

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití dramatických prostředků školním poradenským pracovištěm při práci s třídním kolektivem

Bc. Magda Mikulicová

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní pouze uvedené zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 6. 11. 2023

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Ze srdce děkuji svému vedoucímu práce za to, že i v těžších chvílích jeho zdraví, ale i mimo ně, vždycky našel prostor pro rady a pomohl mi tuto práci dovést do zdárného konce.

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Bc. Magda MIKULICOVÁ**
Osobní číslo: **D21305**
Adresa: **Vrbice 421, Vrbice, 69109 Vrbice u Břeclavě, Česká republika**
Téma práce: **Využití dramatických prostředků školním poradenským pracovištěm při práci s třídním kolektivem**
Téma práce anglicky: **The use of dramatic resources by the school counseling center at work with the class team**
Jazyk práce: **Čeština**
Vedoucí práce: **Mgr. Jaromír Maštališ, Ph.D.**
Ústav speciálněpedagogických studií

Zásady pro vypracování:

1. vyhledání literatury
2. konzultace s vedoucím
3. zpracování teoretického obsahu
4. zpracování praktického obsahu
5. finalizace diplomové práce

Seznam doporučené literatury:

1. KNOTOVÁ, Dana. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
2. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153
3. VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
4. VALENTA, Milan. Dramaterapie. Vydání páté, v Portále první, přepracované a doplněné. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1715-2.
5. VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK. Hra v terapii. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1190-7.

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Magda Mikulicová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Maštaliř, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využití dramatických prostředků školním poradenským pracovištěm při práci s třídním kolektivem
Název v angličtině:	The use of dramatic resources by the school counselling center when working with the class collective.
Anotace:	<p>Diplomová práce zkoumá využití dramatických prostředků školním poradenským pracovištěm při práci s třídním kolektivem. Dává si za cíl zjistit aktuální zakázku na intervenční program s využitím dramatických prostředků pro konkrétní třídní kolektiv prvního stupně základních škol a na základě toho připravit, realizovat, evaluovat a upravit intervenční program do finální podoby k použití pro primárně preventivní intervenci.</p> <p>V praktické části autorka využila metodu polostrukturovaného interview, evaluaci a autoevaluaci. Zde se mimo jiné zaměřila na to, jakým způsobem vytvořit intervenční program primární prevence u konkrétního třídního kolektivu prvního stupně základních škol, za použití dramatických prostředků.</p> <p>Diplomová práce poukazuje na účinné faktory a klíčové momenty, vycházející z realizovaného programu a následných evaluací, vhodné pro tvorbu programu primární prevence, s využitím nejen dramatických prostředků. Výsledným produktem práce je pak finální podoba intervenčního programu primární prevence, který</p>

	<p>byl v průběhu výzkumného šetření upraven na základě realizace, hodnocení autorky, metodičky prevence, třídní učitelky a asistentky pedagoga.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Tvorba primárně preventivního program, školní poradenské pracoviště, dramatické prostředky, vulgarismy.</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The thesis explores the use of dramatic resources by the school counselling center when working with the class collective. It aims to find out the current order for an intervention program using dramatic resources for a specific class group of primary school, based on this to prepare, implement, evaluate and adapt the intervention program into its final form for use for primarily preventive intervention.</p> <p>In the practical part, the author used the method of semi-structured interview, evaluation and self-evaluation. Here, among other things, she focused on how to create an intervention program of primary prevention for a specific class group in primary school, using dramatic resources.</p> <p>The thesis points to effective factors and key moments, based on the implemented program and subsequent evaluations, suitable for the creation of a primary prevention program, using not only dramatic resources. The final product of the work is the final form of the intervention program of primary prevention, which was modified during the research investigation based on the implementation, evaluation of the author, the prevention methodologist, the class teacher and the teaching assistant.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Primarily preventive program creation, school counselling, dramatic means, vulgarisms.
Přílohy:	<p>Příloha 1: Příprava intervenčního programu</p> <p>Příloha 2: Evaluace přípravy metodickou prevence</p> <p>Příloha 3: Upravená příprava intervenčního programu</p> <p>Příloha 4: Autoevaluace první lekce intervenčního programu</p> <p>Příloha 5: Evaluace první lekce intervenčního programu třídní učitelkou</p> <p>Příloha 6: Evaluace první lekce intervenčního programu metodickou prevence</p> <p>Příloha 7: Autoevaluace druhé lekce intervenčního programu</p> <p>Příloha 8: Evaluace druhé lekce intervenčního programu třídní učitelkou</p> <p>Příloha 9: Evaluace druhé lekce intervenčního programu metodickou prevence</p>
Rozsah práce:	str.135
Jazyk:	Český jazyk

OBSAH

_Toc164248754	ÚVOD	11
	TEORETICKÁ VÝCHODISKA	12
1	ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ.....	13
1.1	Členové školního poradenského pracoviště	14
2	MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM ŠKOLY	21
2.1	Struktura a pojetí minimálního preventivního programu.....	21
2.2	Krizový plán školy.....	24
2.2.1	Návykové látky	25
2.2.2	Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte	28
2.2.3	Šikana.....	29
2.2.4	Poruchy příjmu potravy.....	32
2.2.5	Sebepoškozování	34
2.2.6	Rizikové chování na internetu	35
3	DRAMATICKÉ PROSTŘEDKY	37
3.1	Principy zážitkové pedagogiky	37
3.2	Struktura a organizace lekce dramatické výchovy	40
3.3	Sestavení programu zážitkové pedagogiky	41
3.4	Metody a techniky dramatické výchovy	42

3.5	Principy užití metod a technik dramatické výchovy	45
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	46
4	CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	47
5	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	49
5.1	Výběr účastníků výzkumného šetření.....	49
5.2	Etické aspekty výzkumného šetření.....	50
5.3	Metody sběru dat	50
5.4	Realizace výzkumného šetření	56
5.5	Analýza získaných informací.....	59
6	VÝSLEDKY A INTERPRETACE	62
6.1	Zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky a příprava intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv	62
6.2	Evaluace přípravy metodičkou prevence a úprava přípravy první lekce intervenčního programu.....	69
6.3	Realizace první lekce intervenčního programu, její evaluace metodičkou prevence a třídní učitelkou a autoevaluace autorky.....	71
6.4	Úprava přípravy druhé lekce intervenčního programu	77
6.5	Realizace druhé lekce intervenčního programu, její evaluace metodičkou prevence a třídní učitelkou a autoevaluace autorky.....	78
6.6	Úprava intervenčního programu a jeho finální podoba	86
7	DISKUSE.....	104

7.1	Zjišťování aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence, příprava intervenčního programu primární prevence a jeho evaluace	104
7.2	Realizace intervenčního programu primární prevence, jeho evaluace, autoevaluace a úpravy.....	108
7.3	Úprava intervenčního programu primární prevence a jeho finální podoba ...	111
7.4	Doporučení pro praxi	115
7.5	Limity výzkumného šetření.....	116
	ZÁVĚR.....	118
	BIBLIOGRAFICKÉ ZDROJE	120
	ELEKTRONICKÉ ZDROJE	124
	SEZNAM ZKRATEK.....	130
	SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A TABULEK	132
	SEZNAM PŘÍLOH.....	134

ÚVOD

Výběr tématu této práce nebyl náhodný, stál na autorčině dlouhodobém zájmu o tvorbu programů s preventivním přesahem. V průběhu studia měla několikrát možnost nahlédnout do tohoto procesu u různých odborníků. Taktéž si sama vícekrát vyzkoušela programy tvořit a ověřit si jejich funkčnost a efektivitu na vlastní kůži. Tyto zkušenosti jí tedy dovedly k možnosti blíže prozkoumat proces tvorby preventivního programu. Vzhledem k autorčině zaměření studia, tedy oboru speciální pedagogika – dramaterapie, je jí kreativní přístup při práci vlastní, a proto chtěla do své práce zakomponovat využití dramatických prostředků, právě k preventivním účelům.

Autorka se tak v práci zaměřuje na proces tvorby intervenčního programu primární prevence na prvním stupni Waldorfské základní školy (dále jen konkrétní školy) v konkrétním třídním kolektivu s využitím dramatických prostředků.

Diplomová práce je tradičně členěna na dvě části, a to na teoretická východiska a empirickou část. V teoretických východiscích se autorka zaměřuje na problematiku školního poradenského pracoviště, minimálního preventivního programu, zejména pak na jeho strukturu a pojetí. Poslední problematikou zkoumanou v rámci teoretických východisek jsou dramatické techniky, na které autorka nazírá z pohledu dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky. Empirická část je pak založena na kvalitativním výzkumném šetření, jež využívá metody polostrukturovaného interview, evaluace a autoevaluace autorky. Cílem práce je zjistit aktuální zakázku na intervenční program s využitím dramatických prostředků pro konkrétní třídní kolektiv prvního stupně základních škol a na základě toho připravit, realizovat, evaluovat a upravit intervenční program do finální podoby k použití pro primárně preventivní intervenci.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Teoretická východiska jsou nedílnou součástí diplomové práce, jelikož přinášejí informace a zkušenosti, které jsou dále zkoumány v empirické části práce. Teoretická východiska jsou rozdělena do tří kapitol: Školní poradenské pracoviště, Minimální preventivní program školy a Dramatické prostředky. Tyto kapitoly jsou následně rozděleny do jednotlivých podkapitol a oddílů.

1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE

Činností školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) je takzvané školní poradenství, které by se dalo chápat jako podpůrný systém českého školství, který přispívá k optimalizaci výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině žáků. V České republice je dle platné legislativy ŠPP zřízeno na každé škole (Novosad, 2009). Zpravidla můžeme mluvit o dvou modelech těchto pracovišť, a to základním, kde figuruje školní metodik prevence a výchovný poradce a o modelu rozšířeném, při kterém může pracoviště doplnit ještě školní speciální pedagog a školní psycholog (Kucharská a kol., 2013). Tito odborníci by měli aktivně spolupracovat se školským poradenským zařízením, třídními učiteli, ale i ostatním pedagogickým personálem školy (vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění).

ŠPP se zaměřuje zejména na diagnostické, intervenční, informační a metodické činnosti. Rozsah činností poradenského pracoviště vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění (dále jen vyhláška č. 72/2005 Sb.) takto:

„Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené zejména na

- a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,*
- c) prevenci školní neúspěšnosti,*
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*

- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními. “ (§7, odstavec 2, vyhláška č. 72/2005 Sb.)*

1.1 Členové školního poradenského pracoviště

Níže autorka popíše charakteristiku členů ŠPP, společně s vymezením jejich standardních činností a nutnou kvalifikací pro výkon těchto funkcí.

Výchovný poradce je dle Katalogu podpůrných opatření takzvaným základním stavebním kamenem ŠPP (Michalík a kol., 2015). Jeho specifické činnosti v rámci poradenství jsou uvedeny v již zmiňované vyhlášce č. 72/2005 Sb. Autoři Mertin, Krejčová a Štětovská (in Mertin a kol., 2020), shrnují tyto činnosti do dvou oblastí. První oblastí jsou poradenské činnosti, kam můžeme zařadit například kariérní poradenství a poradenství pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich zákonné zástupce. Druhou oblastí jsou pak metodické a informační činnosti, kam můžeme zařadit další vzdělávání pedagogických pracovníků školy, pedagogickou diagnostiku a intervenci, evidenci dokumentů spojených s žákem a jeho speciálně vzdělávacím potřebami.

Dále pak autoři zmiňují několik možností intervence, kterou výchovný poradce může vykonávat. Od individuální přes skupinovou, krátkodobou, dlouhotrvající, u různých věkových kategorií. Vašáková (in Knotová, 2014) uvádí, že standardní činností výchovného poradce zpravidla není práce se třídou, ale v praxi může poradce koordinovat nebo přímo realizovat práci s třídním kolektivem. Tato skutečnost vychází hlavně z často nedostatečně zastoupeného poradenského pracoviště školními speciálními pedagogy a školními psychology. Práce s kolektivem pak zůstává v rukou metodika prevence, výchovného poradce a třídních učitelů, kteří dle autorky nejsou systematicky vzdělávání v oblasti nevyukové práce s třídním kolektivem.

Pozici výchovného poradce může vykonávat osoba, kterou určí ředitel školy a která má kvalifikaci pro výkon této funkce. Nutnou kvalifikaci udává vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v aktuálním znění (dále jen vyhláška č. 317/2005 Sb.). Jedná se o absolventy specializace v základním oboru, zaměřující se na oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Dále je součástí kvalifikace následné studium pro výchovné poradce v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole nebo také v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Délka trvání tohoto studia je stanovena na nejméně 250 vyučovacích hodin, ukončuje se obhajobou závěrečné práce a závěrečnou ústní zkouškou před komisí.

Pozici školního metodika prevence máme v českých zemích zhruba od poloviny devadesátých let 20. století. V průběhu let došlo k rozšíření předmětu zájmu metodiků prevence, a tím jsme se dostali od pouhé protidrogové prevence také k prevenci sociálně patologických jevů. Nyní se metodik prevence zaměřuje na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů (Vacková, Ondráčková in Knotová, 2014).

Legislativní rámec pro metodiky prevence tvoří zejména vyhláška č. 72/2005 Sb. a Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (dále jen metodické doporučení). Metodické doporučení (č.j. 21291/2010-28, 2010) udává, že primární prevence rizikového chování u žáků se zaměřuje na předcházení rozvoje rizikového chování jako například agrese a šikany, záškoláctví nebo závislostního chování. Vyhláška č. 72/2005 Sb. vymezuje standardní činnosti metodika prevence rozdělené do tří částí. Jedná se o metodické a koordinační

činnosti, specificky o tvorbu minimálního preventivního programu školy a práce s ní spojené, koordinaci preventivních aktivit, metodické vedení pedagogických pracovníků, intervenci se žáky a studenty, spolupráci s orgány státní správy a samosprávy, vedení a shromažďování dokumentace. Dále jsou to informační činnosti, které se zaměřují na zjišťování a předávání odborných informací, prezentaci výsledků preventivní práce školy a vedení dokumentace. Poslední částí je poradenská činnost, která je zaměřená na vyhledávání a poradenství pro žáky s rizikem vzniku nebo s projevy rizikového chování, spolupráci s třídními učiteli a integraci žáků se specifickými poruchami chování.

Jak již bylo zmíněno, hlavním předmětem zájmu metodika prevence je předcházení rozvoje rizikového chování. Rizikové chování můžeme dále dle Širůčkové (in Miovský a kol., 2010) specifikovat jako pojem, jež se odkazuje ke komplexní kategorii chování, obvykle zahrnující například:

- mezilidské agresivní chování (například násilné chování, šikana, extremismus);
- delikventní chování ve vztahu k majetku (například vandalismus, krádeže);
- rizikové zdravotní návyky (například užívání drog, alkoholu);
- sexuální chování (například promiskuita, nechráněný pohlavní styk);
- prepatologické hráčství;
- rizikové chování ve vztahu k institucím (například záškoláctví).

Miovský (tamtéž) popisuje základní typy rizikového chování takto:

- záškoláctví;
- šikana, extrémní projevy agrese;
- extrémní rizikové sporty, rizikové chování v dopravě;
- rasismus, xenofobie;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování;
- závislostní chování;
- problematika spojená se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte;
- poruchy příjmu potravy.

„Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“ (Miovský a kol., 2010, str. 24). Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027 (2019) rozděluje primární prevenci rizikového chování na specifickou a nespecifickou. Specifická primární prevence se zaměřuje na aktivity a programy orientované přímo na předcházení nebo omezování výskytu jednotlivých typů rizikového chování a nespecifická primární prevence zase na aktivity, jež nemají přímou souvislost s konkrétní formou rizikového chování, ale snižují rizika jejich vzniku.

Pozici metodika prevence může vykonávat osoba, která je již pedagogickým pracovníkem konkrétní školy a splňuje tak předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Jedná se o jeho plnou svéprávnost a bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (pokud není stanoveno jinak) a odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění). Dle ustanovení vyhlášky č. 317/2005 Sb., je předpokladem pro výkon činností metodika prevence studium k výkonu specializovaných činností. Toto studium se uskutečňuje v rozsahu 250 vyučovacích hodin a je zakončeno obhajobou závěrečné písemné práce a ústní zkouškou před komisí.

Charakteristika pozice školního speciálního pedagoga se dle české literatury značně liší v závislosti na škole, kde tento pracovník působí. Zpravidla se pak bude jeho činnost odvíjet od výše úvazku, zda je konkrétní školou zaměstnán také jako učitel nebo jestli jde o školního speciálního pedagoga sdíleného pro několik škol. Obecně však můžeme říct, že školní speciální pedagog pracuje s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a s žáky s rizikem vzniku speciálně vzdělávacích potřeb. Zaměřuje se i na prevenci vzniku školního neúspěchu a včasné vyhledávání těchto žáků (Kucharská a kol., 2013 srov. Čech, 2020 srov. Vacková a Ondráčková in Knotová, 2014).

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga můžeme nalézt ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., kde jsou rozdělené do tří skupin. První skupinou je diagnostika a depistáž, kam můžeme zařadit například spolupráci školního speciálního pedagoga při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálně vzdělávacích potřeb

(dále SVP) a žáků s SVP a jejich následné zařazení do vhodného programu či speciálně pedagogické péče, stanovení plánu pedagogické podpory, diagnostika SVP, speciálně pedagogická a etopedická diagnostika v souvislosti s výchovnými problémy žáka a následné stanovení intervenčního přístupu a v neposlední řadě screening týkající se SVP a rizik jeho vzniku. Dále vymezuje konzultační, poradenskou a intervenční práci, kde se jedná zejména o zajištění individuální a skupinové speciálně pedagogické péče, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti. Dále se školní speciální pedagog podílí na kariérovém poradenství a na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Vyhodnocuje podpůrná opatření pro žáky s SVP, zajišťuje preventivní intervenční programy v oblasti školního neúspěchu a výchovných problémů. Jeho práce zahrnuje také úpravu školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů, a také zprostředkování konzultací s rodiči, pedagogickými pracovníky a komunikace s dalšími poradenskými zařízeními. Poslední skupinou aktivit jsou metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. Mezi tyto činnosti patří koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb, koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga, metodická pomoc a kooperace s pedagogickými pracovníky, kooperace se školským poradenským pracovištěm, rozšíření služeb a zkvalitnění péče pro žáky s SVP a žáky s rizikem vzniku SVP, osvěta a besedy, a to zejména pro rodiče, participace při vytváření školních vzdělávacích programů, individuálně vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory.

Speciální pedagog je dle platné legislativy pedagogickým pracovníkem. Vykonává tedy přímou pedagogickou, konkrétněji speciálně pedagogickou činnost, s přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Speciální pedagog musí tak jako ostatní pedagogičtí pracovníci splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka zmíněné výše. Speciální pedagog získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v magisterském programu v oblasti pedagogických věd, zaměřeným na speciální pedagogiku nebo zaměřeným na pedagogiku, vychovatelství a učitelství s rozšířením odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu speciálních pedagogů. Studium k rozšíření odborné kvalifikace speciálního pedagoga je stanoveno v rozsahu 350 vyučovacích hodin a je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a ústní zkouškou před komisí (Vyhláška č. 317/2005 Sb. ve srov. Zákon č. 563/2004 Sb.).

Školních psychologů je obecně málo, a proto je na školách můžeme potkat jen zřídka. Školní psycholog se přitom stává často prvním a nejbližším kontaktem mezi rodiči a dítětem v momentě, když se něco nedaří. Proto je tato pozice důležitým článkem školního poradenského pracoviště (Frombergerová, 2022).

Autoři Štech a Zapletalová (2013) shrnují nejčastěji vykonávané činnosti školních psychologů. Za nejfrekventovanější činnosti považují intervenci výchovných problémů, například agrese, šikany nebo užívání drog, aktivity zaměřené na problematiku učení jako například diagnostika a náprava specifických poruch učení, diagnostika studijních předpokladů, motivace k učení, práce s učebními styly a činnosti v oblasti interpersonálních vztahů, například odstraňování komunikačních bariér, řešení konfliktů ve třídě nebo mezi učiteli, žáky a rodiči.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. stanovuje standardní činnosti školního psychologa a rozděluje je na tři části. První částí je diagnostika a depistáž, kam můžeme zařadit spolupráci při zápisu žáků do 1. ročníku základního vzdělávání, depistáž specifických poruch učení, diagnostika při výchovných a vzdělávacích problémech u žáků, depistáž a diagnostika dětí nadaných a zjišťování sociálního klimatu ve třídě. Další částí je konzultační, poradenská a intervenční práce, která se zaměřuje na péči o žáky s SVP, pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory, individuálního vzdělávacího plánu, péče o žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření, individuální případová práce se žáky v osobních problémech, krizová intervence, prevence školního neúspěchu žáků, kariérové poradenství, techniky učení pro žáky, skupinová a komunitní práce se žáky, koordinace preventivní práce a programů, podpora spolupráce třídy a třídního učitele, konzultace pro pedagogické pracovníky a zákonné zástupce. Poslední částí je metodická práce a vzdělávací činnost. Zde se jedná o participaci na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, konzultace, metodická pomoc a podpora pedagogickým pracovníkům, koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole i mimo školu, spolupráce s dalšími poradenskými zařízeními, podpora při tvorbě školního vzdělávacího programu, besedy a osvěta zákonným zástupcům, prezentační a informační činnost.

Kvalifikace školního psychologa je dána zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění (dále jen zákon č. 563/2004

Sb.), který ustanovuje, že psycholog získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie.

2 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM ŠKOLY

Vzhledem k charakteru empirické části této práce se autorka dále zaměřuje na téma minimálního preventivního programu školy, jeho charakterizaci, strukturu a pojetí a z něho vycházejícího krizového plánu.

