítra za mnou zase přišly Simča s Áďou!“

Domnívám se, že žáci v 8. třídě mají zcela jiné zájmy a hlavně chování, než žáci 1. stupně. Tento den však jakoby vše setřel a pubescentní osmáci se najednou cítili jako zodpovědní mladí lidé – vždyť právě oni měli ty malé na starost. A od té doby aspoň tyto dva ročníky nebyli ve škole sobě neznámými.

A třešničkou na dortu snad už jen bylo „utajené“ vystoupení za rok v červnu, kdy vystoupili při slavnostním předávání vysvědčení žákům devátých ročníků „Čtvrtáci devátákům“ a zazpívali jim na rozloučenou.

Ptáte se – „Má tato akce smysl?“

Myslíte, že ne?

J. Mengler – současný třídní 5. B, třídy, která před dvěma roky zažila tento projekt a dodnes na něj vzpomíná.

Příloha č. 14

Metodický list č. 16

Cíl aktivity:

Definovat pojem „šikana“, seznámit žáky s některými jejími projevy, informovat je, na koho se mohou obrátit ve škole i mimo ni v případě potřeby.

Pomůcky:

Papír, psací potřeby, tabule, informační materiály o šikaně pro každého žáka.

Literatura:

Martin, M., Waltmanová – Greenwoodová, C.: *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: portál, 1997.

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

Čas:

20 minut

Popis aktivity:

Žáci nejprve pomocí metody brainstormingu na tabuli zapisují vše, co se jim vybaví s pojmem „šikana“. Učitel ani žáci v této fázi nic nehodnotí ani nekomentují. Když dojde k vyčerpání nápadů, učitel zapsané pojmy z tabule okomentuje, společně se žáky vyhodnotí a vysvětlí, co všechno se za pojmem „šikana“ skrývá. Nakonec žáci dostanou informační text o šikaně (Kolář, 2001, s. 227 – 229).

Kritéria hodnocení:

Hodnotit můžeme dodržování pravidel při zapisování nápadů na tabuli - zdržování se jakýchkoliv komentářů či kritiky při „burze nápadů“

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Z této aktivity by mělo být dětem jasné, co je to šikana, proč k ní dochází, jak se mohou bránit a kde hledat pomoc ve svém okolí (výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel, rodiče, linky bezpečí).

Informační materiály pro žáky:

NIKDO NEMÁ PRÁVO DRUHÉMU UBLIŽOVAT!

- *Spolužáci se k tobě chovají nepřátelsky, ubližují ti, a ty nevíš, jak dál.*
- *Víš o někom, kdo je šikanován, a je ti ho líto.*

PŘEKONEJ STRACH A ZAJDI ZA VÝCHOVNÝM PORADCEM ČI METODIKEM PREVENCE.

Výchovný poradce se jmenuje:

Najdeš ho:

Návštěvní hodiny má:

Telefon:

Školní metodik prevence se jmenuje:

Najdeš ho:

Návštěvní hodiny má:

Telefon:

Co je to šikanování?

Za šikanování se považuje to, když jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně ubližují druhým.

Znamená to, že ti někdo, komu se nemůžeš ubránit, dělá, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje, nebo to prostě bolí.

Strká do tebe, nadává ti, schovává ti věci, bije tě. Ale může ti znepříjemňovat život i jinak.

Pomlouvá tě, intrikuje proti tobě, navádí spolužáky, aby s tebou nemluvili a nevšímali si tě.

Proč bývá člověk šikanován?

Není to proto, že by byl špatný, nebo proto, že by si to nějak zasloužil. Chyba není v něm, ale ve špatných vztazích mezi spolužáky, ve kterých převládá bezohlednost a násilí.

Jak se můžeš bránit?

Když se ptali jednoho zoufalého žáka, proč o svém trápení neřekl rodičům, odpověděl:

*„Já nevím, když přijdu domů, tak se na to snažím nemyslet. A doufám, že už to bude lepší.“
Myslet si, že to bude lepší, je omyl. Nikomu nic neříct je strkání hlavy do písku, které situaci jenom zhoršuje. Nevzdávej to a udělej následující:*

- *Obrat' se na výchovného poradce nebo školního metodika prevence. Budou ti věřit a mohou ti skutečně pomoci.*
- *Svěř se svým rodičům.*
- *V případě, že nenajdeš odvahu svěřit se někomu ze školy ani svým rodičům, zavolej na Linku bezpečí, telefon 116 111. Bezplatně můžeš telefonovat z celé republiky. Nepotřebuješ k tomu peníze ani telefonní kartu. Tito lidé ti budou věřit, protože nejsi sám, komu se něco podobného děje.*

Příloha č. 15

Metodický list č. 17

Cíl aktivity:

Pomocí kvízu zjistit, zda žáci dokáží rozlišit, které jednání je považováno za šikanu, jak je možno ji zastavit nebo jí předejít.

Pomůcky:

Pracovní listy, psací potřeby.

Literatura:

Pijanová, P. a kol.: *Svět dětí pracovní listy. Jeden svět na školách*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2007.

Čas:

15 minut

Popis aktivity:

Žáci se samostatně pokusí doplnit věty, či odpovědět na otázky. Na pracovním listu naleznou přeházená slova ve větě, která jim mohou sloužit jako nápověda ke správnému řešení.

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme snahu, dodržování samostatné práce a správnost odpovědí.