Minimální preventivní program (dále jen MPP) vychází ze školní preventivní strategie, která je dlouhodobým preventivním programem škol a školských zařízení. MPP je zpracováván školním metodikem prevence, ale podílí se na něm všichni pedagogičtí pracovníci školy a spolupracovat může i pedagogicko-psychologická poradna. MPP je zpracováván na období jednoho školního roku, průběžně vyhodnocován školním metodikem prevence a podléhá kontrole České školní inspekce. Zaměřuje se na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na osobnostní a sociální rozvoj a na rozvoj sociálně komunikačních dovedností. MPP by měl pomáhat zejména těm nejvíce ohroženým jedincům při ochraně jejich lidských práv. Má podporovat harmonickou rovnováhu duševních i tělesných funkcí, pocit spokojenosti a chuť do života (č.j. 21291/2010-28, 2010 srov. Skácelová in Miovský a kol., 2010).

MPP vychází ze současně platné školské legislativy, která tvoří základní rámec pro realizaci všech preventivních aktivit. Jedná se zejména o platné školské dokumenty z oblasti primární prevence, standardy odborné způsobilosti poskytovatelů primární prevence užívání návykových látek, řád školy, krizový plán při výskytu rizikových forem chování dětí a mládeže, sankční řád a koncepty primární prevence na úrovni celostátní, kraje a obce (Skácelová in Miovský a kol, 2010).

2.1 Struktura a pojetí minimálního preventivního programu

Cílem MPP je představení návrhu základních principů a struktury programu v podmínkách konkrétní školy. MPP nemá přesně definovat určité intervence, ale má být návodem, který formuluje požadavky a mantinely pro výběr a návaznost dílčích programů a intervencí (Mioviský a kol, 2012).

Jak již bylo zmíněno, na tvorbě MPP participují všichni pedagogičtí pracovníci školy. Mioviský a kol. (2012) hierarchicky rozdělili úkoly a role podílejících se stran takto:

- ředitel školy přebírá odpovědnost za podporu, vytváření a realizaci programu;
- školní metodik prevence koordinuje přípravu a realizaci programu;
- pedagogičtí pracovníci, integrují preventivní témata do výuky;
- třídní učitelé monitorují rizikové chování ve třídě, podílí se na realizaci preventivních programů a jejich evaluaci;
- žáci se aktivně účastní procesu realizace preventivního programu;
- metodik prevence pedagogicko-psychologické poradny zabezpečuje odbornou a metodickou podporu školnímu metodikovi prevence a je garantem kvality programů;
- krajský školský koordinátor koordinuje primární prevenci na úrovni krajské koncepce primární prevence;
- spolupráce školy s dalšími organizacemi, poskytujícími preventivní programy.

Dle Skácelové (in Miovský a kol. 2010) je pro tvorbu MPP klíčové vycházet z vnitřních a vnějších zdrojů školy. Charakteristika vnitřních zdrojů by měla obsahovat popis specifík školy, rizikových míst ve škole, spojených s možným výskytem rizikového chování a monitoring situací ve třídách v souvislosti s rizikovým chováním žáků. Oblast zájmu by se měla dotýkat i možných konkrétních řešení rizikového chování žáků ve třídě. Vnějšími zdroji školy je myšlena podpůrná síť odborníků a informací, která pomáhá při přípravě a rozvíjení MPP. Dle Miovského (2012) je dalším krokem pro tvorbu MPP stanovení cílů, které jsou nezbytné pro výběr konkrétního programu primární prevence. Krátkodobé cíle jsou konkrétnějšího charakteru, reagující na danou cílovou skupinu a priority školy. Na jejich základě se dále vybírají konkrétní aktivity, které vedou k jejich realizaci. Dlouhodobé cíle jsou pak obecnější a musí korespondovat s preventivní strategií školy a s koncepcí v oblasti prevence rizikového chování.

Jednotlivé aktivity v MPP jsou určeny pro žáky, učitele a rodiče a měly by obsahovat charakteristiku programu, realizátora, termín vykonání aktivity a osobu odpovědnou za tento program. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování (Pavlas Martanová a kol., 2005) uvádějí nutnou charakteristiku primárních programů a intervencí, která se dá stejně tak aplikovat na intervence konané školou.

Jedná se o:

- přímě vyjádřený vztah ke konkrétní formě rizikového chování;
- musí být časově i prostorově ohraničená a měla by obsahovat zmapování potřeb, vytvoření plánu programu a přípravy, realizaci a evaluaci programu a zajištění návaznosti;
- zacílení na jasně definovanou cílovou skupinu;
- respektování specifických problémů a potřeb cílové skupiny;
- musí být zajištěno dodržení základních práv účastníků.

Skácelová (Miovský a kol. 2010) dává důraz na zapojení rodičů do procesu primární prevence. Dle autorky je důležité zprostředkovat rodičům informační servis (seznámení s preventivní strategií školy, poskytnutí sítě dalších odborníků s ohledem na problematiku rizikového chování žáků), aktivní formu spolupráce (spolupráce pedagogů a školního poradenského pracoviště, přímá účast rodičů na preventivní strategii školy), přednášky, besedy a poradenství.

Mezi další součásti MPP řadí Miovský a kol. (2012) dokumentaci. Autoři doporučují zavedení deníku metodika prevence, který se dá využít při vypracovávání závěrečné zprávy školy. Samotná dokumentace by měla obsahovat legislativní podklady, normy a metodická doporučení vztahující se k prevenci, krizový plán školy, síť dalších odborných služeb a organizací, přehled mimoškolních a volnočasových aktivit, informační zdroje, spolupráci v systému prevence na regionální úrovni, archivaci předchozích programů a jejich evaluaci a archivaci výsledků různých šetření a záznamy o rozhovorech s žáky a jejich rodiči. Co se týká krizového plánu školy, ten by měl obsahovat konkrétní postupy řešení krizových situací ve spojitosti s rizikovým chování žáků (kdo provádí první pomoc, kdo informuje zákonné zástupce, kdo komu situaci hlásí a další).

MPP je tedy plánem zamezování vzniku nebo rozvoje rizikového chování, které autorka popsala již v předchozí kapitole. Obsahem MPP nejsou jednotlivé aktivity, nýbrž jde o vymezení oblastí zaměřených na prevenci. Do procesu prevence rizikového chování na školách by měli být zahrnuti jak všichni pedagogičtí pracovníci, tak žáci a jejich zákonní zástupci. Měli by se aktivně podílet na přípravě, procesu a vyhodnocování prevence.

2.2 Krizový plán školy

Krizový plán školy autorka již zmínila v předešlé podkapitole, nyní se vzhledem k empirické části práce více zaměříme na jeho obsah.

Miovský a kol. (2010) charakterizuje krizový plán školy (dále jen krizový plán) jako základní materiál v oblasti primární prevence, tvořící základní rámec MPP a dalších preventivních aktivit. Krizový plán by měl obsahovat přesné postupy řešení situací spojených s projevy rizikového chování žáků. Tyto postupy by měly být závazné pro každého pracovníka konkrétní školy. Krizový plán definuje konkrétní odpovědnost jednotlivých pracovníků, přesné intervenční, bezpečnostní a komunikační postupy a také následná preventivní opatření. Autoři dále doporučují školám vytvořit mapky první pomoci, na koho a jak se obrátit při krizových situacích spojených s rizikovým chováním žáků.

**Spolupráce škol a institucí
v rámci prevence rizikových forem chování**

KSKP krajský školský koordinátor prevence	OMP oblastní metodik prevence	Psycholog	Psychiatr	Praktický lékař
Jméno _____	Jméno _____	Jméno _____	Jméno _____	Jméno _____
Telefon _____	Telefon _____	Telefon _____	Telefon _____	Telefon _____
Adresa _____	Adresa _____	Adresa _____	Adresa _____	Adresa _____

Sociální péče	Policie	Justice	Jiné instituce	Místní samospráva
Jméno _____	Jméno _____	Jméno _____	Jméno _____	Jméno _____
Telefon _____	Telefon _____	Telefon _____	Telefon _____	Telefon _____
Adresa _____	Adresa _____	Adresa _____	Adresa _____	Adresa _____

Škola _____
Školní metodik prevence _____
Výchovný poradce _____
Školní psycholog _____

Obr. 1, Mapka pomoci spolupracujících institucí pro řešení krizových situací (Miovský a kol., 2010, str. 112)

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování ve svých přílohách (č.j. 21291/2010-28) popisuje konkrétní formy rizikového chování a jejich možné intervence v rámci prevence. Tyto informace, publikované ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, mohou být určitým zdrojem pro tvorbu krizového plánu škol.

Vzhledem k empirické části této práce se autorka níže zaměřuje jen na některé formy rizikového chování a na jejich možnou intervenci, která se dá využít jako podklad pro krizový plán. Jsou zmíněny z toho důvodu, aby autorka měla teoretický rámec v případě, že by musela v rámci empirické části akutně řešit rizikové chování. Konkrétní formy rizikového chování byly vybrány na základě predikce o těch formách chování, které mohou vyvstat ze dvou intervencí konaných v 5. třídě základní školy, a také na základě průběžné diskuze s účastníky výzkumného šetření na toto téma.

2.2.1 Návykové látky

Nejprve je nutné definovat několik pojmů skloňovaných v souvislosti s užíváním návykových látek. V rámci rizikového chování nemusíme hned mluvit o závislostním chováním. To můžeme definovat jako kontinuální užívání návykových látek charakterizované bažením po látce, obtížemi při užívání látky, rostoucí tolerancí vůči látce, somatickými projevy a celkovým dopadem na život jedince. Dále mluvíme o pojmech užití (jednorázové nebo opakované užití návykové látky), užívání (opakované užívání návykové látky bez závažných dopadů na život jedince), rizikové užívání (opakované užívání návykových látek s rizikem negativního dopadu na život jedince) a abúzus (opakované užívání návykových látek s negativním dopadem na zdraví a život jedince) (MKN-10, 2016 srov. Nešpor, 2011 srov. Hogan, 2003 in č.j. Č.j.: MSMT-36941/2018-1, 2018).

Pro pedagogického pracovníka je důležité znát konkrétní návykové látky, ale i jejich způsob užití a účinky. Zde autorka popíše jen ty nejužívanější návykové látky, se kterými se žák prvního stupně základní školy může dostat do kontaktu.

Alkohol patří mezi legální návykové látky a je značně toxický. Dostupnost alkoholu je v našich zemích velmi vysoká. Nákup je možný v jakoukoli denní či noční dobu a na mnoha místech. Dostupnost alkoholu je však omezena zákonem č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek, v aktuálním znění (dále jen zákon č. 65/2017

Sb.), a to na základě zákazu prodeje alkoholu nezletilým osobám, ale i zákazu dálkového prodeje alkoholu, pokud nelze ověřit zletilost nakupujícího. Alkohol je užíván perorálně a do krevního řečiště se dostane za 30-90 minut. Účinky alkoholu záleží na různých faktorech, jako prostředí nebo dispozice jedince. Obecně však malé dávky alkoholu působí stimulačně a velké dávky tlumivě. Při užití větší dávky alkoholu dochází k intoxikaci organismu, která může být doprovázena somatickými změnami, poruchami chování, ztrátou vědomí a může končit smrtí (Kalina a kol., 2015).

Tabák je společně s alkoholem nejrozšířenější návykovou látkou v ČR. Jedná se o legální návykovou látku, která je taktéž omezena zákonem č. 65/2017 Sb. Dle Souhrnné zprávy o závislostech v České republice 2022 má zkušenosti s kouřením 40 % 15letých dětí a 54 % 16letých. Až 11 % dospívajících uvedlo pravidelné denní kouření. Od roku 2011 však u dospívajících dochází k poklesu kouření cigaret. Psychotropní látka tabáku je alkaloid nicotin, což je prudký jed, smrtelný v dávce asi 50 g. Nejčastější užití tabáku je perorálně nebo intranazálně (Kalina, 2015). Poměrně často se nyní mezi mladistvými objevují nikotinové sáčky, které byly 8. března 2023 omezeny zákonem č. 59/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 65/2017 Sb. Došlo tedy ke stejnému omezení jako u běžných tabákových výrobků. Nesmíme opomenout také elektronické cigarety a zahřívané tabákové výrobky, které se také v poslední době rozšířily. Všechny tyto výrobky taktéž podléhají restrikcím daných zákonem č. 59/2023 Sb.

Konopné látky patří mezi látky s halucinogenním účinkem. Souhrnná zpráva o závislostech v České republice 2022 (Chomynová a kol., 2023) uvádí, že u obyvatel ČR mírně roste přijatelnost užívání konopných látek. Podle odhadu spotřeby nelegálních drog z roku 2021 se v ČR spotřebovalo přibližně 17,5 tuny konopných drog. Dle Kaliny (2015) se v rámci Evropské unie jedná o nejužívanější nelegální drogu. Nejvíce užívaná je mezi lety 15-24. Látka je užívána nejčastěji kouřením, méně často pak perorálně nebo vaporizací. Nástup účinku se liší podle způsobu podání. Při kouření přichází účinek bezprostředně a odeznívá do 3 hodin. Účinky jsou závislé na několika faktorech, jako koncentrace, složení látky, ale i settingu. Obecně však může přijít zklidnění, euforie nebo zostření smyslové percepce. Negativní účinky intoxikace mohou být poruchy krátkodobé paměti, zhoršení pozornosti, úzkost nebo panická ataka, psychotické prožívání a zrychlení srdečního rytmu (Kalina, 2015).

Halucinogeny jsou skupinou přírodních i syntetických látek, jež vyvolávají stavy změněného vědomí. Mezi nejčastější látky můžeme zařadit například psilocybin nebo LSD. Halucinogeny se užívají nejčastěji perorálně nebo sublinguálně, méně často pak kouřením nebo injekčně. Podle způsobu podání látky dochází k nástupu účinku během desítek minut. Účinky odeznívají po několika hodinách. Mezi negativní účinky intoxikace můžeme zařadit například takzvaný „bad trip“, při kterém dochází k prožívání úzkosti, paniky, paranoie. Dále může dojít ke stavům depersonalizace, derealizace, tachykardii, hypertenze, nevolnosti a zvracení (Kalina, 2015).

Psychostimulancia jsou látky, které působí povzbudivě na celý organismus a zvyšují výkon jak duševní, tak fyzický. Při dlouhodobějším užívání se však celková kvalita snižuje. Mezi nejužívanější psychostimulancia můžeme zařadit například amfetamin, metamfetamin (pervitin), MDMA nebo kokain. Nejčastěji se tyto látky užívají intravenózně, intranazálně nebo perorálně. Nežádoucí účinky intoxikace mohou být například přetížení krevního oběhu a riziko selhání srdce, strach a úzkost, paranoia, pohybové stereotypy nebo koncentrace na jeden, často nesmyslný, podnět (Kalina, 2015).

V posledních letech se u mladistvých zvýšil zájem o látku s názvem kratom. Jedná se o psychoaktivní látku rostlinného původu. Její účinky závisí na dávce. V menších dávkách působí stimulačně a ve větších dávkách má sedativní účinky. Při užití látky může docházet k palpitaci srdce, svědění kůže nebo nevolnosti. Při dlouhodobém užívání může docházet k úbytkům na váze, k chronické únavě a depresím. Kratom je, na rozdíl od jiných zemí, kde je jeho užití a distribuce regulována, v České republice legální a nepodléhá žádným restrikcím. Z tohoto důvodu se může stát velice rizikovým pro děti a mladistvé (Kocík, 2023).

V případě indikace žáka, který užívá návykové látky, autorka popíše možný postup školy v rámci krizového plánu. Příloha Metodického doporučení (Č.j.: MSMT-36941/2018-1, 2018) zmiňuje přístup k žákovi s podezřením na užívání návykových látek, v souvislosti této práce se však zaměříme jen na organizační postup školy. V případě, kdy je žák přistižen při konzumaci návykové látky, musí pedagog tuto látku za přítomnosti další osoby zajistit, dát do obálky a zalepit. Přes přelep se podepíše pedagog i žák, aby byla zajištěna objektivita. Poté je nutné sepsat zápis o nalezení této látky u žáka, včetně jeho vyjádření. Pokud to vyžaduje zdravotní stav žáka, ihned po jeho přistižení pedagog zavolá záchranou službu

a Policii ČR. Pokud jeho zdravotní stav nevyžaduje lékařský zásah, pedagog vyrozumí o celé situaci rodiče. Vzhledem k tomu, že je žák po užití návykové látky nezpůsobilý pobytu ve škole, je nutné, aby si ho převzali zákonní zástupci, popřípadě, po uděleném souhlasu, blízká osoba. Pokud nelze zákonné zástupce sehnat, nebo pokud odmítnou žáka vyzvednout, musí škola dále spolupracovat s Policií ČR a Orgánem sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). V každém případě škola musí kontaktovat OSPOD, na základě ohlašovací povinnosti vycházející ze zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v aktuálním znění (dále jen zákon č. 359/1999 Sb.). Dále školní metodik prevence informuje žáka a zákonného zástupce o možnostech odborné pomoci. Vzhledem k situaci musí být také vyvozena další výchovná opatření, a to na základě školního řádu. V případě distribuce návykových látek ve škole má pedagog, na základě zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, v aktuálním znění (dále jen trestní zákoník), povinnost skutečnost nahlásit Policii ČR. Pokud pedagog zjistí přechovávání návykové látky, je nucen tuto látku zajistit (stejně jak je uvedeno výše) a látku předat Policii ČR. Pokud je osobě méně než 18 let, je v tomto případě nutné informovat zákonné zástupce a OSPOD. Ve všech zmíněných případech pedagog informuje o situaci vedení školy a školního metodika prevence (Č.j.: MSMT-36941/2018-1, 2018).

2.2.2 Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, dále jen syndrom CAN, neboli „child abuse and neglect“. Dunovský a kol. definují tento syndrom jako: „...*soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, v rodině především. Jsou výsledkem převážně úmyslného ubližování dítěti, způsobeného nebo působeného nejčastěji jeho nejbližšími vychovateli, hlavně rodiči. Jejich nejvyhraněnější podobou je úplné zahubení dítěte.*“ (Dunovský a kol., 1995, s. 7). Konkrétní formy syndromu CAN autoři rozdělují na tělesné týrání, zneužívání a zanedbávání, které se dále rozděluje na aktivní (tržné rány a poranění, zlomeniny, krvácení, otrávení, smrt) a pasivní (odpírání jídla, nedostatky ve zdravotní a výchovné péči, nedostatky v ošacení). Dále rozdělují duševní a citové týrání, zneužívání a zanedbávání, taktéž rozdělené na aktivní (nadávky, šikana, agrese) a pasivní (zanedbanost, ignorace, nedostatek podnětů). A v poslední řadě sexuální zneužívání aktivní (pohlavní zneužití, manipulace v oblasti erotogenních zón, ohmatávání) a pasivní (pornografie, exhibice) (Dunovský a kol., 1995).

Projevy dítěte se syndromem CAN mohou být rozličné, autorka zde sepíše obecný výčet symptomů dle Metodického opatření ministerstva zdravotnictví České republiky, Postup praktických lékařů pro děti a dorost při podezření na týrané, zneužívané a zanedbávané dítě (syndrom CAN) (Metodické opatření, 2022). Fyzické týrání může být charakterizováno popáleninami a opařeninami, podkožními hematomy, poraněním úst, zlomeninami, poraněním břicha nebo poraněním hlavy. Na základě psychického týrání může docházet k psychosomatickým a psychickým obtížím dítěte nebo ke změnám v chování. Mezi symptomy sexuálního zneužívání patří například přílišná pasivita, regrese, nespavost, pomočování, apatie, přílišná aktivita a další.

Vzhledem ke skutečnosti, že pedagog je hned po rodičích v nejintenzivnějším kontaktu s dítětem, může být v jeho životě klíčovým řešením jeho problémů. Nejdůležitějším krokem k pomoci dítěti je odhalení skutečnosti, že je dítě týráno. Jak už autorka zmínila, projevy dítěte se syndromem CAN jsou rozličné, a tak je potřeba, aby si pedagog všiml všech změn v chování žáka. Pokud dojde k podezření, přichází rozhovor s žákem. Běžně se jedná o třídního učitele, ale není výjimkou, že rozhovor vede pedagog, ke kterému má žák nejbližší vztah. Pedagog by k tomuto tématu měl přistupovat velice citlivě a pokud je dítě nedůvěřivé, měl by pedagog alespoň nabídnout nějakou z forem odborné pomoci, například kontakt na linku bezpečí. Dále může pedagog domluvit schůzku se zákonným zástupcem, kde dává prostor zákonnému zástupci okomentovat celou situaci. Pedagog může kontaktovat odborníky, například pediatra nebo pedagogicko-psychologickou poradnu. Vzhledem k zákonu č. 359/1999 Sb., má pedagog povinnost, a to bez zbytečného odkladu, nahlásit skutečnost OSPOD a na základě trestního zákoníku i orgánům činným v trestním řízení. Obecně lze tedy říct, že pokud má škola či pedagog jistotu, že byl spáchán trestný čin, tuto skutečnost oznamuje Policii ČR a v případě podezření oznamuje sociálnímu pracovníkovi z OSPOD. Pedagog o všem informuje vedení školy a školního metodika prevence (Metodické doporučení č.j. 21291/2010-28, příloha č. 5, nedatováno).

2.2.3 Šikana

Dle autorů Janošová a kol (2016) šikana představuje agresivní jednání s významnou převahou sil mezi agresivní osobou a napadeným. Autoři záměrně nepoužívají pojmy jako agresor a oběť, neboť nechtějí, aby docházelo k jednostranně negativnímu hodnocení těchto osob. Autorka se rozhodla taktéž těmito pojmy vyhnout. Dle brožury Minimalizace šikany

od sdružení Aisis: „*O školní šikaně mluvíme tehdy, kdy jeden nebo více žáků úmyslně, často opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu fyzickou i psychickou agresi a manipulaci.*“ (Minimalizace šikany, 2008, str. 6). Autoři Janošová a kol. (2016) zmiňují proměnu šikany směrem k vzrůstu její nepřímé formy, a to z důvodu nástupu informačních a komunikačních technologií, a také kvůli větší informovanosti veřejnosti o tomto tématu. Autoři také zmiňují celkovou proměnu konceptualizace šikany. S měnícím se sociálním prostředím, ve kterém žijeme, se mění i formy šikany.

Pro učitele je nutné znát základní kritéria šikany, aby ji mohl co nejdříve odhalit. Prvním kritériem je záměrnost. Záměrnost je vědomý čin, kterým chce agresivní osoba ponížit napadeného. Dalším kritériem je asymetrie sil, kdy šikanující má převahu sil nad šikanovaným. Může se jednat o fyzické či intelektuální dispozice, ale i převahu sil v komunikační dovednosti. Zároveň se může převaha sil promítat i v neschopnosti šikanovaného se efektivně bránit útokům šikanujícího. Opakovanost útoků je posledním základním kritériem šikany. Jednání šikanujícího vůči šikanovanému je zpravidla dlouhodobé, v řadě týdnů, měsíců či let (Janošová in Janošová a kol., 2016 srov. Zvírotsky, 2023).

Autorka nyní představí fáze šikany popsané v Metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (Č.j. 24 246/2008-6, 2008). Prvnímu stádiu šikany se jinak říká zrod ostrakismu. Ostrakismus Zvírotsky (2023) definuje jako ignorování a marginalizaci jedince ze sociální skupiny. Jedná se o formu mírného psychického násilí, které vytváří tlak na člena skupiny, který není uznáván. Probíhá odmítání tohoto jedince, jeho pomlouvání, sprádání intrik. Tato fáze se má za zrod šikany s obsahujícím rizikem negativního vývoje. Dalším stádiem šikany je fyzická agrese a manipulace. Ve skupině stoupá tenze a směrem k ostrakizovaným členům skupiny se začínají vztahovat veškeré negativní emoce skupiny. Zvyšuje se manipulace a mohou se objevit první náznaky fyzické agrese. Třetí stádium se považuje za klíčový moment, kdy dochází k takzvanému vytvoření jádra. Vytváří se skupina utlačovatelů, kteří spolu již nenáhodně a systematicky spolupracují. Dalším stádiem je přijímání norem šikanujících. Většina členů skupiny aktivně či pasivně přijímá tyto normy a dochází tak k nové dynamice skupiny. Posledním stádiem je takzvaná totalita či dokonalá šikana. V této fázi přijímají všichni členové násilí jako normu. Dochází k rozdělení skupiny na ty,

co mají všechna práva a ty, kteří nemají žádná (Kolář in Č.j. 24 246/2008-6, 2008, 2016 srov. Zvírotsky, 2023).

Zvláštní formou šikany je pak kyberšikana. Jedná se o formu šikany, která se uskutečňuje prostřednictvím elektronických médií. Suler (2004 in Černá a kol., 2013) nabízí prostřednictvím popisu několika faktorů vysvětlení toho, proč na internetu dochází k disinhibovanému chování, které se pojí s kyberšikanou. Ve virtuálním světě dochází k disociační anonymitě, kdy je možné skrýt svou identitu. Díky tomu se pak lidé cítí méně zranitelní. Dalším faktorem dodávajícím odvalu dělat věci, které by lidé v reálném světě nedělali, je pocit neviditelnosti. Díky tomu, že ostatní nevidí, jak vypadáme, můžeme nabýt právě tohoto pocitu. Dále se jedná o takzvanou asynchronicitu, kdy komunikace přes internet nemusí probíhat ve stejném čase. Na naši reakci máme tudíž čas a vše si můžeme více rozmyslet. Čtvrtým faktorem je solipsistická introjekce, kdy si na základě naší představy o komunikačním partnerovi představujeme ucelený obrázek jeho samého. Ve skutečnosti však spíše dochází k naší projekci. Dále je nutné zmínit disociační imaginaci, která propojuje předešlý faktor s prostředím virtuálního světa. Dochází pak k pocitu, že se vše děje v poněkud jiném světě než v tom reálném. Posledním faktorem je pak minimalizace autority. Ta se děje proto, že na internetu dochází ke stírání společenského statusu a rolí. Tento disinhibiční efekt pak může mít vliv na agresivní jednání na internetu spojené s kyberšikanou. Mezi formy kyberšikany můžeme řadit například vydávání se za někoho jiného, krádež hesla, flaming, zveřejňování intimních informací a multimediálních materiálů, pomlouvání, posílání obtěžujících nebo výhružných zpráv a posílání dehonestujících obrázků.

Autorka nyní přiblíží legislativní rámec šikany. Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění (dále jen školský zákon), má škola povinnost zajistit bezpečnost a ochranu zdraví žáků. Ve vztahu k šikaně to tedy znamená, že pedagog musí neprodleně situaci řešit a poskytnout žákům okamžitou pomoc. Dále na základě §21 téhož zákona má škola povinnost skutečnost hlásit zákonnému zástupci žáka, či žákovi a studentovi, který má právo na informace o průběhu vzdělávání a právo vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání. Dle zákona č. 359/1999 Sb. má škola povinnost ohlásit OSPOD skutečnosti, které nasvědčují tomu, že je dítě v ohrožení. Pokud dojde v souvislosti

se šikanou k porušení trestního zákoníku, škola musí neprodleně kontaktovat Policii ČR. Jedná se například o tyto činy: omezování osobní svobody, vyhrožování, krádež, poškození cizí věci, sexuální nátlak, nebezpečné vyhrožování, stalking.

V Metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (Č.j. 24 246/2008-6, 2008) můžeme najít pojem program proti šikanování. Jedná se o dokument, který by měl být součástí MPP a jehož cílem je ve škole vytvořit bezpečné a respektující prostředí, se zaměřením na oblast vztahů a komunikace mezi žáky. Součástí tohoto programu je krizový plán proti šikaně, který by měl obsahovat dva typy scénářů. Jeden obsahuje postupy řešení prvních fází šikany, kdy je škola schopna sama řešit tyto počáteční stádia a druhý, který se zaměřuje na pokročilejší stádia šikany, kdy škola není schopna sama efektivně šikaně zamezit a je nutná její součinnost s ostatními specializovanými institucemi. Dále tento Metodický pokyn obsahuje schéma první pomoci při řešení šikany. V první řadě by se měl uskutečnit rozhovor s těmi, kteří na skutečnost upozornili a s těmi, jež jsou objektem šikany. Dále by se dle pokynu měli nalézt vhodní svědci. V tomto kroku je nutné být obezřetní, aby nedošlo k takzvanému vyslýchání před ostatními žáky. Následují individuální rozhovory se svědky a zajištění ochrany žákovi, jenž se stal objektem šikany. Poté přichází na řadu rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi. Pokud se jedná o pokročilou šikanu s neobvyklou formou jako je skupinové násilí, je nutná bezprostřední záchrana oběti. Dále je nutné zabránit v domluvě agresorů na křivé výpovědi a nahlášení situace policii. Při pokročilejších formách šikany je nutné spolupracovat s dalšími odborníky, institucemi a orgány. Pokud však škola má pocit, že si neví rady, vždy je vhodné kontaktovat odborníka.

2.2.4 Poruchy příjmu potravy

Poruchy příjmu potravy (dále jen PPP) jsou psychiatrickým onemocněním, které má u třetiny pacientů chronický průběh s předčasným úmrtím vlivem selhání organismu. Častou příčinou úmrtí je i sebevražda. PPP je jedna ze tří nejčastějších psychiatrických onemocnění, při kterém dochází k úmrtí dvakrát vyšší než u ostatních psychiatrických onemocnění a desetkrát vyšší v porovnání s intaktní populací. Následky PPP u dětí a dospívajících jsou závažnější, protože mají vliv na vývoj organismu, takže dopady mohou být nezvratné. Jako trvalé následky PPP v dětství můžeme zařadit menší vzrůst a velmi často neplodnost (gesundheit.gv.at, nedatováno). Autoři Lask a Watson (2016) definují PPP jako chování,

keré je někdy doprovázeno abnormálním, nezdravým a nadměrným zaujetím a nespokojeností se svou tělesnou hmotností a vizáží. Uvádějí, že většina dětí s narušeným stravováním však obavy o tělesnou hmotnost a vizáž nemají. Neobvyklé nebo abnormální stravovací návyky mají z jiných důvodů. Tyto návyky se dají charakterizovat omezeným příjmem potravy, nadměrným příjmem potravy a výraznou úzkostlivostí v souvislosti s jídlem. Autoři také uvádějí, že je nutné odlišit PPP na rozdíl od vybíravého jení, které se u dětí často objevuje.

Mezi PPP se dle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů, revize 10 (dále jen MKN-10), řadí mentální anorexie, atypická mentální anorexie, mentální bulimie, atypická mentální bulimie, přejídání spojené s psychologickými poruchami, zvracení spojené s jinými psychologickými poruchami, jiné poruchy příjmu potravy a porucha příjmu potravy nespecifikovaná (MKN-10, 2023). Autorka níže popíše jen ty nejčastější z nich.

Mentální anorexie je psychická porucha, která je charakterizována úmyslně vyvolaným a udržovaným zhubnutím. Mentální anorexie je spojená se strachem ze ztloustnutí a ochablosti tvaru těla přetrvávající jako vtíravá myšlenka. Mezi dopady můžeme řadit podvýživu, endokrinní a metabolické změny a poruchy tělesných funkcí. Symptomy jsou například nadměrná tělesná činnost, vyvolávání zvracení a průjmu a omezený příjem jídla (MKN-10, 2023).

Mentální bulimie je charakterizována jako syndrom s opakovanými záchvaty přejídání a nadměrnou kontrolou své tělesné váhy, následným zvracením nebo používáním projímadel. U mentální bulimie dochází ke zvýšenému pozorování vlastní tělesné hmotnosti a tvaru těla. Dopady na zdraví jedince s mentální bulimií jsou obdobné jako u mentální anorexie. Dalším dopadem může být zvýšené riziko poruchy elektrolytové rovnováhy a následných somatických komplikací na základě opakovaného zvracení (MKN-10, 2023).

Přejídání spojené s psychologickými poruchami (dále jen psychogenní přejídání) můžeme charakterizovat na základě Diagnostického a statistického materiálu duševních poruch, revize 5. (DSM-V, 2013) Jedná se tedy o pakující se epizody záchvatového přejídání, které jsou charakterizovány zkonsumováním většího množství jídla než je pro ostatní osoby běžné, a to v určitém časovém úseku (například během dvou hodin). Během těchto epizod dochází k pocitům nedostatku kontroly nad jídlem. Epizody jsou spojeny s rychlým jezením,

dokud se nedostaví nepříjemný pocit přesycení, kdy jedinec necítí fyzický hlad. Často tyto osoby jí samy, protože se cítí nepříjemně kvůli množství sněženého jídla. Dále epizody doprovází pocit znechucení sebou samým, deprese či pocity viny a úzkosti.

Vzhledem k charakteru PPP by se pedagogové měli nejvíce zaměřit na primární prevenci a na zamezení vzniku této poruchy. Součástí této prevence může být například dobrý stravovací vzor pedagoga, posilování sebevědomí u žáků a podobně. Dále by pedagogové měli být obezřetní a velice citliví v momentě, kdy mají podezření na žáka s potencionální PPP. Toto téma zmiňují autorky Švédová a Mičová (2010) a popisují konkrétní kroky při podezření na PPP. Prvním krokem by měl být rozhovor pedagoga se žákem o svých pocitech a obavách z PPP a nabídnutí pomoci. Dále pedagog, nejlépe s vědomím žáka, kontaktuje zákonné zástupce a společně mohou naplánovat další postup tak, aby nedocházelo k rozvoji nemoci. Pokud není komunikace s žákem možná, pedagog by měl kontaktovat odborníka nebo organizaci věnující se této problematice a poradit se o dalším postupu.

2.2.5 Sebeпоškozování

Sebeпоškozování zahrnuje různé formy ubližování, namířené proti vlastnímu tělu, kdy dochází k vědomému, záměrnému a opakovanému zraňování sebe sama. U sebeпоškozování se nejedná o suicidální záměr. Příčiny tohoto chování jsou většinou silné emoce. Mohou se objevovat úzkosti, pocity viny, smutek nebo zloba. U dětí a dospívajících se často může jednat o signalizaci jejich těžké situace (Kulhánek, Machková, 2012). Mezi možné způsoby sebeпоškozování můžeme dle Kriegelové (2008) řadit například strhávání si kůže a nehtů, užívání návykových látek, tělesné sebe-bití, vpravování jehel pod kůži, hladovění, přejídání se, škrabání, drhnutí kůže, setrvávání v násilném vztahu, opařování se, skok z budovy nebo mostu, obsesivní čištění a mytí, přílišné cvičení nebo nedostatek pohybu, lámání si kostí či kousání se.

Nezisková organizace Nevypust' duši (2023) ve svém článku popisuje vhodný postup při řešení sebeпоškozování žáka. Nejdůležitější je pro pedagoga zachovat klid a nedělat ukvapené závěry. Tato skutečnost může v pedagogovi vyvolat silné emoce, což je v pořádku. Je důležité si uvědomit, že pokud se nám někdo s takovou věcí svěřil, pociťuje k nám důvěru. Dalším důležitým krokem je se o žáka zajímat. Pedagog nemusí při rozhovoru s žákem hned zmiňovat téma sebeпоškozování, je nezbytné vytvořit bezpečný prostor pro řešení takto

citlivého tématu. Dále by se pedagog se žákem měl zaměřit na alternativy zvládnání silných emocí, jelikož sebepoškozování je forma ventilace takovýchto emocí. Sebepoškozování žáka pedagog hlásí zákonnému zástupci dítěte, toto by však nejlépe neměl dělat za zády žáka. Pedagog by měl také žákovi a jeho zákonnému zástupci nabídnout kontakt na odborné služby, například krizové centrum, linku bezpečí či psychiatrickou ambulanci.

2.2.6 Rizikové chování na internetu

Jak autorka uvedla v podkapitole šikana, na internetu dochází k takzvanému efektu disinhibice. Ze zmíněného je zjevné, že tento efekt provází celou řadu jevů spadajících do oblasti rizikového chování na internetu, jako například výše zmíněná kyberšikana, dále kybergrooming nebo sexting (Kopecký a kol., 2015).

Studie *Cyber Grooming Danger of Cyberspace* (Kopecký, 2010) definuje kybergrooming jako druh psychologické manipulace, při které uživatel internetu vzbuzuje v druhé osobě falešnou důvěru, která vede k osobnímu setkání. Výsledkem tohoto setkání pak může být fyzické násilí, sexuální zneužívání, dětská prostituce nebo zneužívání pornografie. Kybergrooming se odehrává nejčastěji na chatovacích platformách, sociálních sítích nebo platformách pro děti. Tato manipulace, v závislosti na formě a důvěřivosti oběti, trvá zhruba od 3 měsíců až po několik let. Vzhledem k výše uvedeným rysům kybergroomingu, jako je manipulace a dostupnost oběti, se oběťmi stávají nejčastěji děti a dospívající.

Studie *Sexting among Czech Preadolescents and Adolescents* (Kopecký, 2012) definuje sexting jako distribuci textových zpráv, vlastních fotografií nebo videí se sexuálním obsahem na internetu. Sexting je rizikový zvláště proto, že se jedná o citlivý materiál, který může být zneužit k různým formám kybernetických útoků. Pokud se jedná o děti, dochází pak tímto k trestnému činu, daném trestním zákoníkem, § 192, výroba a jiné nakládání s dětskou pornografií.

Další riziko spojené s oblastí internetu je takzvaný netolismus. Tento termín definuje závislostní chování na takzvaných virtuálních drogách, jimiž jsou například počítačové hry, sociální sítě, mobilní telefony nebo televize (Kopecký a kol., 2015). Žufníček v příloze č. 15 Metodického doporučení (č.j. 21291/2010-28, příloha č. 15, nedatováno), rozděluje rizika netolismu na tělesná, psychická a sociální rizika. Tělesná rizika dále rozděluje na rizika

v oblasti pohybového aparátu, kam řadí například bolesti šíje, ramen, bederní páteře, drobných kloubů, problematiku Repetition Strain Injury (skupina postižení vyvolaná opakováním drobných pohybů při práci s počítačem) a na rizika v oblasti vizuálního systému, například bolest, pálení a slzení očí, obtíže při zaostřování a navazující bolesti hlavy. V souvislosti s psychickými a sociálními riziky autor zmiňuje nepravidelnost v jídlu, nedostatek spánku, zhoršení mezilidských vztahů, zhoršení školního prospěchu, zvýšení rizika závislostního chování ve vztahu k látkovým závislostem, poruchy paměti a poruchy komunikačních schopností.

V souvislosti s bezpečím na internetu je nejdůležitější dát důraz na prevenci. Je nutné žáky seznámit s riziky na internetu a naučit je základnímu fungování v online prostoru (jak zjistit bezpečnost stránky, důvěryhodnost osoby, nastavení hesel, vyhledávání a ověřování informací). Pedagog by si měl všimnout varovných signálů a nežádoucích změn v chování žáka a v případě podezření si s ním promluvit. I v tomto případě pedagog kontaktuje, nejlépe se souhlasem žáka, zákonné zástupce a může nabídnout odborné služby, které se věnují této tematice jako například poradnu E-bezpečí pro oblast rizikového chování na internetu.

3 DRAMATICKÉ PROSTŘEDKY

V této kapitole se autorka detailněji zaměří na některé konkrétní dramatické prostředky, a to s ohledem na jejich využitelnost v rámci přípravy primárně preventivního programu pro 5. třídu základní školy, v empirické části práce. Dramatické prostředky představují nástroje, pro realizaci určité činnosti, v našem případě činnosti výchovně-vzdělávací. Jako zdroje pro tyto dramatické prostředky autorka, vzhledem k výchovně-vzdělávacím cílům, předně vybrala dramatickou výchovu, společně s principy zážitkové pedagogiky.

Dramatická výchova je dle Valenty (2008) systém uměleckého, sociálního a antropologického učení založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla. Je nutné dbát na kreativně-umělecké a výchovně-vzdělávací požadavky stejně jako na bio-psycho-sociální podmínky. Machková (2017) definuje dramatickou výchovu jako zkušenostní učení jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů, a to reálných i smyšlených. Uvádí, že dramatická výchova vychází z divadelní praxe, od které si vzala hlavní prostředky a z pedagogiky, ze které čerpá výchovně vzdělávací cíle a řadu metod.

Zážitková pedagogika se v českých zemích vyvíjela samostatně a specificky, vzhledem k tomu se tedy tento koncept liší od konceptů v zahraničí. Českou zážitkovou pedagogiku definuje Hanuš a Chytilová (2009) takto: „*Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu.*“ (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 12).

3.1 Principy zážitkové pedagogiky

Abychom blíže pochopili potenciál využití prvků zážitkové pedagogiky a divadelních prostředků, autorka níže uvede principy využívané nejen v zážitkové pedagogice, o které se opírá empirická část této práce.

Kolbův zkušenostní model učení vychází z práce Deweyho, Lewina a Piageta a zdůrazňuje důležitost zážitku v procesu učení, na základě kterého jedinec získává vědomosti a zkušenosti. Model popisuje čtyřstupňový cyklus ve dvou dimenzích: konkrétní zkušenost a ohlédnutí a také zobecnění a aktivní zkoušení (Hanuš, Chytilová, tamtéž).



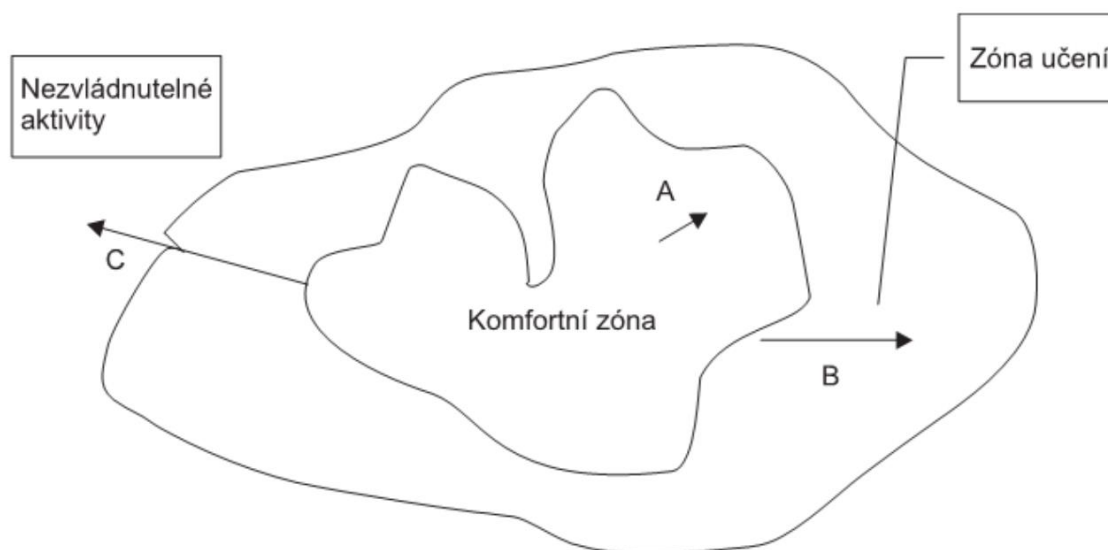
Obr. 2, Kolbův model zkušenostního učení (Kolb, 1984, in Hanuš, Chytilová, 2009, str. 43)

Konkrétní zkušenosti vychází ze zkušeností členů skupiny, způsobu jejich zapojení, reakcí na dotazy a samotné realizace aktivity. Představuje tedy zapojení členů do společného úkolu. Následuje ohlédnutí a reflexe klíčových momentů, kdy dochází k popisu průběhu konkrétní aktivity z pohledu členů a objektivnímu i subjektivnímu hodnocení. Pozornost v průběhu tohoto stupně je zaměřena zejména na proces řešení. Dále dochází k zobecnění, při kterém se popisují body, které měly vliv na průběh konkrétních aktivit. Cílem je najít to, co by se v budoucnu mohlo zopakovat, a čemu se naopak vyvarovat. Následuje formulace plánů změn a jejich ověření aktivní zkušeností. Obě dimenze tohoto cyklu představují dva protichůdné směry, které se liší převládajícím způsobem učení. První dimenze má na jedné straně konkrétní zkušenost tady a teď a na druhé straně abstraktní zpracování. Druhá dimenze má na straně jedné praktickou činnost a zkušenost a na straně druhé úvahy a pozorování (Hartl 1999, srov. Hanuš, Chytilová, 2009).