Skupinová či individuální práce:

Individuální práce

Řešení kvízu:

- 1) Když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým.
- 2) Jestliže svého kamaráda škádlím, tak očekávám, že to bude legrace nejen pro mě, ale i pro něj. Ale když uvidím, že je zraněný, že to jako legraci nebere, pak pocítím lítost a omluvím se mu.

3) Nejlepší prevencí proti šikanování je budování otevřených, kamarádských a bezpečných vztahů mezi všemi členy společenství školy.

4) Obrátit se na výchovného poradce, školního metodika nebo na třídního učitele, svěřit se rodičům nebo využít další odborníky.

Shrnutí:

Kviz slouží jako reflexe, učitel snadno zjistí, zda se žáci v problému dostatečně orientují nebo zda se je tomuto tématu potřeba dále věnovat.

Pracovní list pro žáky:

„Kdo proti násilí nic nepodnikne, kdo zavírá oči nebo se všelijak vykrucuje, přispívá k jeho šíření“

Doplňte správně věty a odpovězte na otázky. Jako nápovědu můžete využít přeházená slova, která správně poskládaná tvoří řešení úkolu. Doplňte interpunkci.

1) Šikana je _____

2) Rozdíl mezi škádlením a šikanováním je ten, že _____

3) Jak je možné šikaně předejít? _____

4) Jak je možné šikanu zastavit? _____

Nápověda:

- 1) ubližuje když jeden nebo žáků úmyslně a opakovaně více druhým
- 2) jestliže svého kamaráda tak škádlím očekávám že to bude legrace ale i pro něj ale když vidím že to jako že je zraněný pak pocítím lítost a omluvím se mu legraci nebere nejen pro mě
- 3) proti šikanování nejlepší prevencí je budování otevřených mezi všemi kamarádkých a bezpečných členy společenství školy
- 4) školního metodika obrátit se na svěřit se rodičům výchovného poradce nebo využít další odborníky nebo na třídního učitele

Příloha č. 16

Metodický list č. 18

Cíl aktivity:

Odhalit ve třídě varovné signály, které mohou poodkrýt narušené vztahy v kolektivu či šikanu.

Pomůcky:

Dotazník pro žáky, psací potřeby.

Literatura:

Kolář, M.: Skrytý svět šikanování na školách. Praha: Portál, 1997.

Čas:

15 minut

Popis aktivity:

Žáci pravdivě a samostatně odpoví na zadané otázky. Dotazník je anonymní, své odpovědi nikomu neukazují ani je s nikým nekonzultují (Kolář, 1997, s. 124).

Kritéria hodnocení:

Učitel si dotazník vyhodnotí pouze pro své potřeby. Podle výsledků s žáky dále pracuje v rámci třídních hodin. Odpovědi lze zpracovat do tabulky, kde se mohou objevit nejčastěji uváděná jména.

Skupinová či individuální práce:

Individuální práce

Shrnutí:

Tento dotazník, společně s předchozím kvizem jsou závěrečnými aktivitami dvoudenního kurzu. Další aktivity jsou realizované již v rámci běžného školního vyučování. Jedná se program pro žáky prvního stupně a možná je i návštěva některé neziskové organizace, jejíž činnost má souvislost s preventivním programem.

Anonymní dotazník

(nepodepisujte se)

1. Kdo ze spolužáků je přátelský a kamarádský? _____
 2. Kdo se zastává slabších? _____
 3. Kdo ubližuje slabším? _____
 4. Kdo zastrašuje a ponižuje spolužáky? _____
 5. Kdo používá násilí proti druhým? _____
 6. Koho považuješ za nejchytřejšího? _____
 7. Kdo zesměšňuje spolužáky? _____
 8. Komu to myslí a má dobré nápady? _____
 9. Kdo nejvíc pošťuchuje? _____
 10. Kdo se nejvíc pere? _____
 11. S kým je největší legrace? _____
 12. Kdo je odvážný a nebojí se? _____
 13. Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací? _____
 14. Koho mají rádi učitelé? _____
 15. Kdo je ostatními přehlížen a odmítán? _____
 16. Kdo je fyzicky napadán a neumí se bránit? _____
 17. Koho bys chtěl za předsedu třídy a proč? _____
-

Příloha č. 17

Metodický list č. 19

Cíl aktivity:

Rozvoj spolupráce, uvolnění, zábava.

Pomůcky:

Jeden skládací metr do každé skupiny po šesti až osmi žácích.

Čas:

20 minut

Popis aktivity:

Žáci vytvoří skupiny po šesti až osmi žácích. Děti se postaví do dvou řad naproti sobě (v rámci jedné skupiny) a jejich úkolem je na natažených ukazováčcích položit na zem rozložený skládací metr. Podmínkou je, že se v každém momentě musí všichni dotýkat metru. Pokud by někdo tento pokyn nedodržel, musí úkol začít od začátku. Je určena osoba, která na toto dohlíží (například někdo z jiného týmu). Vítězí ti, kteří metr položí na zem nejrychleji.

Kritéria hodnocení:

Hodnotíme schopnost domluvit se, spolupracovat, podpořit se a nehádat.

Skupinová či individuální práce:

Skupinová práce

Shrnutí:

Ačkoliv úkol vypadá jednoduše, opak je pravdou. Někdy se dokonce ani nepodaří splnit. Ze strachu, aby se všichni stále dotýkali metru, dochází někdy k situaci, že zatímco, aby byl metr pokládán, tak je naopak vyzdvihován. Pokud se žákům úkol podaří splnit, můžeme hru ztížit – položit metr na zem se zavřenýma očima, bez mluvení, atd. Stejně jako u ostatních her, je její důležitou částí závěrečná reflexe.