Dalším principem je pocit flow. Tento pocit je popisován jako stav mysli, kdy je vědomí harmonicky uspořádáno a jedinec si přeje dosáhnout cíle pro cíl sám. Hra a umění jsou jedny z činností, které jsou vytvořeny tak, aby usnadnily dosažení stavu flow. Je to dáno pravidly,

kteřá vyžadují osvojení určité dovednosti, stanovením cílů, poskytnutím zpětné vazby, umožněním mít kontrolu, usnadněním soustředění a zaujetím, odlišující aktivity od reality každodenní existence. Aktivity, které jsou založeny na soutěžení, štěstí nebo jiné strážce prožívání mají společný znak, a to poskytnutí tvořivého pocitu, který nás přenáší do nové reality. Stav flow je doprovázen dvěma kritickými body. Prvním kritickým bodem je nuda, která nepřináší vyšší výzvy a druhým bodem je úzkost z vyšších cílů, jež nejsme schopni dosáhnout (Csíkszentmihályi, 2015).

Dle teorie komfortních zón je pro každého jedince dána komfortní zóna, obsahující činnosti nepředstavující stres (na obrázku níže uvedena jako aktivita A). Tyto činnosti však nepředstavují žádnou výzvu, a proto ani žádné učení. Za ní následuje zóna činností, které jsou pro jedince zvládnutelné, pojmenovaná jako zóna učení. Pokud dojde k překročení komfortní zóny do zóny učení (na obrázku níže uvedena jako aktivita B), tak se na základě pozitivní zkušenosti zóna komfortu rozšíří. Pokud však dojde k překročení zóny učení činností, kterou jedinec není schopen zvládnout a s největší pravděpodobností v ní selže (na obrázku níže uvedena jako aktivita C), může dojít ke zmenšení zóny komfortu a ke snížení víry ve vlastní dovednosti.



Obr. 3, Komfortní zóny (Činčera, 2007, str. 19)

Princip dobrovolnosti je nedílnou součástí funkčního učení prožitkem. Všeobecně lze říct, že princip dobrovolnosti stojí na lektorovi, který zajišťuje, aby účastníci nebyli do aktivit zapojováni proti své vůli a na účastnících, kteří jsou zodpovědní přijímat fyzicky i psychicky akceptovatelné výzvy a kteří budou podporovat ostatní členy skupiny. Tento princip vychází z tří hlavních zásad. První zásadou je nutná schopnost účastníka stanovit si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle. Druhá zásada vychází z možnosti účastníka rozhodnout se, co si z aktivity chce vyzkoušet. Poslední zásada je princip informované volby. V tomto případě je úkolem lektora umět se pohybovat na škále mezi naprostým tajemstvím a plnou informovaností tak, aby byl program optimální pro skupinu i vymezené cíle. Dodržení principu dobrovolnosti přináší účastníkům šanci přijímat potencionálně náročné výzvy v atmosféře podpory a porozumění (Činčera, 2007).

Dohoda a vzájemný respekt jsou dalším principem, který stojí na otevřené dohodě mezi lektorem a účastníky, kteří vytváří soubor pravidel, které slíbí dodržovat. Autorka zmíní některá z pravidel uvedená Činčerou (tamtéž):

- tady a teď – přítomnost, spoluúčasť;
- bezpečí – důvěra, hranice, vztahy;
- poctivost – férovost, sebezpřijetí, zpětná vazba;
- jít dál – odvaha riskovat, zvládnutí problému;
- péče o sebe a ostatní.

3.2 Struktura a organizace lekce dramatické výchovy

Machková (2017; srov. 2007) uvádí, že struktura a organizace lekce závisí na několika faktorech, jako je například její cíl, obsah a metody nebo charakter skupiny. Obecně však uvádí některé stabilní součásti lekce popsané níže.

Zahájení lekce má zásadní vliv na její průběh a kvalitu. Autorka rozděluje dva typy zahájení lekce, první z nich je podle typu rozpoložení skupiny. V tomto případě se může volit mezi aktivitami rozehrívajícími (warm-upy), překonávajícími zábrany (icebreakery) nebo zklidňujícími (relaxačními). Aktivity se volí na základě cíle, který může být: předěl mezi předchozími aktivitami; převedení do jiného světa; vybití energie nebo zbavení zábran hráčů. Všechny tyto aktivity by však měly být použity jen v případě, že je pro ně důvod

a probíhají do té doby, dokud není dosaženo cíle. Autorka také poznamenává, že je vhodné aktivity přizpůsobit věku účastníků tak, aby jim nepřipadaly dětinské a nejlépe by měly obsahovat motivy z námětu lekce. Druhý typ zahájení lekce autorka označuje jako „návnadu“. Jedná se o expozici tématu lekce, která může být provedena různými metodami a technikami.

Závěr lekce má obsahovat reflexi nebo shrnutí celého procesu. Tato reflexe může být formou diskuse nebo prostřednictvím jakéhokoli kreativního vyjádření. Ke specifickému závěru lekce dochází v případě, že na námět lekce má navazovat lekce následující. V tomto případě by mělo dojít k uzavření jen určité části, a to tak, aby něco zůstalo otevřeného a neopadl zájem a napětí mezi lekcemi. Závěr lekce souvisí s dobrým načasováním a ohledem na jednotlivé aktivity, aby nedocházelo k přerušení zajímavé tvořivé a emocionální činnosti.

Rituály jsou pravidelně opakující se schémata aktivit na začátku nebo na konci lekce. Jedná se například o rozhovory, kdy je účelné zavést pravidlo, že mluví jen ten, kdo má v ruce určitý předmět, dále skupinové rytmické hry, pokřiky nebo podání si rukou.

Zavádění pravidel chování je dle autorky důležitým prvkem zejména proto, že volný pohyb a samovolnost rozhodování může u některých účastníků vést k hlučnému nebo těkavému chování. Důležitým pravidlem je také pravidlo respektu k práci druhých.

Reflexe je taktéž nedílnou součástí lekce. Jde o přemýšlení, hloubání a úvahy, které jsou zpětným pohledem na proběhlé činnosti. Autorka uvádí, že se v mnohých případech jedná o důležitější část, než je samotná aktivita, jelikož verbalizace problému vede k jeho ujasnění.

3.3 Sestavení programu zážitkové pedagogiky

Pro sestavení programu je klíčové stanovení cílů zasazených do předem připraveného časového harmonogramu. K zařazení jednotlivých aktivit zážitková pedagogika používá dramaturgická pravidla. Autoři Hanuš a Chytilová (2009) definují dramaturgii v kontextu zážitkové pedagogiky jako praktickou tvůrčí činnost, při které k dosažení cíle využívá konkrétní programy a hry. Dramaturgie zhmotňuje organizátorovy myšlenky, představy a přání a vychází z výchovných cílů, prostředí, kvality organizátorů a věkových zvláštností skupiny. Organizátor by dle autorů měl ovládat trojí dramaturgické umění, které se skládá

z umění propojení rozmanitých zdrojů a prostředků, s důrazem na respektování cíle, mentalitu a zájmy účastníků, dále také z umění vybrat ty nejvhodnější aktivity pro konkrétní akci a v poslední řadě z umění předložit vybraný program v pravý čas.

Pro sestavení programu jsou zásadní dramaturgická pravidla, ze kterých autorka popíše jen ta, která se vztahují k přípravě primárně preventivního programu v empirické části práce. Při tvorbě programu není důležité, jaké jsou zařazené činnosti, ale jaké cíle sledují. Program není univerzální a nedá se tedy použít vždy pro všechny. Celý projekt by měl přesahovat meze všednosti, aby bylo dění nějakým způsobem mimořádné. Pro funkčnost programu je důležité zachovat rytmus akce, spád a její gradaci. Přílišné racionalizování hry může deformovat prvotní emoci, což může ovlivnit výchovné působení. Program by měl svým charakterem podněcovat, dojímat nebo také nutit k přemýšlení. Scénář programu není pouhým návodem k použití, ale je představou o možném vývoji dějů, a proto by se měl v průběhu modifikovat, dotvářet a přizpůsobovat momentálním okolnostem (Hanuš a Chytilová, tamtéž).

3.4 Metody a techniky dramatické výchovy

Machková (2022) uvádí rozdílnost v kategorizaci metod u různých autorů. Některé kategorizace jsou popisovány z pohledu psychických funkcí, jiné zase z pohledu využití komunikativních prvků, kontaktu s ostatními a věku. Za nejobšírnější kategorizaci autorka považuje práci Valenty, který jako základní hledisko zvolil míru osobní angažovanosti hráče ve hře. Valenta (2008) uvádí následující klasifikaci metod:

- metoda (ú)plné hry;
- metody pantomimicko-pohybové;
- metody verbálně-zvukové;
- metody graficko-zvukové;
- metody materiállově-věcné.

Vzhledem k charakteru práce autorka uvede blíže jen ty metody a techniky, které se pojí s empirickou částí práce.

U metody (ú)plné hry jde o modelování běžných a mnohorozměrných realit života s cílem modelovat hrou nějakou skutečnost v poměru 1:1 za pomoci celého svého psychofyzického aparátu, pohybu i řeči. Jedná se o univerzální metodu, která je schopna naplnit všechny cíle dramatické výchovy. V rámci metody úplné hry mluvíme o konkrétní metodě či technice hry v roli. Hraní rolí je dle Valenty „...výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem). Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“ (Valenta, 2008, str. 53). Autor popisuje tři stádia vstupu do role. Prvním stádiem je simulace, kdy hráč hraje za sebe ve fiktivní situaci, druhým stádiem je alterace, kdy hráč přebírá vlastnosti a chování role někoho jiného a posledním stádiem je charakterizace, která přidává hloubku a vnitřní svět postav.

Metody pantomimicko-pohybové používají jako prostředek komunikace pohyb, gesta a mimiku. Tyto metody sledují cíle v oblasti psycho-fyzického jednání, tělové a časoprostorové akce, nonverbální komunikace, spojení pohybu s vnitřním životem člověka a spojení pohybu s kulturními a sociálními jevy a situacemi. Konkrétní technikou je například narativní pantomima, která je založena na souběhu paralelní činnosti. V praxi může narativní pantomima vypadat tak, že například učitel vypravuje a účastníci podle jeho vyprávění hrají pantomimu. Narativní pantomima může mít formu vedení velmi náhodného nebo vedení ponechávající jistou volnost. Další metodou je technika živých – nehybných obrazů. Živý obraz může být založen na pozici jednotlivce nebo složen z více hráčů, kteří mohou nebo nemusí zaujímat pozice ve vzájemném vztahu. Dále může být postaven vlastní aktivitou hráčů, na základě předem dané představy nebo na základě improvizace, anebo aktivitou jiných hráčů, kteří se stanou jakýmsi sochaři. Živý obraz může mít formu neproměnnou, kdy se podobá fotografii a zachycuje jeden okamžik nebo formu proměnnou, zachycující sled živých obrazů. Zahájení proměny může být například na základě signálu daného učitelem, někým z hráčů či diváků nebo může vycházet ze společného pocitu hráčů. Živý obraz se může pojit s pohybem v několika podobách například jako oživlé štronzo, kdy dochází k přeměně pantomimou nebo hrou v roli včetně řeči, a nebo jako zastavená pantomima, kdy dochází k zastavení na základě signálu. Pantomimicko-pohybovou

metodou může být také technika pohybového cvičení. Tato cvičení mohou být rolová i mimorolová a zařadit sem můžeme například honičky, rytmické pohybové hry nebo relaxační cviky (Valenta, tamtéž).

U metod verbálně zvukových je hlavním principem užití slov, paralingvistických a extralingvistických zvuků. Přirozeně nejde tuto komunikaci oddělit od neverbální komunikace tak, jako jsme naopak mohli učinit v předešlé metodě. Tato metoda lze použít jak mimorolově, tak především v rámci rolové hry jako nástroj zobrazení někoho či něčeho jiného. Konkrétní technika je například diskuse, která je chápána jako dialog dvou a více osob, který se děje na základě určitého problému. Další technikou je porada, schůze nebo mítink. Jedná se o organizované setkání, které má určitou strukturu, plán, smysl a pořadí úkolů. Toto setkání nemusí vždy vyřešit nějaký problém, stačí když má provozní charakter (Valenta, tamtéž).

Metody graficko-písemné Valenta (2008) definuje jako postupy, doplňující a podporující metody základní. Principem těchto metod je tvorba písemného nebo kresleného, malovaného artefaktu, který může být vytvářen v rolích nebo mimo role. Práce s artefakty může být z pozice tvůrce, „polotvůrce“ nebo uživatele. Konkrétní techniky autor seřadil dle artefaktů, jako například práce s dokumenty. Účastníci v tomto případě vytvářejí určitý materiál, který přináší důležité informace.

Metody materiálově-věcné, jak vyplývá z jejich názvu, pracují v prostoru s materiálem, který v tomto případě není lidské tělo. Rozdíl mezi předešlou metodou je v tom, že tyto metody a techniky vedou k trojrozměrnému produktu. Metody jsou taktéž doplňující a podporující, dají se použít jak v rolích, tak mimo ně. Zařadit sem můžeme například práci s papírem jako zástupným předmětem nebo práci s prostorem. Prostor se skládá z předmětů i prázdna a pracovat se s ním může reálně, kdy hráč dává svou hrou prostoru rozměr a význam nebo pracuje s objekty, dále reálně imaginativně, kdy vytváří prostor svou akcí a v poslední řadě imaginativně reálně, kdy hraje v prostoru, který si představuje (Valenta, tamtéž).

3.5 Principy užití metod a technik dramatické výchovy

Jednotlivé výše zmíněné metody a techniky se dají různě použít, kombinovat, variovat nebo modifikovat. Konkrétně můžeme metody upravovat ve vztahu k organizačním formám (prostor, čas), ke stylům hraní a vzhledem ke specifiku obsahu hry (Valenta, tamtéž). Níže autorka popíše některé z principů užití jednotlivých metod nebo technik na základě jejich možného využití v empirické části této práce.

Princip improvizace se váže na pojem improvizace jako takové. Improvizace je nepřipravená hra, která nás nutí reagovat na situace tady a teď, čímž na místě vytváříme další situace. Improvizace se dá rozdělit na hru na základě dramatického textu a hru bez dramatického textu, také na volnou improvizaci, při které nedochází k žádné přípravě nebo na improvizovanou hru na základě přípravy (Valenta, tamtéž).

Princip diskontinuity a kontinuity hry se váže na proces přerušení nebo nepřerušení hry. Hra může být přerušena například proto, aby mohla nastat reflexe a diskuse nebo aby mohla navázat hra jiná. Přerušování hry se používá z několika důvodů, například proto, aby se špatně rozvíjená hra ukončila nebo pro využití a zapojení jiného principu do hry. Hra, která probíhá bez zastavení, může mít k užití také několik důvodů, jako například potřeba nechat hráče řešit problém vyplývající z tématu, i když se zdá, že jsou v koncích nebo k udržení jasné kontinuity po sobě jdoucích her (Valenta, tamtéž).

Princip sériové hry předpokládá, že hráči uskutečňují herní aktivitu postupně a nehrající účastníci se stávají diváky. Jde o princip, kdy si například skupinky hráčů připravují scénky spojené tematickou ideou. Sériová hra může mít dvojí podobu, a to hru před divákem (jako by se nikdo nedíval) nebo hru pro diváka (hra se přizpůsobuje divákům) (Valenta, tamtéž).

Princip stylizace se opírá o prostředky divadla, kreativitu hráčů a jejich dramaturgicko-improvizační pohotovost. Jedná se o vytržení zásadních prvků z reality, které hráč nechá takzvaně zbytnět, pozmění jejich podobu a staví na nich své sdělení. Jedná se například o stylizaci sémantické a stylistické stránky řeči (Valenta, tamtéž).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirie je také nedílnou součástí práce. V první kapitole autorka vymezuje výzkumný cíl a výzkumnou otázku společně s etapami výzkumného šetření. V další kapitole uvádí metodologii výzkumného šetření, kde popisuje výběr účastníků i etické aspekty šetření. Ve třetí kapitole autorka popisuje proces výzkumného šetření na základě jeho etap, včetně použitých metod a čtvrtá kapitola se věnuje výsledkům, na které navazuje diskuse, doporučení pro praxi a limity studie.

4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Stanovení výzkumného cíle je prvotním krokem při plánování výzkumného šetření. Je třeba myslet na to, že významnost cíle není univerzální, ale vztahuje se k nějaké specifické skupině osob (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Na základě toho autorka pro tuto práci vymezila následující cíl: *„Zjistit aktuální zakázku na intervenční program s využitím dramatických prostředků pro konkrétní třídní kolektiv prvního stupně základních škol a na základě toho připravit, realizovat, evaluovat a upravit intervenční program do finální podoby k použití pro primárně preventivní intervenci.“*

Výzkumná otázka tvoří základ výzkumného šetření. Jejím cílem je pomoci nasměrovat výzkumné šetření v souladu se stanoveným cílem k poskytnutí výsledků a ukázat, jak toto šetření vést. Výzkumná otázka kvalitativního výzkumu by měla být širěji vymezena, měla by pracovat s obecnějšími koncepty a neměla by se ptát na četnost jevů ani sílu vztahů mezi proměnnými (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). K výše uvedenému cíli autorka tedy stanovila tuto výzkumnou otázku: *„Jakým způsobem vytvořit intervenční program primární prevence u konkrétního třídního kolektivu prvního stupně základních škol za použití dramatických prostředků?“*

Na základě výše uvedeného cíle autorka vymezila jednotlivé etapy vlastní realizace výzkumné činnosti:

- Zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodika prevence a třídního učitele;
- příprava intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv;
- evaluace přípravy metodikem prevence;
- úprava přípravy první lekce intervenčního programu;
- realizace první lekce intervenčního programu;
- evaluace uskutečněné první lekce intervenčního programu metodikem prevence a třídním učitelem a autoevaluace autorky;
- úprava přípravy druhé lekce intervenčního programu;
- realizace druhé lekce intervenčního programu;

- evaluace uskutečněné druhé lekce intervenčního programu metodikem prevence a třídním učitelem a autoevaluace autorky;
- finální úprava intervenčního programu.

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Autorka pro svou práci použila kvalitativní přístup, který je svým charakterem obtížně definovatelný. U mnoha autorů dochází k pluralitě názorů o tom, co kvalitativní přístup je. Miovský (2006) definuje kvalitativní přístup jako takový přístup, který pro analýzu a interpretaci nekvantifikovaných a nekvantifikovatelných fenoménů a vlastností naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativní metody. Jiní autoři definují tento přístup například jako pouhý doplněk kvantitativních výzkumných strategií nebo jako jakýkoli výzkum, jehož výsledků není dosaženo pomocí statistických metod a jiných způsobů kvantifikace (Miovský, 2006; srov. Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; srov. Hendl, 2023).

Vzhledem k empirii této práce autorka uvede charakteristické znaky kvalitativního přístupu v psychologických vědách, které pomohou osvětlit kvalitativní přístup jako takový. Jedná se o jedinečnost a neopakovatelnost zkoumaných jevů a fenoménů, kontextuálnost, která se dá vysvětlit tím, že se v psychologii zřídka setkáme s jakousi pravidelností a zákonitostí, které by platily obecně, často je zkoumaná věc vázána na určitý kontext (například konstelace osobnostních vlastností, podmínky místa a času). Dalšími rysy kvalitativního přístupu jsou procesuálnost a dynamika. Je třeba respektovat, že zkoumaný fenomén vznikl, rozvíjí se, ale i zaniká, a dynamika změn procesů kolem nás má na výzkum vliv (Miovský, 2006).

Autorka ve své práci využila metodologickou triangulaci, která umožňuje kombinovat metody v rámci zvoleného přístupu a zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Triangulace kvalitativního výzkumného šetření dává možnost kombinovat nejenom různé metody, ale i zkoumané skupiny, osoby, různé časové okolnosti nebo teoretické perspektivy, které se užívají při zkoumání určitého jevu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; srov. Hendl, 2023).

5.1 Výběr účastníků výzkumného šetření

Pro výběr účastníků výzkumného šetření autorka zvolila prostý záměrný výběr, jež spočívá ve výběru mezi potenciálními účastníky bez uplatnění dílčích specifických metod a strategií. Tito účastníci splňují určitá kritéria vhodná pro účast ve výzkumném šetření a současně

s účastí souhlasí. Při výběru účastníků prostým záměrným výběrem je nutné myslet na to, zda prostřednictvím něj dosáhneme stanoveného cíle (Mišovič, 2019).

Na základě výše zmíněného teoretického rámce výběru účastníků a stanoveného výzkumného cíle autorka vymezila konkrétní kritéria pro výběr účastníků výzkumného šetření. Pro instituci, ve které byla empirická část vykonána, bylo podmínkou, aby se jednalo o základní školu spravující 1. stupeň základního vzdělávání. Další podmínkou byl souhlas jejich metodika prevence a třídního učitele 1. stupně s účastí na výzkumném šetření, oba museli splňovat kritéria pro výkon těchto pozic podle zákona č. 563/2004 Sb. a vyhlášky č. 317/2005 Sb.

Na základě těchto kritérií byla vybrána Waldorfská základní škola, která je vzhledem k etickým aspektům výzkumného šetření anonymizována. Z této instituce byli vybráni dva účastníci, tedy metodička prevence a třídní učitelka 5. třídy a její žáci.

5.2 Etické aspekty výzkumného šetření

Důležitou součástí výzkumného šetření je dodržení etických zásad. Tyto zásady se dotýkají jak zkoumaných osob, tak i výzkumníka (Mišovič, 2019). Účastníci výzkumného šetření byli seznámeni s dobrovolnou účastí při tomto šetření s možností kdykoliv proces ukončit, a také se jim dostalo informací o průběhu a okolnostech týkajících se záměru tohoto šetření. Účastníci, se kterými se rozhovor uskutečnil, byli dopředu informováni o nahrávání rozhovoru na diktafon a o následném anonymizovaném přepisu, který vzhledem k citlivému obsahu a nemožnosti dostatečné anonymizace instituce, ve které se výzkumné šetření uskutečnilo, nebude součástí této práce a bude uložen na heslem chráněném cloudu. Záznam rozhovoru byl po přepisu vymazán a všechny údaje, vedoucí k rozpoznání instituce nebo účastníků, byli anonymizováni. Na základě těchto informací účastníci udělili informovaný souhlas.

5.3 Metody sběru dat

První použitou metodou bylo polostrukturované interview. Interview je dle Miovského (2006) jednou z nejobtížnějších, ale zároveň i nejvýhodnější metodou sběru kvalitativních dat. Jako interview označuje rozhovor, který je moderovaný a uskutečňovaný za účelem

výzkumné studie. Polostrukturované interview řeší mnoho nevýhod strukturovaného i nestrukturovaného interview, ačkoli je náročnější na technickou přípravu. Před samotným rozhovorem je nutné si vytvořit schéma, které specifikuje okruhy otázek. Díky vytvoření schématu a okruhů otázek máme definované takzvané jádro interview, které dává určitou jistotu, že všechna určená témata budou probrána. Polostrukturované interview pak umožňuje upřesnění nebo doplnění jednotlivých otázek či změnu jejich pořadí (Miovský, 2006).

Autorka naznačila, že pro tvorbu programu na základě aktuálních potřeb třídního kolektivu v rámci primární prevence, je nejen důležité znát konkrétní zakázku, ale také celkový pohled na primární prevenci v rámci konkrétní školy i specifika třídního kolektivu. Proto vymezila čtyři okruhy zjišťování aktuálních potřeb kolektivu: podoba prevence na prvním stupni konkrétní základní školy; specifika konkrétního třídního kolektivu; zakázka; organizace. Následně pak pro každou účastnici v rámci těchto okruhů vymezila níže zmíněné otázky (Tab. 1 a Tab. 2).

Okruh otázek pro metodičku prevence	Položky dotazování pro metodičku prevence
Podoba prevence na prvním stupni konkrétní školy	<i>Jak často se konají intervence prostřednictvím učitele?</i> <i>Jakou mají podobu?</i> <i>Připravují si ji sami učitelé?</i> <i>Spolupracují na tom s vámi?</i>
	<i>Jak často se konají intervence metodikem prevence?</i> <i>Čím se odlišují od těch konaných učitelem?</i>
	<i>Z čeho čerpáte, když tvoříte konkrétní intervenci?</i>
	<i>Používáte u vašich intervencí nějaké konkrétní dramatické techniky? Jak na ně žáci reagují?</i>

Tab. 1, Okruhy a otázky k rozhovoru s metodičkou prevence

Okruh otázek pro metodičku prevence	Položky dotazování pro metodičku prevence
Specifika konkrétního třídního kolektivu	<i>Jaká jsou specifika této třídy?</i>
	<i>Jsou zde žáci se speciálně vzdělávacími potřebami?</i>
	<i>Jaké jsou jejich projevy?</i>
	<i>Jak byste charakterizovala vztahy mezi žáky?</i>
	<i>Má tato třída nějaké konkrétní zkušenosti s dramatickými technikami?</i>
Zakázka	<i>Co by tato třída potřebovala v rámci primární prevence?</i>
Organizace	<i>Kde se konají intervence (třída, ateliér...)?</i>
	<i>Jak tento prostor vypadá?</i>
	<i>Kdy je pro třídu nejvhodnější intervenci uskutečnit (ranní epocha, pozdější hodiny)?</i>
	<i>Jak dlouho má podle vás ideální intervence pro tuto třídu trvat?</i>

Tab. 1, Okruhy a otázky k rozhovoru s metodičkou prevence

Okruh otázek pro třídní učitelku	Položky dotazování pro třídní učitelku
Specifika konkrétního třídního kolektivu	<i>Jaká jsou specifika vaší třídy?</i>
	<i>Jsou zde žáci se speciálně vzdělávacími potřebami?</i>
	<i>Jaké jsou jejich projevy?</i>
	<i>Jak byste charakterizovala vztahy mezi žáky?</i>
	<i>Co jste za dobu třídnictví této třídy řešila v rámci primární prevence?</i>
	<i>Má tato třída nějaké konkrétní zkušenosti s dramatickými technikami?</i>

Tab. 2, Okruhy a otázky k rozhovoru s třídní učitelkou

Okruh otázek pro třídní učitelku	Položky dotazování pro třídní učitelku
Zakázka	<i>Co by tato třída teď potřebovala v rámci primární prevence?</i>
Organizace	<i>Je pro tuto třídu lepší vybrat pro intervenci třídu nebo ateliér?</i> <i>Jak dlouho má podle vás ideální intervence pro tuto třídu trvat?</i>
	<i>Jak dlouho má podle vás ideální intervence pro tuto třídu trvat?</i>

Tab. 2, Okruhy a otázky k rozhovoru s třídní učitelkou

Další metodou, kterou autorka v práci použila, je evaluace. Evaluace je proces systematického zkoumání kvality nebo hodnoty programů, institucí nebo lektorů. „*Tím, že se zpětně díváme na intervence, jež jsme poskytli, a znovu je zkoumáme z kritického úhlu pohledu, přispíváme k vytvoření postupů založených na výzkumu, tedy postupů založených na důkazech*“ (Lištiaková, Valenta, 2015, str. 15). Dvořáková (nedatováno) na portále Národního ústavu pro vzdělávání zmiňuje, že evaluace může být realizována před zahájením, na začátku, v průběhu, na konci nebo po ukončení aktivity.

Autorka tuto metodu použila ve výzkumném šetření dvakrát. Poprvé použila metodu k evaluaci přípravy intervenčního programu metodické prevence, pro kterou vymezila níže zmíněné oblasti (Tab. 3).

Oblasti evaluace přípravy
Vztah cílů programu k primární prevenci vulgarismů.
Vztah programu k jeho cílům.
Využití potenciálu tématu v rámci primární prevence.
Náročnost programu vzhledem k věku žáků.

Tab. 3, Oblasti evaluace přípravy pro metodickou prevence

Oblasti evaluace přípravy
Návaznost aktivit.
Motivace k zapojení do programu.
Přesnost časového odhadu.
Celkový dojem z programu.
Prostor pro další komentáře.

Tab. 3, Oblasti evaluace přípravy pro metodičku prevence

Podruhé byla metoda použita k evaluaci realizovaného intervenčního programu metodičkou prevence a třídní učitelkou. Pro tyto účely autorka vymezila k evaluaci následující oblasti (Tab. 4).

Oblasti evaluace programu
Využití potenciálu tématu programu v rámci primární prevence.
Vztah programu k zakázce.
Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.
Možnost návaznosti na program v budoucí práci třídní učitelky/metodičky prevence.
Náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků.
Motivace žáků k tématu.

Tab. 4, Oblasti evaluace programu pro metodičku prevence a třídní učitelku

Oblasti evaluace programu
Motivace žáků k aktivitě.
Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.
Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.
Prostor pro další komentáře.

Tab. 4, Oblasti evaluace programu pro metodičku prevence a třídní učitelku

Poslední metodou tohoto výzkumného šetření byla autoevaluace. Autoevaluaci dle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2010) lze vymezit jako hodnocení sebe sama. Jedná se o analýzu skutečností, faktů souvisejících s efektivností výsledků, organizací nebo konkrétních účastníků, které provádí sama instituce nebo účastník. Pro účel této práce se můžeme opřít například o definici autoevaluace učitele. Jedná se o vlastní sebehodnocení jeho pedagogické práce, posuzování činností na základě kritérií, která jsou stanovena nebo která vycházejí z jeho očekávání (tamtéž).

Tuto metodu autorka použila neprodleně po realizaci intervenčního programu. Jak již vychází z výše uvedeného, taktéž se opírala o předem dané oblasti, které jsou přiloženy níže (Tab. 5).

Oblasti autoevaluace programu
Motivace žáků k tématu.
Motivace žáků k aktivitě.
Reflektování potřeb skupiny.
Vedení skupiny.

Tab. 5, Oblasti autoevaluace programu

Oblasti autoevaluace programu
Náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků.
Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.
Změny v programu v porovnání s přípravou.
Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.
Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.
Prostor pro další komentáře.

Tab. 5, Oblasti autoevaluace programu

Oblasti evaluace a autoevaluace byly vybrány autorkou na základě kritérií, které si předem určila. Kritériem byly: vztah k cíli výzkumného šetření; vztah k výzkumné otázce; vztah k primární prevenci; oblasti vedoucí k zefektivnění programu.

5.4 Realizace výzkumného šetření

V podkapitole jsou popsány konkrétní kroky realizace rozdělené do jednotlivých etap výzkumného šetření, které autorka předkládá v rámci schématu níže (Schéma 1), a to včetně metod sběru informací provedených v jednotlivých etapách. V rámci schématu dala autorka, pro lepší orientaci, konkrétním etapám výzkumného šetření pracovní název, který je detailněji vysvětlen v textu pod schématem.

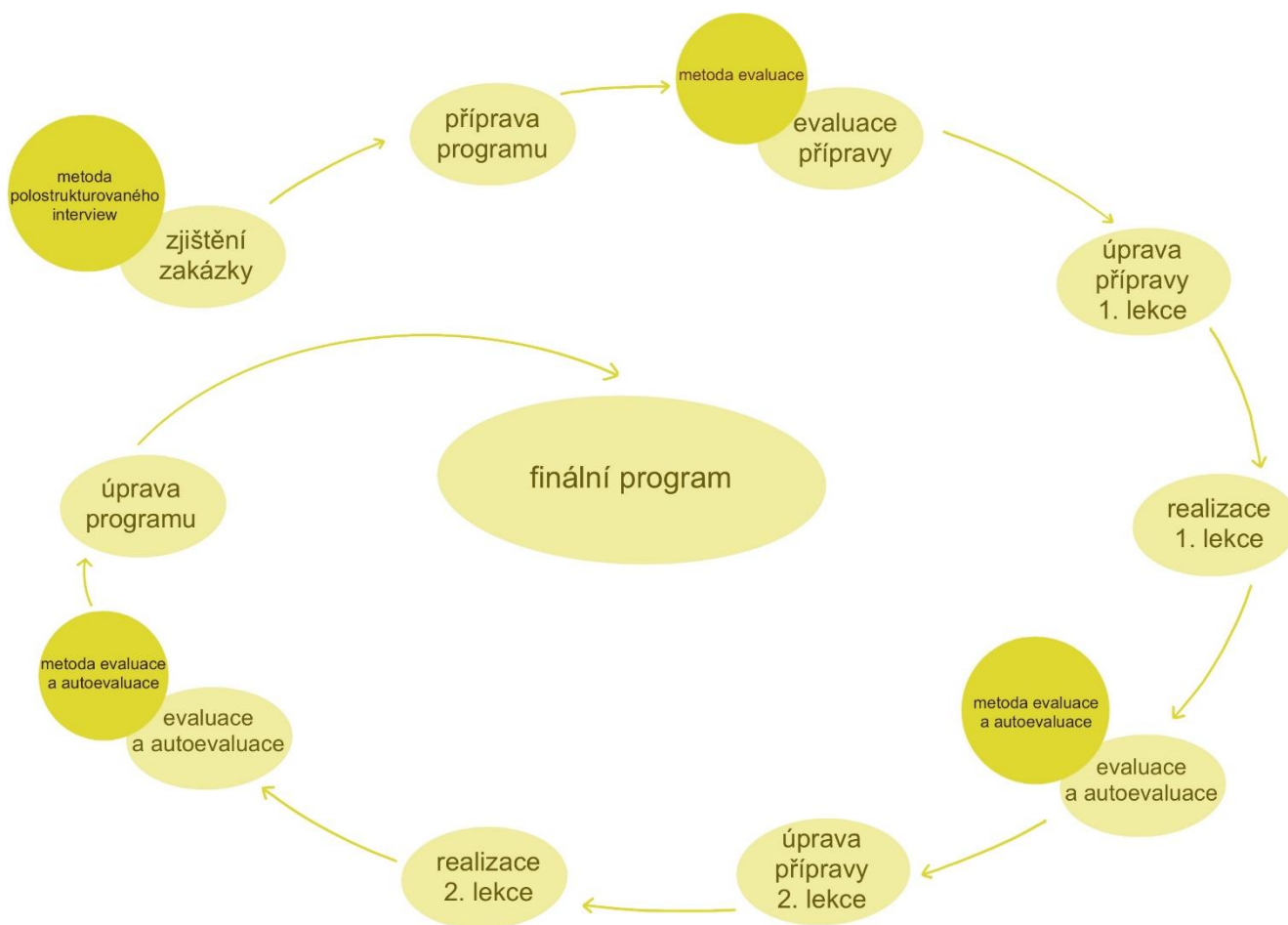


Schéma 1, Jednotlivé etapy výzkumného šetření

Prvním krokem, zmíněným ve schématu, je zjištění zakázky, konkrétně se jedná o etapu „zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodika prevence a třídního učitele“, ve které se autorka nejprve seznámila s minimálním preventivním programem konkrétní waldorfské školy. Následovalo využití polostrukturovaného interview. Polostrukturované interview bylo použito při rozhovoru s metodičkou prevence a třídní učitelkou 5. třídy, jedné z waldorfských škol v České republice. Rozhovor se prováděl v odpoledních hodinách ve výše zmíněné instituci. Rozhovor byl nahráván na diktafon, aby byl umožněn následný přepis pro snadnější analýzu dat. Jak již bylo výše zmíněno, tento přepis nebude součástí práce, jelikož se jedná o citlivé informace, které by mohly vést k rozpoznání organizace a účastníků výzkumného šetření. V průběhu celé práce také diskutovala problematiku s metodičkou prevence.

Následovala etapa „*příprava intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv*“, která navazovala na zjištění aktuálních potřeb třídního kolektivu v rámci primární prevence. Jakmile byly vymezeny tyto potřeby, autorka přešla k prohloubení svých vědomostí a znalostí v oblasti konkrétního tématu programu. Základem pro tvorbu programu byl autorce rozhovor s účastnicemi výzkumného šetření, dále čerpala metody, techniky a principy z teoretického rámce této práce, ze svých zkušeností ze studia, praxe a ze své vlastní kreativity. Intervenční program byl rozdělen na dvě na sebe navazující části, které autorka pro lepší orientaci pojmenovala: 1. lekce; 2. lekce.

Další etapou byla „*evaluace přípravy metodikem prevence*“, kdy autorka předala přípravu i s oblastmi hodnocení uvedené výše (Tab. 3) metodičce prevence, která přípravu zhodnotila a okomentovala. Tento proces byl zvolen vzhledem ke zvýšení efektivity programu, aby autorka na základě této evaluace mohla přejít k další etapě „*úprava přípravy první lekce intervenčního programu*“.

Jak bylo zmíněno, úprava přípravy se uskutečnila na základě evaluace přípravy metodičkou prevence i na základě následné diskuse o jednotlivých úpravách. Konkrétní oblasti změn a úprav, které byly předmětem předchozí fáze, jsou blíže popsány v kapitole Výsledky, podkapitola Úprava přípravy.

Etapa „*realizace první lekce intervenčního programu*“ proběhla v prostorách waldorfské školy, konkrétně v jejím ateliéru. Jde o prázdný kruhový prostor, který je vhodný i pro pohybové aktivity. Realizace první lekce byla uskutečněna pro žáky 5. třídy konkrétní waldorfské školy a účastnilo se jí 20 žáků, třídní učitelka, asistentka pedagoga a metodička prevence.

Po vlastní realizaci programu následovala „*evaluace uskutečněné první lekce intervenčního programu metodikem prevence a třídním učitelem včetně autoevaluace autorky*“ (pozn. ve schématu zmíněná pouze jako evaluace a autoevaluace). Autorka ihned po realizaci programu předložila metodičce prevence a třídní učitelce oblasti evaluace (Tab.4), na základě kterých účastnice zhodnotily a okomentovaly realizovanou první lekci intervenčního programu. Stejně tak autorka použila metodu autoevaluace a na základě předem daných kritérií zmíněných výše (Tab. 5) zhodnotila svoji práci.

Při etapě „*úprava přípravy druhé lekce intervenčního programu*“ byla příprava upravena na základě evaluace přípravy metodičkou prevence, společné diskuse, evaluace uskutečněného programu metodičkou prevence a třídní učitelkou, a také na základě autoevaluace první lekce, při které měla autorka možnost seznámit se s konkrétním třídním kolektivem a jeho potřebami.

Etapa „*realizace druhé lekce intervenčního programu*“ byla realizována za stejných podmínek jako lekce první. Tyto lekce se konaly s týdenním odstupem a účastnilo se jich 20 žáků, z čehož jeden žák nebyl při realizaci první lekce, dále třídní učitelka a asistentka pedagoga.

Následující etapou byla „*evaluace uskutečněné druhé lekce intervenčního programu metodikem prevence a třídním učitelem a autoevaluace autorky*“, též ve schématu pojmenovanou jako evaluace a autoevaluace. Vzhledem k tomu, že se metodička prevence z profesních důvodů nemohla účastnit realizace druhé lekce, předala autorka oblasti evaluace k vyplnění asistentce pedagoga, aby se při následné úpravě programu mohla opírat o více informací. Oblasti evaluace taktéž předala třídní učitelce, a to se stejným pokynem jako při evaluaci první lekce. Autoevaluaci autorka provedla neprodleně po realizaci, s doplněním informací v průběhu dne, na základě oblastí zmíněných v tab. 5.

Konečným krokem byla etapa „*finální úprava intervenčního programu*“. Jednalo se o úpravu na základě získaných informací pomocí metod evaluace a autoevaluace a na základě diskusí s třídní učitelkou i metodičkou prevence. Jednotlivé změny jsou popsány ve výsledcích, kde je přiložen i finální intervenční program.

5.5 Analýza získaných informací

Pro metodu polostrukturovaného interview s třídní učitelkou a metodičkou prevence, stejně jako pro metody evaluace a autoevaluace realizovaného programu, byla použita metoda otevřeného kódování. Autoři Gulová a Šíp (2013) popisují tuto metodu jako rozbití konkrétních segmentů, které tvoří významový celek neboli jednotky. Tyto jednotky jsou označovány kódy, které obsahují již určitou míru vystižení podstaty zvoleného jevu, tedy konceptualizaci. Následně navazuje kategorizace, kdy jsou pojmy podle svého významu shromážděny do kategorií. Základem těchto kategorií je určitý jev, který byl identifikován

v průběhu kódování. Při analýze může výzkumník postupovat různým způsobem, podtrhává, zvýrazňuje, seskupuje pojmy, kterým přiřazuje vlastnosti. Zároveň také pracuje s dimenzemi vlastností podle výpovědí.

V rámci analýzy získaných informací z metody polostrukturovaného interview, evaluace přípravy intervenčního programu, evaluací a autoevaluací realizovaných lekcí autorka shromáždila několik kategorií, které podrobněji popisuje níže v tabulce 6.

Metoda sběru informací:	Shromážděné kategorie:
polostrukturovaného interview	<i>podoba prevence na prvním stupni konkrétní školy</i>
	<i>specifika konkrétního třídního kolektivu</i>
	<i>zakázka</i>
	<i>organizace programu</i>
evaluace přípravy	<i>využití potenciálu programu ve vztahu k primární prevenci</i>
	<i>vztah programu k jeho cílům</i>
	<i>náročnost vzhledem k věku žáků</i>
	<i>návaznost aktivit</i>
	<i>motivace k zapojení do programu a dostatečnost prostor k reflexi</i>
	<i>přesnost časového odhadu</i>
evaluace první lekce	<i>využití potenciálu tématu programu</i>
	<i>vztah programu k zakázce</i>
	<i>silné stránky a rezervy programu</i>
	<i>možnost návaznosti na program v budoucí práci třídní učitelky/metodičky prevence</i>
	<i>náročnost programu vzhledem k věku a specifickým žáků</i>
	<i>motivace žáků k tématu a k aktivitě</i>
	<i>dostatečnost prostoru pro reflexi žáků</i>
	<i>celkový dojem z programu</i>

Tab. 6, Shromážděné kategorie na základě analýzy získaných informací

Metoda sběru informací:	Shromážděné kategorie:
autoevaluace první lekce	<i>motivace žáků k tématu a k aktivitě</i>
	<i>náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků</i>
	<i>reflektování potřeb skupiny, její vedení a změny v programu v porovnání s přípravou</i>
	<i>silné stránky a rezervy programu</i>
	<i>celkový dojem z programu</i>
evaluace druhé lekce	<i>využití potenciálu tématu programu</i>
	<i>vztah programu k zakázce a náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků</i>
	<i>silné stránky a rezervy programu</i>
	<i>motivace žáků k tématu a k aktivitě</i>
	<i>dostatečnost prostoru pro reflexi žáků</i>
	<i>celkový dojem z programu</i>
autoevaluace druhé lekce	<i>motivace žáků k tématu a aktivitě a náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků</i>
	<i>vedení a reflektování potřeb skupiny</i>
	<i>silné stránky a rezervy programu</i>
	<i>celkový dojem z programu</i>

Tab. 6, Shromážděné kategorie na základě analýzy získaných informací

6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE

Níže autorka předkládá výsledky výzkumného šetření a jejich interpretaci, které odpovídají na výzkumnou otázku: „*Jakým způsobem vytvořit intervenční program primární prevence u konkrétního třídního kolektivu prvního stupně základních škol za použití dramatických prostředků?*“. Výsledky jsou uspořádány do šesti podkapitol, ve kterých se nacházejí etapy výzkumného šetření uvedené ve schématu (schéma 1), které autorka na základě jejich významové spojitosti sloučila, a to z důvodu snazší orientace. U všech etap je však zachována jejich časová posloupnost a jsou společně s interpretacemi v textu zvýrazněny tučným písmem.

6.1 Zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky a příprava intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv

Podkapitola je strukturována do tří částí. První částí je zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky tzv. „zakázka“, druhou částí je příprava intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv, částí poslední je pak interpretace zjištěných výsledků, zmíněných v prvních dvou částech.

Zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky

Výsledkem procesu zjišťování aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence jsou výpovědi metodičky prevence a třídní učitelky na základě metody polostrukturovaného interview. Výsledky jsou na základě analýzy získaných dat rozděleny do čtyř kategorií, které jsou pro lepší přehlednost umístěny v tabulce č. 6 níže.

Podoba prevence na prvním stupni konkrétní školy

Metodička prevence uvádí rozdíl v intervencích primární prevence konané učitelem a metodikem prevence. Intervence prostřednictvím učitele se konají neustále, zejména pak tehdy, když třídní učitel zaznamená nějaký problém v kolektivu nebo když s nějakým tématem přijde sám žák či jeho rodič, zatímco metodička koná intervence v obecnější rovině a zaměřuje se na jednotlivá riziková chování. O všech intervencích konaných učitelem však ví a všechna témata s pedagogy diskutují. Tyto intervence nemají stálou podobu, ale některé postupy se opakují. Na prvním stupni konkrétní základní školy se nejčastěji objevují intervence v podobě rozhovorů s žákem i ostatními spolužáky, dále v rámci kolektivních her, komunitních kruhů, pomoci třetích stran (organizace, které zprostředkovávají primární prevenci) nebo individuálních rozhovorů s žákem či jeho zákonným zástupcem. Metodička také uvádí rozdíl mezi průběhem intervence v kontextu věku žáka: „...*tak tam nastává ten rozdíl nejvíc v té 3. třídě, protože do té doby ty řešíš s rodičema nejvíce.*“. Zmiňuje také důležitost informování zákonných zástupců: „*Ale vždycky musíš informovat rodiče, i o těch individuálních rozhovorech s dítětem musí rodič na tom prvním stupni fakt jako vědět.*“. Dále dodává, že jsou případy, kdy dochází k informování rodiče až po intervenci, zejména v akutních případech, jako je šikana nebo ohrožení na zdraví, ale vždy se škola snaží informovat rodiče předem.

Jako zdroj pro tvorbu intervenčních programů se na konkrétní škole využívají zejména internetové weby, brožury, časopisy nebo práce konkrétní osobnosti zabývající se daným tématem rizikového chování, jako je například Kopecký a projekt E-bezpečí. Metodička zmiňuje: „*Paradoxně asi ani já, ani nikdo z učitelů, nevyužívá žádnou knížku. Jako vyloženě knihu. Ta snad tady ani není.*“. V rámci možného využití dramatických technik v kontextu intervence metodička uvádí například metodu sociometrie, program Dobronauti, který přináší práci s projektivními kartami, dále se v intervenci používá příběh nebo pohádka, loutka, zaměřuje se na emoce, sociální role, modelové situace nebo metody arteterapie. „*Takže vlastně na tom prvním stupni se snažíme jít mnohem víc tady téma expresivníma přístupama, než mít třeba přednášky preventivní.*“ dodává.

Tab. 7, Výsledky zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky

Specifika konkrétního třídního kolektivu

Z rozhovorů obou účastnic vychází, že žáci konkrétního třídního kolektivu mají mezi sebou velmi dobré vztahy. Třídní učitelka uvádí, že i přes různé rozdílnosti a jinakosti jsou schopni se respektovat. Metodička o této třídě mluví jako o nejskvělejší třídě, co jako preventista může mít. Za celou dobu existence tohoto třídního kolektivu nedošlo k intervenci metodičkou prevence, třídní učitelka se však s metodičkou radí o tématech, která posoudí jako riziková. V posledních letech tak řešily například náznaky šikany nebo vyčleňování z kolektivu. Celou situaci průběžně sledovaly a nadále sledují. Obě účastnice se v odpovědích shodovaly v tom, že si žáci v třídním kolektivu aktuálně hledají své role, což momentálně vytváří mírnou nevyrovnanost jednotlivých žáků. „*Poslední rok se to tak hodně ... vystoupilo do popředí a vlastně tam hlídám tu pozici, ať to není... aby to nebylo zneužívané nebo nevznikaly nějaké, že oni mají takový trika, tak musím mět taky.*“ dodává učitelka. Metodička uvádí, že tento třídní kolektiv je velmi komunikativní a umí si témata vyřešit v rámci své třídy.

Dále třídní učitelka popisovala jednotlivá specifika v chování dětí s SPU, kterých je ve třídě kolem deseti. Ve třídě je také sdílená asistentka pedagoga. Vzhledem k etice výzkumného šetření a riziku rozpoznání účastníků výzkumného šetření však autorka nebude toto téma dále popisovat, i když bylo jedním z informací, na základě kterých byl sestaven program.

Vzhledem k charakteristice této práce byla třídní učitelce položena také otázka ohledně konkrétních zkušeností třídního kolektivu s dramatickými prostředky. Učitelka říká: „*...waldorfská pedagogika často využívá to, že se hraje s dětmi to divadlo a třeba ty pohádky a tak.*“ a dále se smíchem dodává: „*A v té první třídě to bylo prostě hrozný...*“. Postupně popisuje proces, kdy se vzdala tvorby divadla a s dětmi raději hráli na nástroje, kreslili, malovali a tvořili v jakémkoli jiném směru. K divadlu se však v průběhu let vrátili a žáci si ho zamilovali. „*Takže teďka frčíme naopak v tom divadle*“ zmiňuje učitelka.

Tab. 7, Výsledky zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky

Specifika konkrétního třídního kolektivu
<p>S třídou učitelka vytváří krátké divadelní scénky, které pak prezentují na slavnostech školy. Říká: „<i>No, ale řekla bych, že je to baví a je fajn, že dokonce i do těch rolí, které jsou třeba náročnější, když tam mají více textu, tam jdou děti, které třeba mají problém, že mluví potichu. Ale i tak chtějí.</i>“ a dále dodává: „<i>...děti to posouvá...</i>“. V průběhu odpovědi třídní učitelka pak ještě několikrát zmiňuje zaujetí žáků k procesu tvorby divadla, které si sami tvoří.</p>
Zakázka
<p>Metodička prevence zmiňuje, že jsou témata, která by doporučila pro daný věk, ale s konkrétní zakázkou odkazuje na třídní učitelku a říká: „<i>Tohle by si měl říct třídní učitel...Protože přesně na to se ho ptám já, když přicházím...hrozně moc záleží, jestli pro tu třídu je to aktuální.</i>“. I přesto však metodička zmiňuje: „<i>Za mě, jako co za preventistu, ta 5. třída, tak jsou to vztahovky...Ale nějakou jako do příjemna, ne takovou drsnou sebereflexi.</i>“. Ovšem znovu akcentuje, že rozhodnutí o zakázce by mělo stát na třídním učiteli, který daleko lépe vnímá konkrétní témata třídního kolektivu. Třídní učitelka uvedla, že na téma dobrých vztahů ve třídě aktuálně plánují návštěvu preventivního programu, zprostředkovaného třetí stranou. Mimo dobré vztahy učitelka mluví také o tématech dospívání: „<i>Jak se mají kluci k těm holkám, jak víc řešit třeba i sprostá slova a tak dále, protože pro ty děti je to lákavé...</i>“. Uvádí, že část třídního kolektivu už začíná vulgarismy používat, často i bez toho, že by věděli, že se o vulgarismus jedná. Také zmiňuje případy: „<i>No, anebo oni ví, co to znamená, ale myslí si, že je to ještě v pořádku, že se to normálně může použít. Fakt a že třeba i oslovování těch kluků, jo, já, holky si stěžují, že jim kluci jako říkají, že mají třeba kozy...</i>“. Program by dle učitelky měl být veden spíše z hlediska sociálního, protože téma fyziologického dospívání a sexuality budou řešit v následujících měsících.</p>

Tab. 7, Výsledky zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky

Organizace programu

V rámci organizace programu se autorka dotazovala na vhodné místo pro program a na časový prostor, který by byl pro program vhodný vzhledem k možnostem třídního kolektivu.

Metodička prevence zmiňuje možnosti jako kmenovou třídu třídního kolektivu, dále tělocvičnu a ateliér. Pro práci, kdy je potřeba větší pozornosti se využívají prostory tělocvičny a ateliéru, kde není moc rušivých podnětů. Dále metodička v rámci programu radí: *„Pokud je hodně sedací a přednášející, nechala bych je ve třídě. Pokud jde do pohybu, šla bych ateliér.“*. Co se týká místa realizace programu, třídní učitelka nemá preference a ve vztahu k žákům uvádí: *„Já si myslím, že jim to bude úplně jedno.“*. Ohledně časového prostoru se odpovědi obou účastnic liší. Metodička se přiklání k 90 minutám, zatímco třídní učitelka k 60 minutám a dále říká: *„Já si myslím, že ta hodinka bude fajn, že pak už by se mohli začít nudit a vymýšlet blbiny.“*

Tab. 7, Výsledky zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky

Příprava intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv

Příprava intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv byla uskutečněna na základě teoretických východisek práce, bližšího prozkoumání minimálního preventivního programu konkrétní školy, zjištěných informací z rozhovoru s metodičkou prevence a třídní učitelkou a následnou diskusí s metodičkou prevence v průběhu celé tvorby.

Na základě zjištění z rozhovoru autorce vyvstala dvě témata pro přípravu programu, a to vulgarismy, dospívání a sexualita. Vzhledem k odpovědím třídní učitelky a následné diskusi s metodičkou prevence autorka nakonec zvolila téma vulgarismů. Pro přípravu programu bylo vymezení tématu jedním z nejdůležitějších kroků tak, jako vymezení konkrétního cíle programu, který autorka definovala jako uvědomění si hranic vulgarismů. Na základě vymezeného cíle a uskutečněných rozhovorů se autorka rozhodla pro realizaci v rozsahu dvou lekcí v délce 90 minut. Pro realizaci byl vybrán prostor ateliéru, jehož velikost dovoluje i pohybové aktivity. Autorka vybrala prostor ateliéru především pro jeho

funkčnost, ale i z toho důvodu, aby se zajistila mimořádnost programu, daná dramaturgickými pravidly, zmíněnými v teoretických východiscích. Toto pravidlo by mohlo daleko méně fungovat v případě, že by byl program realizovaný v kmenové třídě vybraných žáků.

Zjištěné informace ohledně specifík třídního kolektivu byly taktéž neméně důležité pro tvorbu programu. Autorka při přípravě zohledňovala vztahy v kolektivu, jednotlivá specifika žáků s SPU i zkušenost třídního kolektivu s dramatickými technikami.

Příprava intervenčního programu uvedená v příloze 1 je rozdělena do tří částí. První část obsahuje společné informace ohledně obou jednotlivých programů, a to téma programu, jimiž jsou zmíněné vulgarismy, hlavní cíl programu, kterým je uvědomění si hranic vulgarismů, a dále specifické oblasti, které jsou v programu obsáhnuty. Jedná se o témata jako: co jsou to vulgarismy; kdy je používáme; jaký mají vliv; kdy je (ne)vhodné je použít; jiné strategie zvládnání situace. Specifické oblasti autorka vybrala na základě bližší rešerše tématu vulgarismů s ohledem na věk žáků 5. třídy základní školy. Jelikož se jednalo o první preventivní program s tématem vulgarismů u konkrétního třídního kolektivu, chtěla autorka, aby žákům v rámci programu vulgarismy představila a aby mohli společně téma objevovat z různých úhlů pohledu. V přípravě následují další dvě části, jimiž jsou dvě na sebe navazující lekce. U obou lekcí se autorka držela stejné struktury. Na začátek uvádí specifické oblasti, na které se lekce zaměřuje, představuje pomůcky, které využije, a celkový harmonogram i s časovým předpokladem. U konkrétních aktivit pak uvádí cíl aktivity, pomůcky a motivaci k aktivitě společně s jejím předpokládaným průběhem.

Konkrétní aktivity byly vybrány na základě teoretických východisek práce i na základě rozhovoru s třídní učitelkou a metodičkou prevence. Autorka dbala na to, aby aktivity mířily na smyslové prožívání žáků a aby byl dodržen dostatečný prostor pro jejich reflexi. Autorka taktéž chtěla, aby vybrané aktivity a lekce jako taková splňovaly některé z principů zážitkové pedagogiky a strukturu a organizaci lekce dramatické výchovy uvedené ve třetí kapitole této práce. Při přípravě programu myslela i na krizová místa, při kterých se aktivita může vyvíjet různými směry. Pro autorku je však důležitý autentický přístup, a tak připouští možnost improvizace a úpravy aktivit na základě aktuálních potřeb účastníků.

Autorka dále nebude popisovat jednotlivé části lekcí (zmíněné v příloze 1.), jelikož v průběhu výzkumného šetření byly několikrát upraveny. Tyto části jsou blíže uvedeny ve výsledcích úpravy intervenčního programu a jeho finální podoby.

Interpretace získaných informací

Z výsledků vyplývá, že primární prevence rizikového chování na prvním stupni konkrétní školy probíhá tradičně prostřednictvím preventivních intervencí metodičkou prevence. Naopak intervence aktuálních potřeb třídy stojí na třídním učiteli, který však problematiku diskutuje s metodičkou prevence. Koná se tak proto, že třídní učitel má lepší orientaci v oblasti aktuálních témat svého třídního kolektivu, zatímco metodik prevence komunikuje témata obecnějšího charakteru.

Intervence v rámci primární prevence třídním učitelem i metodičkou prevence dle výsledků probíhají nejvíce v podobě rozhovorů nebo kreativní formou. Konkrétními formami práce, v souvislosti s dramatickými technikami, které škola používá při intervenci, jsou například projektivní karty, příběhy nebo pohádky, loutky, modelové situace nebo metody arteterapie. Jako zdroj pro tvorbu intervenčních programů z výsledků vystupují zejména internetové weby, brožury, časopisy nebo díla osobností v oblasti primární prevence.

Z odpovědí můžeme vyčíst, že v konkrétním třídním kolektivu jsou žáci, kteří mají mezi sebou dobré vztahy, kde se umí respektovat i přes jejich jinakost. Na druhou stranu je nutné zmínit fakt, že se v kolektivu během předchozích let objevil náznak šikany či vyčleňování z kolektivu. Jedná se ale o třídu, ve které metodička prevence doposud nekonala preventivní intervenci. Nyní si žáci v kolektivu hledají své role, což vytváří mírnou nevyrovnanost jednotlivých žáků.

Výše zmíněné výsledky byly důležitou součástí tvorby přípravy intervenčního programu pro konkrétní třídní kolektiv, stejně tak jako zjištěné informace z teoretických východisek práce. Na základě zjištěných informací autorka zvolila problematiku vulgarismů a konkrétní cíl definovala jako uvědomění si hranic vulgarismů. Specifické cíle autorka zvolila na základě bližší rešerše tématu vulgarismů s ohledem na věk žáků a vymezila je následovně: co jsou to vulgarismy; kdy je používáme; jaký mají vliv; kdy je (ne)vhodné je použít; jiné strategie

zvládnání situace. Program byl stanoven v rozsahu dvou lekcí v délce 90 minut a pro realizaci byl vymezen prostor ateliéru konkrétní školy.

Konkrétní aktivity obou lekcí byly vybrány na základě zjištěných výsledků z rozhovorů s účastnicemi výzkumného šetření, a tak autorka při přípravě programu zohlednila vztahy v konkrétním třídním kolektivu, specifika žáků s SPU i jejich zkušenost s dramatickými prostředky. Dále byly k přípravě využity informace z teoretických východisek, ze kterých se autorka opírala zejména o principy zážitkové pedagogiky a o strukturu a organizaci lekce dramatické výchovy. Autorka taktéž akcentuje důležitost autentického přístupu lektora při realizaci intervenčního programu, a tak připouští možné změny a úpravy aktivit na základě aktuálních potřeb účastníků.

6.2 Evaluace přípravy metodičkou prevence a úprava přípravy první lekce intervenčního programu

Podkapitola je dělena na tři části. První částí je popis výsledků evaluace přípravy metodičkou prevence i výčet jejich komentářů, kterými reagovala na konkrétní aktivity. Druhou částí je předložení výsledků vycházejících z úpravy přípravy první lekce intervenčního programu, poslední částí je interpretace zjištěných informací.

Evaluace přípravy metodičkou prevence

Metodička prevence v evaluaci uvedla, že téma programu je neobvyklé, neotřelé a vhodné jako prevence vulgarismů. Dále uvádí příhodnost programu k budoucímu využití, kde je však potřeba vybrat vhodný ročník. Program dle metodičky splňuje požadavky k jeho cílům i k zakázce a jeho náročnost je vzhledem k věku žáků vhodná. Z evaluace vychází, že návaznost aktivit je plynulá, avšak metodička uvádí, že by bylo vhodnější využít více pohybových aktivit. Motivace k zapojení do programu i dostatečnost prostoru pro reflexi je dle metodičky vyhovující. V rámci časového odhadu metodička předpokládá lehčí změny, ale v rámci improvizace lektorky je program zvládnutelný.

Pro oblast dalších komentářů z evaluace metodička prevence využila přímo přípravu lekce, do které zanesla konkrétní poznámky. První poznámka se týkala časového harmonogramu, který metodička prevence doporučila změnit vzhledem k jejímu návrhu přidání tvorby

pravidel skupiny do přípravy první lekce. Dále metodička upozornila na nutnost získat informace od třídní učitelky o problematických jevech třídního kolektivu v rámci primární prevence. To však autorka zjišťovala již na základě rozhovoru. U několika komentářů se opakovaly dotazy metodičky směrem k možným alternativním scénářům průběhu lekce, zda autorka ví, jak na tyto scénáře může zareagovat. Další komentáře k první lekci se týkaly konkrétních aktivit. U aktivity „tvorba státu a schůze správní rady státu“ se komentář týkal doporučení k modifikaci aktivity směrem k pohybu. Při aktivitě „kdy se vulgarismy používají“ metodička navrhla namísto aktivity realizované v kruhu, aby si žáci mohli najít svůj individuální bezpečný prostor, kde aktivita proběhne, a posledním komentářem byl návrh zařazení dvou scének namísto jedné v rámci aktivity „kdy je nevhodné vulgarismy použít“. V souvislosti s druhou lekcí intervenčního programu šlo o komentáře směrem k úvodu lekce, kde metodička doporučovala přidat čas k pozdravení a připomenutí si lekce předchozí, dále o komentáře směrem k diskusi u aktivity „alternativy“, u které metodička navrhla jít s aktivitou více do prostoru. Poslední komentář se týkal reflexe lekce, u které metodička doporučila možnost sdílení vlastních zkušeností žáků, u které je však potřeba vymezit si na ni delší čas.

Úprava přípravy první lekce intervenčního programu

Na základě evaluace přípravy byla příprava první lekce intervenčního programu dále upravena. Úprava programu se týkala časového harmonogramu, kde se prodloužila časová dotace úvodním aktivitám, aby se vytvořil větší prostor pro otevření tématu programu. Dále byla přidána tvorba dohody, tedy pravidel skupiny, čímž se předešlo nenaplnění principu dohody a vzájemného respektu detailněji popsaneho v teoretických východiscích. Úpravy se týkaly i některých konkrétních aktivit, šlo zejména o vizualizaci alternativních scénářů reakcí žáků, které by mohly změnit chod dalších aktivit. U některých aktivit byl zefektivněn jejich průběh, nebo byly přidány změny vedoucí k většímu smyslovému prožitku aktivity. Konkrétní změny v přípravě programu autorka přikládá v příloze č. 3.

Interpretace získaných informací

Z výsledků evaluace přípravy intervenčního programu vychází, že metodička prevence téma programu pokládá za velmi vhodné a chce program nadále využívat k primární prevenci u jiných třídních kolektivů.

Změny v přípravě programu byly provedeny na základě evaluace a bližších komentářů metodičky prevence. Jednalo se tedy o upravení časového harmonogramu na základě doplnění aktivity tvorba dohody. Další změny se týkaly doplnění možných alternativních scénářů vývoje lekce, které mohly změnit její chod. V souvislosti s doporučením metodičky prevence o modifikaci aktivit směrem k většímu pohybu a o dalších možných úpravách provedla autorka změny směrem ke zefektivnění průběhu aktivit či k většímu smyslovému prožitku aktivity.

6.3 Realizace první lekce intervenčního programu, její evaluace metodičkou prevence a třídní učitelkou a autoevaluace autorky

Podkapitola je strukturována do čtyř částí. První část je popisem výsledků z realizace první lekce intervenčního programu, druhá část je věnována výsledkům evaluace uskutečněné lekce metodičkou prevence a třídní učitelkou. V třetí části podkapitoly jsou představeny výsledky autoevaluace z uskutečněné lekce, a v poslední části je uvedena interpretace výsledků ze všech tří předchozích částí.

Realizace první lekce intervenčního programu

Realizace první lekce se konala na konkrétní škole v čase 11:15-12:45. Autorka se dostavila již v 10 hodin, aby se mohla lépe seznámit s prostorem a nachystat si veškeré náležitosti k programu. Žáci 5. třídy spolu s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a metodičkou prevence přišli do ateliéru s minimálním zpožděním. Autorka třídní učitelce a asistentce pedagoga navrhla, že mohou být součástí programu, s čímž obě účastnice souhlasily. V průběhu aktivit však svévolně tuto pozici opustily a staly se pozorovateli celého dění. Metodička prevence byla od začátku pozorovatelkou.

První lekce začala dle přípravy seznámením autorky s žáky 5. třídy, jichž bylo 20. Seznámení začalo představením autorky a sdělením, proč se zde nachází, a pokračovalo představením každého žáka, který měl možnost říct i to, jak se dnes vyspal, co má rád nebo co rád dělá. Zde došlo k menší změně v porovnání s přípravou, kdy autorka pro snazší průběh žákům předložila výkres, na kterém bylo napsáno: jméno; jak jsem se vyspal; co mám rád/co rád dělám. Následovala tvorba dohody, kdy společně s žáky autorka sepsala na velkoformátový výkres pravidla, kterých se celá skupina bude v průběhu lekce držet.

Jednalo se o dvě pravidla: respektující prostředí; aktivní pozorovatel. Obě pravidla si autorka s žáky vysvětlila, aby každý účastník věděl, jaký je jejich význam. Všichni s touto dohodou souhlasili a byla vyvěšena u zdi ateliéru.

Lekce dále pokračovala aktivitou „*dobití území*“, kdy si měli účastníci vybojovat svůj malý kousek území na novém kontinentu za pomoci upravené hry „pif paf“. Tato hra měla delší úvod, kdy žáci měli mnoho otázek k průběhu hry. Samotná hra pak probíhala vzhledem ke specifickým potřebám některých žáků a náročnosti hry na pozornost poněkud zmatečně.

Následná aktivita „*tvorba státu a schůze správní rady státu*“ probíhala v rámci očekávání autorky vzhledem k jejímu rozhovoru s třídní učitelkou ještě před tvorbou přípravy. Pro žáky byl tento moment důležitý pro jejich vymezení se z kolektivu. Skupina se dle přípravy měla spojit a vytvořit společný stát. Někteří žáci však chtěli mít samostatný stát nebo se sdružit do menších skupinek. Autorka přišla s nabídkou, aby si žáci, kteří chtějí, vytvořili skupinky, ve kterých mohou tvořit okres či ostrov přidružený k státu. Pro žáky, kteří nechtěli přistoupit ani na tuto nabídku, pak autorka vymezila roli odborníka, který může pomáhat s tvorbou státu a následnou tvorbou ústavy. Všichni žáci nakonec s některou z možností souhlasili. Dále se postupovalo k tvorbě vlajky a zahájení správní rady státu společně s odborníky. V rámci správní rady a tvorby ústavy autorka přednesla první téma, tedy vulgarismy, kterým by se skupina měla zabývat. Všichni s tématem souhlasili a začala diskuse na toto téma (co je to vulgarismus; jaká je jeho definice; jaké různé vulgarismy existují). V průběhu aktivity žáci měli možnost pantomimicky ztvárňovat různé emoce, které doprovázejí používání vulgarismů. Nejdůležitější moment této diskuse byl, když měli žáci říci vulgarismus, který znají. Objevovaly se různé obranné mechanismy, například smích.

Lekce pokračovala vstoupením do vědecké laboratoře, ve které skupina mohla s tématem vulgarismu pracovat. Laboratoř začínala aktivitou „*kdy se vulgarismy používají*“. V rámci této aktivity si žáci našli bezpečný prostor, ve kterém vytvářeli sochu sami sebe (popřípadě někoho jiného) v momentě, kdy použili vulgarismus. V průběhu tvorby sochy autorka promlouvala k účastníkům a dávala návodné otázky typu: „*Ted' si zkuste uvědomit, jak vám v této soše je. Co kdybyste takhle měli zůstat ještě další týden? Bolí vás v ní něco? Je vám v ní nepříjemně?*“. Žáci se do této aktivity plně ponořili, a tak autorka udělala další změnu v porovnání s přípravou a dala tím účastníkům možnost pojmenovat svou sochu jménem, slovem nebo zvukem. Objevovala se nejrůznější jména a slova, dle autorky tato změna ještě

prohloubila prožívání žáků při aktivitě. Na závěr aktivity žáci vytvořili 4 skupinky, ve kterých aktivitu reflektovali. Tato reflexe trvala déle, než bylo míněno v přípravě.

V rámci laboratoře následovala aktivita „*kdy je nevhodné vulgarismy použít*“. Součástí aktivity byl úkol skupinek vytvořit dvě scénky, ve kterých se objevoval vulgarismus. Vulgarismus se měl podle předem daného schématu objevovat jako vulgarismus akceptovatelný nebo vulgarismus naprosto nevhodný. Každá skupinka si tak vylosovala, zda vymýšlí scénku akceptovatelného či naprosto nevhodného vulgarismu. V průběhu scének pak ostatní účastníci představovali diváky, kteří hodnotili kartičkami, zda se jedná o scénku s vulgarismem akceptovatelným (zelená karta) či naprosto nevhodným (červená karta). Na konci aktivity pak došlo k reflexi. Zajímavé při této aktivitě byla skutečnost, že se z větší míry žáci neshodovali v předkládání barevných kartiček, o čemž se diskutovalo při reflexi, na kterou vzhledem k časovému posunu nezbylo mnoho času.

Závěrem byla konečná reflexe, kdy žáci odpovídali na dotazy ohledně jejich energie a zálibení programem. Energicky na tom žáci byli velmi dobře a lekce se z velké části velmi líbila.

Evaluace první lekce intervenčního programu metodikem prevence a třídním učitelem

V oblasti využití potenciálu tématu programu v rámci primární prevence se účastnice ve svých výpovědích shodovaly. Metodická prevence uvádí, že pro danou věkovou skupinu je téma vulgarismů velmi vhodné a dále chce toto téma zařadit do preventivních programů. Stejně tak třídní učitelka sděluje, že program je vhodný pro všechny třídy v případě, že se vulgarismy začnou objevovat mezi dětmi častěji.

Program dle třídní učitelky odpovídal jejímu požadavku a metodická prevence dodává: „*Úzce spjatý, vše po domluvě s třídní učitelkou a metodikem prevence. Pokud bylo něco, co vzbuzovalo nepříjemný pocit, vždy se konzultovalo a obměnilo.*“.

V rámci oblasti silných stránek a rezerv lekce ve vztahu k primární prevenci vulgarismů třídní učitelka obecně uvádí roli preventisty: „*Preventista musí být velmi vnímavý k věku třídy a jejímu naladění a dle něj aktuálně program drobně variovat v motivačních zadáních úkolů...musí mít v záloze varianty a umět rychle reagovat na vzniklé situace.*“. Metodická prevence do silných stránek lekce zahrnuje velmi dobře zvolené téma ve vztahu k věku žáků,

dále proces tvorby pravidel skupiny, a v poslední řadě dobré vedení lektorky s ohledem na to, že program vedla pouze ona. Jako rezervy lekce dále uvádí absenci druhého lektora a s tím spojenou nutnost ukáznění žáků třídním učitelem.

V oblasti možné návaznosti na program v budoucí práci třídní učitelky či metodičky prevence třídní učitelka kvitovala možnost se na program dívat takzvaně z venku, díky čemuž měla možnost lépe se soustředit na třídní kolektiv. Chtěla by se s třídou vracet hlavně k pocitům, které doprovázely vyslovení vulgarismů v běžné situaci. Metodička prevence uvádí, že je možné se k tématu vrátit a oceňuje materiální prostředky, jako například vlajku, která může vytvořit vizuální nápomoc pro připomenutí a navrácení se k tématu.

Co se týká náročnosti lekce vzhledem k věku a specifickým žáků se obě účastnice shodly na tom, že byl program úměrný. Metodička prevence dále uvádí: „*Dané téma se přímo trefilo do potřeby a témat žáků. Dobře zvolená náročnost i téma.*“.

Vzhledem k motivaci žáků k tématu se třídní učitelka vyjadřuje takto: „*Hry děti bavily a byly tak přirozeně motivovány k plnění aktivit.*“ Metodička prevence popisuje motivaci příběhem, kdy byli žáci dostatečně motivovaní. Obě účastnice zmiňují konkrétní situaci při realizaci programu, a to tvorbu státu, kdy se všichni žáci nechtěli propojit do jednoho společného státu. Metodička prevence však uvádí, že situace byla pěkně ošetřena nabídkou účasti v roli odborníka.

Reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů by třídní učitelka ještě dále rozšířila, zejména v situaci, kdy měli účastníci vyslovit vulgarismus. Metodička prevence uvádí, že již podle prvotních plánů v první lekci nebyl příliš velký prostor pro reflexi, což však nevytvořilo problémovou situaci, jelikož k ní má proběhnout v lekci druhé. Dodává, že je ovšem nutné při druhé lekci dát na reflexi dlouhý čas.

Metodička prevence na závěr uvádí, že téma bylo dobře zvolené pro danou věkovou skupinu i její nastavení. Zmiňuje, že je však pro program vhodné, aby ho vedli vždy dva lektori. „*Celkový dojem je velmi dobrý, dá se do budoucna navázat metodikem prevence.*“ dodává. Třídní učitelka také na závěr dodává: „*Myslím, že to na děti zapůsobilo, když mohly pracovat s něčím „zakázaným“.*“.

Autoevaluace první lekce intervenčního programu

Dle autorky bylo pro třídní kolektiv téma aktuální a vzrušující, a proto v této skupině tak dobře zafungovalo. Uvádí, že skvěle fungoval princip společné práce a vedení státu, protože i přes to, že pro některé žáky bylo velmi důležité se vymezit, tak i nadále chtěli společně spolupracovat, a to díky možnosti být součástí státu či pouhým odborníkem na téma vulgarismů. Nedílnou součástí na tom měla i motivace žáků k aktivitě. Autorka uvádí, že skupina byla od začátku velmi energická a všichni se tak chtěli zapojovat do aktivit, *„Těžší však bylo udržet je u aktivity, aby neztráceli pozornost například povídáním si mezi sebou.“* dodává. Zajímavým momentem bylo pro autorku překvapení žáků při zjištění, že žádná z aktivit není vyřazovací, *„Díky tomu se všichni rádi zapojili, protože se nebáli, že selžou, což v rámci tématu programu nebylo cílem.“*

Lekce vzhledem k věku žáků byla dle autorky úměrná, avšak vzhledem ke specifickým žáků by příště přidala více klidových aktivit.

Reflektování potřeb jednotlivců ve skupině bylo pro autorku náročné vzhledem k vysoké četnosti účastníků. Potřeby skupiny však reflektovala například změnou programu. Změny programu se týkaly zejména dynamiky lekce, kdy autorka některé aktivity modifikovala směrem k většímu smyslovému prožitku a ponoření se do sebe samého. Další změny se týkaly upravení lekce tak, aby autorka lépe rozložila svoji pozornost na všechny účastníky. To bylo způsobeno absencí druhého lektora, což cítila jako největší rezervu realizace lekce. Další rezervou lekce byl dle autorky krátký čas pro reflexi, která se vzhledem k časovému presu musela v závěru lekce zkrátit, *„Nemyslím si, že by to byl tak zásadní problém, ale příště bych si pro reflexi vymezila daleko větší čas.“* dodává.

Mezi silné stránky programu ve vztahu k primární prevenci dle autorky patří potenciál dramatického prostoru jakožto možnosti vyzkoušet si různé chování a názory. Dále popisuje možnost vnímat emoce doprovázející téma vulgarismu, a to na základě smyslových zkušeností. Poslední silnou stránkou programu autorka uvádí možnost být konfrontován jiným pohledem na věc.

V souvislosti s celkovým dojmem lekce ve vztahu k primární prevenci autorka na závěr uvádí, že programu hodně uškodila absence druhého lektora, *„I tak se však žáci do tématu*

ponořili a vyzkoušeli si, jaké to je manipulovat s vulgarismy v prostředí, kde je to dovolené. Velký vliv na program má také vedení lektora a jeho schopnost klást správné otázky vedoucí ke zvědomování si prožitých zkušeností.“ dodává.

Interpretace získaných informací

Z výsledků se můžeme dočíst, že na začátku lekce autorka třídní učitelce, asistentce pedagoga a metodičky prevence navrhla možnost zapojení se do aktivit, což by však s ohledem na časovou dotaci bylo vhodnější uskutečnit již před lekcí. K tomu se váží další časové nedostatky lekce, kdy se jedna z aktivit neplánovaně prodloužila z důvodu dlouhého vysvětlování pravidel hry. Tyto nedostatky měly dopad na nedostatečnou reflexi v závěru lekce, kterou zmiňují v evaluaci třídní učitelka i metodička prevence. Z výsledků evaluace vychází, že to bylo zapříčiněno již nedostatečným prostorem pro reflexi v přípravě lekce, který se při realizaci projevil zejména při konečné aktivitě.

V průběhu lekce došlo k několika změnám v porovnání s přípravou, které však měly pozitivní dopad. První takovou změnou bylo předložení vizuální pomůcky pro lepší orientaci žáků při seznamování. Dle autorky tato malá změna, kdy si žáci nemusí pamatovat zadání, než na ně přijde řada, vytváří bezpečnější prostor ke sdílení. Co se týká dalších pomůcek, dle výsledků evaluace metodička prevence oceňuje materiální prostředky, které mohou právě vizuálně napomoci k připomenutí a navrácení se k tématu. Další změnou byla modifikace aktivit, která měla vést k většímu smyslovému prožitku a ponoření se do sebe samotného. Tuto možnost vnímat emoce doprovázející téma vulgarismů na základě smyslové zkušenosti autorka popisuje jako silnou stránku programu. Jako poslední změna je ve výsledcích autoevaluace zmíněna úprava lekce tak, aby autorka mohla lépe rozložit svoji pozornost. Při některých aktivitách program probíhal poněkud zmatečně nebo bylo potřeba ukáznění žáků s pomocí třídní učitelky. To bylo dle autorky způsobeno absencí druhého lektora, což cítila jako největší rezervu programu. Tuto rezervu programu uvedla i metodička prevence, která doporučuje pro program vedení dvou lektorů, s čímž se autorka ztotožňuje.

Z výsledků vychází, že při jedné z aktivit se někteří žáci rozhodli nebýt součástí jednoho státu. Autorka tedy přišla s nabídkou vytvoření menších skupinek, které budou tvořit okresy či ostrovy přidružené ke státu. Pro žáky, kteří se nespokojili s touto variantou, nabídla roli

odborníků, podílejících se na rozhodování, na což zbytek účastníků přistoupil. To provedla na základě předem promyšlených alternativních scénářů vývoje lekce. I přes to, že je pro autorku důležité zachovat autenticitu a schopnost improvizovat v průběhu lekce, je vhodné uvažovat nad možnostmi jiného než očekávaného vývoje a na základě toho promyslet možné změny v programu lekce. Třídní učitelka v evaluaci popisuje schopnosti lektora, který dle jejích slov musí být vnímavý k naladění třídního kolektivu a schopný tak program drobně variovat. Metodička prevence v evaluaci uvedla, že byla tato situace vhodně ošetřena.

Autorka v autoevaluaci uvádí silné stránky programu, kterými je zejména potenciál dramatického prostoru, jakožto možnosti pro vyzkoušení si různého chování a prožívání. Toto, stejně jako možnost být konfrontován jiným pohledem na věc, obsahují aktivity v rámci vědecké laboratoře, kterou autorka s žáky otevřela a při které měli možnost se bez hodnocení projevit. To bylo umocněno tvorbou dohody, ve které se objevila dvě pravidla, a to respektující prostředí, které splňuje princip dohody a vzájemného respektu uvedený v teoretických východiscích, a pravidlo aktivního pozorovatele, které znázorňovalo možnost každého nevstoupit do aktivity, ale být stále aktivním pozorovatelem a neodbíhat v myšlenkách. Tímto pravidlem autorka chtěla obsáhnout princip dobrovolnosti a pracovat tak i s teorií komfortních zón zmíněných taktéž v teoretických východiscích.

Jako funkční způsoby motivace z výsledků evaluace a autoevaluace vychází motivace příběhem, princip společné práce skupiny a nevyřazovacích aktivity.

Celá lekce byla dle výsledků z evaluací a autoevaluace úměrná věku a specifikům žáků. Lekce odpovídala jejím požadavkům a téma bylo pro tento třídní kolektiv aktuální a vhodné. Metodička prevence uvedla, že chce toto téma v budoucnu zařadit do preventivních programů školy.

6.4 Úprava přípravy druhé lekce intervenčního programu

Druhá lekce intervenčního programu byla upravena na základě evaluace přípravy metodičkou prevence na základě realizace předešlého programu a následné autoevaluace a evaluace metodičkou prevence a třídní učitelkou. V tomto případě šlo o změny v časovém harmonogramu, ale i v celkovém programu. Některé aktivity byly přidány a některé byly vzhledem k časovým možnostem vyřazeny, aby se skupina mohla více ponořit do aktivit

zbývajících a déle zůstat u jejich reflexe. Vyřazena byla konkrétně aktivita z prostředí laboratoře, a to z toho důvodu, že pouze doplňovala aktivitu nadcházející. Autorka očekávala, že i přes její vyřazení dojde k naplnění vymezených cílů a specifických oblastí. Naopak přidána byla aktivita úvodní, ve které měli žáci při hře prezentovat to, jaký mají den. Autorka tuto aktivitu přidala záměrně z toho důvodu, aby měla možnost si všimnout potřeb skupiny. Dále se změny týkaly zejména práce s dynamikou programu a motivací žáků, například při aktivitě „alternativy“ bylo přidáno uvedení do dramatického prostoru domácího kina, a také prvek diskontinuity hry uvedený v teoretických východiscích. Jednalo se také o změny v rámci většího časového prostoru pro reflexi žáků, který se musel vymezit hlavně na základě předchozí lekce, při které reflexe neproběhla v plném rozsahu. Poslední významnou změnou při úpravě přípravy druhé lekce byl důraz na smyslové prožívání aktivit. Do několika aktivit autorka přidala možnost pantomimizovat emoce provázející ať už užívání vulgarismů, tak i jeho přijímání. Upravenou přípravu intervenčního programu autorka přikládá v příloze 3.

Interpretace získaných informací

Úprava přípravy druhé lekce intervenčního programu byla provedena na základě evaluace přípravy programu metodickou prevence, také na základě realizace lekce předchozí, jejich evaluací a autoevaluace.

Z výsledků vyplývá, že při úpravě přípravy šlo o změny v časovém harmonogramu, ale i ve struktuře aktivit. Některé aktivity byly vzhledem k časovým možnostem vyřazeny, jiné aktivity byly přidány. Změny u konkrétních aktivit se týkaly zejména práce s dynamikou programu, většího prostoru pro reflexi žáků a důrazu na smyslové prožívání aktivit.

6.5 Realizace druhé lekce intervenčního programu, její evaluace metodickou prevence a třídní učitelkou a autoevaluace autorky

Podkapitola je strukturována do tří částí. První částí je popis realizace druhé lekce intervenčního programu, druhá část je věnována výsledkům evaluace uskutečněné lekce třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, ve třetí části podkapitoly jsou představeny výsledky autoevaluace z uskutečněné lekce a v poslední části je uvedena interpretace výsledků ze všech tří předchozích částí.

Realizace druhé lekce intervenčního programu

Druhá lekce intervenčního programu se konala v čase 11:15-12:45. Autorka taktéž přišla o hodinu dříve, aby si mohla nachystat prostor k programu. Nachystala po prostoru barevné karty a umístila dohodu na židli tak, aby měla své výsostné místo v kruhu, kde sedí zbytek skupiny. V časovém předstihu před realizací programu autorka také diskutovala s třídní učitelkou její pozici při lekci. Ta si vybrala pozici pozorovatele a dále se diskutovalo ukončení lekce a celého programu. Možné byly dva konce, a to uzavření konečným rozhodnutím, zda a za jakých okolností vulgarismus do ústavy přidat, anebo otevřeným koncem, kdy by došlo jen k diskusi a návrhům k regulaci vulgarismů a třídní učitelka by se tak mohla k tématu vrátit sama s žáky. Rozhodlo se o konci uzavřeném, ke kterému se však skupina může znovu vracet.

Lekce začala v čase 11:15, kdy přišlo 20 žáků, třídní učitelka a asistentka pedagoga. Metodička prevence se z profesních důvodů nakonec nemohla účastnit. Žáci nebyli ve stejném složení jako lekci předešlou. Chyběl jeden žák, kterého nahradil žák chybějící na lekci první. Začalo se tedy představením lektora skupině, konkrétně žákovi, který minulé setkání chyběl. Dále se zopakoval důvod setkání a pravidla z dohody, která byla umístěna v kruhu. Autorka pak pozvala žáky, aby zavřeli oči a představili si, jaký má jejich den dnes barvu. Následně se měli žáci rozhlédnout po prostoru a najít kartu, která je svou barvou nejvíce podobná té, co si představili, a krokem, který představuje jejich den, se přemístili ke kartě. Kromě jednoho žáka, který se nemohl mezi barvami rozhodnout, byla aktivita pro všechny snadná. Jakmile stáli u karet, měli žáci jako sochy představit, jak se dnes mají. Z většiny to byly sochy radostné a energické, u některých mírně ospalé nebo přemýšlivé.

Následovala aktivita „*cesta na schůzi*“. Úvodem si měli žáci najít bezpečný prostor, kde si lehnou a zavřou oči. Někteří účastníci zůstali sedět. Po uvedení do relaxace autorka pustila hudbu a žáci minutu a čtvrt leželi a relaxovali. Po skončení hudby autorka hlasem vedla žáky k probuzení, protáhnutí a nachystání se do nového dne. Následovala chůze po prostoru s puštěnou hudbou, kdy se žáci svévolně sdružovali do dvojic. Někteří tancovali, někteří se drželi za rámě a chodili simulovanými ulicemi a parkem. Autorka přidala nabídku, že se žáci mohou s ostatními pozdravit pohledem do očí a kývnutím hlavou. Aktivita končila posazením se do kruhu, kde začala druhá schůze správní rady státu.

Při aktivitě „*zahájení schůze*“ se reflektovaly aktivity a témata, která se objevovala minulé setkání. Tyto informace autorka sepisovala na velkoformátový papír. Znovu se skupina vrátila například ke konkrétním vulgarismům, kdy autorka zvědomovala pocity, které doprovázely ostych některých účastníků. Při této aktivitě došlo i k pantomimě některých prožitků z minulého setkání. Na konci diskuse jeden z žáků zmínil, že by se chtěl více zaměřit na to, jak lze vulgarismy nahradit, protože jsou pro ostatní nebezpečné, čímž autorka navázala na další aktivity.

Dalším bodem lekce bylo otevření prostoru vědecké laboratoře, kde účastníci mohou zkoumat vulgarismus ze všech stran a kde je vše dovoleno. První aktivitou v laboratoři byla aktivita „*dopad na ostatní*“. Žáci si stoupli do kruhu a znázorňovali sochou prázdný papír, který autorka držela uprostřed. Prázdný papír měl být člověk, kterému zbytek skupiny může říkat nadávky. Autorka v průběhu mačkala papír do kuličky a pobízela žáky, aby stále představovali tohoto člověka. V tento moment bylo pro žáky náročné, aby volali urážky a zároveň znázorňovali prázdný papír. Jakmile byl papír zmuchlán, pobídla autorka účastníky, aby vyřešili, co teď s ním. Skupina začala zvolávat omluvné věty a autorka narovnávala. Když byl papír narovnan, stejně jako sochy žáků, konfrontovala je autorka s tím, jak se cítí a zda je papír stejný jako na začátku. Na závěr aktivity si žáci sedli do kruhu a proběhla diskuse. Diskutovalo se o tom, jaké to je být tím pomačkaným papírem a zda se to žákům někdy stalo. Sochou měli toto prožívání zaznamenat. Dále se pokračovalo diskusí, zda byli žáci někdy těmi, kdo nadávky používali a jaké omluvné věty by mohli použít. Omluvné věty pak zazněli při předávání kamene v kruhu. Tato aktivita velice rezonovala všemi účastníky a bylo důležité u ní strávit delší čas a tím pádem přidat změny v porovnání s přípravou.

Poslední aktivitou v rámci vědecké laboratoře byla aktivita „*alternativy*“. Na začátku účastníci v kruhu diskutovali, v jakých situacích se vulgarismy používají. Zjištěné informace autorka sepisovala na velkoformátový papír a na konci této diskuse informace žákům předložila a zeptala se, co mají situace společného. Žáci se shodli na tom, že jsou to emoce a autorka dále představila zastřešující situace, ve kterých se tedy vulgarismy používají. Jednalo se o vulgarismus jako: obrana; úleva; urážka; volání o pozornost; způsob zařazení do kolektivu. Následovala pozvánka k vytvoření filmového večera v kině, kdy se žáci měli rozdělit do 4 skupin, ve kterých si vylosovali jednu situaci (vulgarismus jako...) a na ni měli

vymyslet dvě scénky. První scénka byla s využitím vulgarismu, pro který si žáci vymysleli zástupné slovo „židle“ a druhá scénka byla s využitím alternativního řešení, kdy vulgarismus nepoužijí. Žáci následně ztvárnili diváky v kině se simulovaným popcornem, díky kterému muselo být v hledišti ticho a sledovali jednotlivé scénky. Autorka vždy odstartovala první scénku, kterou v momentě, kdy byl použit vulgarismus, stopla a vrátila zpět na začátek. Dále pak skupina sehrála scénku druhou, kde použili alternativní řešení. Na závěr každé scénky publikum zatleskalo. Na konci aktivity byla reflexe jednotlivých alternativních cest, které byly většinou pouhým použitím jiných slov. Autorka proto přinesla otázku, jakými jinými způsoby bychom mohli zareagovat v případě, kdy v nás nějaká situace vyvolá natolik silné emoce, že použijeme vulgarismus. Účastníci byli vyzváni k představení si velkého napětí v těle, které pak mohli například hluboce prodýchat, projít se nebo si ulevit křikem. Následně popisovali pocity, které probíhaly ve všech situacích, a řešili další možnosti úlevy.

Lekce končila konečným rozhodnutím správní rady státu a reflexí proběhlého programu, jehož se aktivně účastnila i třídní učitelka. Všichni se shodli na tom, že vždy záleží, v jaké situaci je vulgarismus použit, a hlavně za jakým účelem je použit. Chtěli, aby se vulgarismus používal v momentě, kdy u něj nikdo není. Zajímavým momentem byla diskuse o tom, jaké by to bylo, kdyby se vulgarismus nijak nereguloval. Došli k závěru, že by se jeho použití nestalo tak zajímavým, jako je nyní, a používal se jako vycpávkové slovo.

Reflexe programu od žáků byla pozitivní, žáci byli rádi za takto strávený čas, lekce se jim líbily a zdály se jim naučné. Jeden z žáků přišel s tím, že doufá, že se už ve třídě vulgarismy nebudou objevovat tak často.

Po lekci byly třídní učitelce předány materiály: vlajka; dohoda; velkoformátové papíry z lekce, aby je mohla využít při preventivní práci s třídním kolektivem, když se bude chtít k tématu vrátit.

Evaluace uskutečněné druhé lekce intervenčního programu třídní učitelkou a asistentkou pedagoga

V oblasti využití potenciálu tématu programu v rámci primární prevence třídní učitelka zmiňuje: „*Tím, že se o problému hovoří, ztratí právě kouzlo toho „zakázaného“.* Dále dodává důležitý moment lekce, kdy měli žáci možnost uvědomit si, jak může vulgarismus

ublížit druhým. Tuto situaci i další postřehy zmiňuje taktéž asistenta pedagoga: „*Jako velmi cenné vnímám obrácení situace, vcítění se do druhého, ke komu směřuji vulgarismus. Jak může vulgarismus ublížit, i když to nemusí jít na druhém znát. Důležité byly možnosti, jak se vulgarismu vyhnout, které si děti mohly hravě zažít při scénkách. Přínosné jistě bylo i zjištění, že se všichni neshodnou na vhodnosti použití v určité situaci.*“.

Dle obou účastnic byl program ve vztahu k zakázce naplněn. Náročnost programu třídní učitelka popisuje jako odpovídající a dodává, že by příště mohlo být zařazeno více pohybu. Asistentka pedagoga udává, že program nebyl po obsahové stránce náročný, ale vzhledem k jeho délce už byly děti v závěru lekce neposedné.

Jako silné stránky lekce ve vztahu k primární prevenci asistentka pedagoga uvádí několik silných momentů, například ten, kdy mohli žáci například říci vulgarismus nahlas, „*...tím, jak jsme se o vulgarismech bavili v bezpečném prostředí, bez výčitek, ztrácelo jejich použití „náboj“, atraktivitu.*“ dodává. Třídní učitelka jako silné stránky programu popisuje názorné příklady a zábavné prvky jako jsou scénky. Uvádí však, že by bylo vhodné na začátek lekce žáky unavit, aby zvládli být klidnější, „*...ale někteří jsou neunavitelní*“, dodává.

Třídní učitelka popisuje možnosti návaznosti na program v její budoucí práci, zejména způsobem vracení se k jednotlivým prvkům, pocitům nebo prožitkům při konkrétním řešení různých situací. Asistentka pedagoga dodává, že by uvítala nějakou formu, kterou by se mohli v následujících dnech na program odkazovat.

V rámci motivace žáků k tématu obě účastnice zmiňují, že téma vulgarismů je velmi aktuální a lákavé. Dále uvádí, že bylo pro žáky důležité i přes počáteční ostych si vyzkoušet říct vulgarismus nahlas.

Prostor pro reflexi žáků v druhé lekci obě účastnice pokládají za dostatečný. Asistentka pedagoga dále dodává: „*...někteří odpovídali nebo se vyjadřovali i vícekrát. Někteří byli spíše pozorovateli, ale to odpovídalo jejich povahám.*“.

Asistentka pedagoga program hodnotí kladně: „*Během něj byla hravá, přátelská, uvolněná atmosféra. Děti se dobře bavily a věřím, že v mnohých zůstalo odhodlání příště emotivní situaci zvládnout lépe a vulgarismům se vyhnout.*“. Třídní učitelka byla ráda za otevření

tématu a možnosti se na něj podívat z více stran, „*Myslím, že pro děti to tím pádem trochu ztratilo kouzlo „zakázaného ovoce“, což je žádoucí.*“.

Autoevaluace druhé lekce intervenčního programu

Při realizaci druhé lekce intervenčního programu byly oblasti motivace žáků k tématu a aktivitě úzce propojené, dle autorky v průběhu lekce, a pak zejména při poslední reflexi žáci mírně energicky upadávali. „*Myslím si, že kdybychom nezůstali takový čas u reflexe první lekce (která se v plné míře nestihla v minulém setkání), byli by na tom žáci s energií lépe.*“ dodává autorka. Jednalo se však dle autorky pouze o pár žáků. Uvádí také, že díky většímu prostoru k reflexi měli někteří žáci možnost přijít se zajímavými názory, které byly často rozdílné. Vzhledem ke specifikům těchto žáků by však příště autorka při aktivitách využila více smyslového prožívání, které by mohlo energii lépe rozproudit. Vzhledem k věku účastníků však autorce program přišel úměrný.

V porovnání s lekcí předešlou autorce připadala druhá lekce v rámci vedení skupiny snazší, zejména proto, že byla její příprava lépe nastavená pro jednoho lektora i na míru skupině. Díky tomu mohlo také docházet k pružnějšímu reflektování potřeb třídního kolektivu. „*Rozdíl byl i v tom, že se skupina s lektorem znala, a tak bylo prostředí k diskusi a zkoušení si nových věcí daleko bezpečnější a otevřenější. Žáci tak šli při některých aktivitách více do hloubky.*“ dodává. Reflektování potřeb skupiny se dělo například prostřednictvím modifikace aktivit v porovnání s přípravou. Jednalo se o změny směřující k efektivitě časového harmonogramu lekce nebo o změny vedoucí k hlubšímu prožitku některých aktivit.

Mezi silné stránky lekce autorka zařazuje potenciál programu vzhledem k prostoru pro konfrontaci jiných pohledů na věc, pro reflexi a hlubší zamýšlení se nad tématem nebo pro smyslový prožitek. Jako rezervu programu autorka cítí zaměření se více na přemýšlení než na smyslový prožitek.

V rámci celkového dojmu z realizace autorka uvádí pozitivní efekt na lekci, způsobený upravením přípravy na základě zkušeností z předchozí lekce, kdy byla největší rezervou absence druhého lektora. Na závěr dodává: „*I přesto, že někteří žáci byli na konci lekce*

unaveni, došlo se k hodně závěrům. Proto si myslím, že diskuse a prostor pro přemýšlení byl účelný.“.

Interpretace získaných informací

Z výsledků můžeme vyčíst, že autorka na základě realizace první lekce změnila načasování vymezení si přítomnosti pedagogických pracovníků a jejich zapojení do aktivit. Autorka si tedy v časovém předstihu před realizací programu s třídní učitelkou vymezila její pozici při lekci, která si, stejně tak jako asistentka pedagoga, vybrala roli pozorovatele. Díky této skutečnosti pak mohla lekce začít samotnou prací se skupinou a neprotahoval se tak její úvod. Při realizaci druhé lekce intervenčního programu nebyla z profesních důvodů účastna metodička prevence. Autorka dále nabídla třídní učitelce dvě verze ukončení lekce, a to proto, aby si třídní učitelka mohla vybrat, zda v blízké době chce navazovat na program vlastní preventivní intervencí. Po společné diskusi byla vybrána verze uzavřeného konce programu tak, aby se však skupina k práci mohla znovu navrátit.

Dále vzhledem k realizaci první lekce programu, kdy byli žáci neustále přesměrováváni na dohodu v momentech, kdy ji nedodržovali, autorka v úpravě přípravy druhé lekce vymezila pro dohodu výsostné místo na židli mezi skupinou žáků. Díky tomu bylo pro autorku vedení lekce snazší a žáci dohodu lépe akceptovali. Mezi další funkční prvky lekce autorka na základě výsledků radí například úvodní aktivitu, při které žáci znázorňovali, jak se mají a jaký je jejich den. Na základě toho mohlo dojít k pružnějšímu reflektování potřeb skupiny, kterou autorka uvádí ve své autoevaluaci. V ní popisuje bezpečnější a otevřenější prostředí, v porovnání s první lekcí, ve kterém žáci mohli jít lépe do hloubky svého prožívání. To se stalo zejména při aktivitě vědecké laboratoře, kde měli žáci vnímat dopad vulgarismů na ostatní i na sebe. Jelikož se tato aktivita žáků osobně dotýkala a k tomu bylo ve skupině zmiňované bezpečné a otevřené prostředí, bylo pro autorku i skupinu důležité u aktivity déle pobýt a reflektovat osobní zkušenosti žáků. Tato aktivita se objevuje ve výsledcích z obou evaluací, kdy třídní učitelka i asistentka pedagoga kvitují důležitý moment uvědomění si síly vulgarismu a možnost empatizovat s touto skutečností. Aktivita souvisí i s výsledky autoevaluace, ve které autorka uvádí silné stránky lekce a zařazuje mezi ně například prostor pro hlubší zamyšlení se nad tématem a prostor pro smyslový prožitek. V souvislosti se smyslovým prožitkem se v průběhu lekce objevovaly momenty, při kterých autorka nabídla žákům možnost pantomimizace konkrétních prožitků doprovázejících

například používání vulgarismů nebo emoce spojené se situací, kdy žákům někdo vulgarismus řekl. Dalším funkčním prvkem lekce je dle autorky využití zástupného slova u jedné z aktivit vědecké laboratoře. Žáci si měli vymyslet zástupné slovo vulgarismu a toto slovo dále používat ve scénkách. Toto slovo bylo velice funkční pro žáky, kteří mohou mít ostych vulgarismus před skupinou použít, což znovu vytváří bezpečnější prostor pro realizaci lekce. U této samé aktivity autorka také považuje za funkční využití principu diskontinuity hry, která je blíže popsána v teoretických východiscích a která pro žáky fungovala jako motivace k aktivizaci. Byla pro ně atraktivním způsobem sebevyjádření prostřednictvím scének.

Z výsledků vychází, že program byl ve vztahu k zakázce naplněn a náročnost lekce třídní učitelka popsala jako odpovídající, ovšem s obsahovým nedostatkem pohybových aktivit. Uvedla dále, že by bylo vhodné pro začátek lekce žáky více unavit. Podobně náročnost lekce hodnotí i asistentka pedagoga, která v evaluaci uvedla, že ač nebyla lekce po obsahové stránce náročná, žáci vzhledem k její délce byli neposední. Autorka si to vysvětluje zaměřením lekce spíše na přemýšlení než k smyslovému prožitku, což hodnotí jako rezervu programu. Dále uvádí, že žáci v průběhu lekce naopak mírně energeticky upadávali, protože bylo nutné poměrně dlouhý čas věnovat reflexi z minulé lekce. Prostor pro reflexi účastnice v evaluaci hodnotí jako dostatečný. Co se týká zmíněné rady třídní učitelky k unavení žáků na úvod lekce, autorka záměrně vybrala úvodní aktivitu jako relaxační, což z jejího pohledu zafungovalo dle jejich představ. Naopak aktivizace žáků, která byla v průběhu lekce viditelná, byla žádoucí a autorce se s energií žáků pracovalo velmi dobře. Z výsledků autoevaluace se můžeme také dočíst, že by autorka při další realizaci lekce dala více důraz na smyslové prožívání, které by mohlo lépe rozproudit energii oběma směry.

V průběhu lekce autorka u některých z aktivit zapisovala informace z diskusí na velkoformátový papír, který mohl být pro žáky vizuální oporou, a autorka se na ně mohla v průběhu lekce odkazovat. Po konci lekce autorka tyto zápisy i s vlajkou a dohodou předala třídní učitelce, aby je mohla využít při další preventivní práci. Třídní učitelka ve své evaluaci uvedla, že se chce k tématu vracet, a to zejména k jednotlivým prvkům programu, pocitům a prožitkům při konkrétním řešení různých situací. Co se týká návaznosti na program,

asistentka pedagoga v evaluaci uvedla, že by uvítala nějakou formu, kterou by se mohli v následujících dnech na program odkazovat.

Z výsledků také vychází, že téma vulgarismů bylo pro žáky velmi aktuální a lákavé. Obě účastnice uvedly, že díky otevření tématu vulgarismů v bezpečném prostředí bez hodnocení použití vulgarismu ztratilo kouzlo „zakázaného ovoce“. Účastnice dále oceňují názorné příklady, zábavné prvky, hravou, přátelskou a uvolněnou atmosféru lekce. Žáci hodnotili program pozitivně a často se při hodnocení objevovalo slovo „naučné“.

6.6 Úprava intervenčního programu a jeho finální podoba

Tato podkapitola je rozdělena na tři části. V první části je popis změn v rámci úpravy intervenčního programu, druhá část je věnována finální podobě intervenčního programu, která je graficky zpracována, a poslední částí je interpretace dvou částí předchozích.

Úprava intervenčního programu

Finální úprava intervenčního programu proběhla na základě teoretických východisek diplomové práce, zkušeností z realizace intervenčního programu, evaluací metodičkou prevence, třídní učitelkou i asistentkou pedagoga a autoevaluace autorky.

K první úpravě došlo již v časovém harmonogramu první lekce, ve které byl odebrán krátký čas aktivitě „laboratoř“ a byl přidán poslední aktivitě „ukončení schůze správní rady státu“. Autorka tak uskutečnila proto, aby bylo více času na případnou reflexi aktivit v závěru lekce. Zbytek úvodních slov zůstal stejný.

U úvodní aktivity první lekce „úvod lekce a seznámení“ došlo ke dvěma změnám. První změnou byla aplikace vizuální opory, na které byly napsány dotazy pro účastníky: jméno, jak se mám/jak jsem se vyspal/a. Změnu autorka aplikovala proto, že úvodní seznámení v roli účastníka vnímá jako stresovou situaci, kdy se někteří žáci při vystupování před skupinou nemusejí cítit komfortně. Domnívá se, že touto vizuální oporou může vytvořit bezpečnější prostředí, protože si žáci nemusejí odpověď formulovat hned, když otázky vyřkne, ale mohou se znovu na tuto vizuální oporu odkázat. Další změnou bylo umístění vytvořené dohody, napsané na velkoformátovém papíře, na výsostné místo v kruhu účastníků. Tuto změnu autorka použila na základě zkušenosti z realizace druhé lekce

intervenčního programu, při které vnímala její větší efektivitu. Žáci měli dohodu více na očích a autorka tak mohla pouhým poukázáním na dohodu pravidla připomenout.

Další změny v programu se týkaly druhé aktivity první lekce „*dobyť území*“. V závěru této aktivity autorka přidala informace doplňující zadání na základě počtu účastníků a lektorů. Z výsledků realizace první lekce intervenčního programu, jejích evaluací a autoevaluace usoudila, že při větším počtu účastníků je vzhledem k zachování pružného průběhu aktivity vhodné skupinu rozdělit na dvě.

Při aktivitě „*tvorba státu a schůze správní rady státu*“ autorka taktéž doplnila odstavcem možnosti aplikace této aktivity. V případě, kdy účastníci lekce nechtějí být součástí jednoho státu, může lektor nabídnout rozdělení se do menších skupin v podobě krajů či ostrovů přidružených ke státu. Pro účastníky, kteří tuto možnost neakceptují, lektor může nabídnout roli odborníka, který radí s problematikou vulgarismů v rámci tvorby ústavy. V případě třídního kolektivu, který není ve skupinové kohezi tak, jako třídní kolektiv, u kterého byl program realizován, je možné aktivitu vyměnit za aktivitu jinou, například seznamovací, a v dalším bodě účastníkům nabídnout roli odborníka při řešení ústavy.

U aktivity „*kdy se vulgarismy používají*“ došlo k několika změnám, a to nabídnutí účastníkům masky na oči. Na základě realizace této aktivity autorka usoudila, že pro některé účastníky není zcela komfortní mít oči zavřené, a tak tato malá změna může být pohodlnější variantou. Další změnou byla nabídka pro účastníky dát svým sochám jméno, slovo nebo zvuk. Díky tomu si mohou účastníci lépe uvědomit, co prožívají, a dát tak i lektorovi zpětnou vazbu o jejich pocitech. Poslední změnou bylo rozdělení účastníků při reflexi aktivity, kdy se autorka rozhodla, že bude účinnější účastníky rozdělit do dvojic, což vytvoří bezpečnější prostředí pro sdílení pocitů a zkrátí se tak i čas reflexe.

Autorka na základě výsledků realizace první lekce, jejích evaluací a autoevaluace změnila průběh aktivity „*kdy je nevhodné vulgarismy použít*“. Namísto dvou situací, které mají následně účastníci přehrát, autorka zvolila situaci jednu. Tato změna byla provedena pro větší časový prostor na reflexi aktivity. Další změnou aktivity bylo vyřazení zapisování výsledků o hodnocení scének. Autorka ve finálním programu uvádí, že v případě účasti dvou lektorů je možné, aby jeden z nich zapisoval výsledky hlasování, které následně v reflexi

přednese. Pokud je však účasten pouze jeden lektor, je vhodnější účastníky pouze upozornit na to, aby vnímali četnosti jednotlivých barevných kartiček.

Při úpravách druhé lekce intervenčního programu došlo taktéž ke změnám v časovém harmonogramu lekce. Změna se týkala všech aktivit a autorka tak učinila na základě své zkušenosti z realizace lekce.

Další změna v programu se týkala aktivity „*zahájení schůze*“. Bylo přidáno zapisování informací na velkoformátový papír z reflexe první lekce. Tuto změnu autorka aplikovala proto, aby měli účastníci vizuální oporu v tom, co se již řeklo. Dále může být materiál použit třídní učitelkou v případě, že se bude chtít k tématu s žáky vracet.

V závěru aktivity „*dopad na ostatní*“ autorka přidala otázky do diskuse, které se zaměřují na osobní zkušenost účastníků. Ptá se na to, zda byli někdy tím, kdo vulgarismy a urážky musel přijímat, zda byli tím, kdo je používal, jakou omluvnou větu by v tom momentě použili a jakým způsobem by druhému dali najevo, že je jeho slovy zranil.

Poslední změnou provedenou v druhé lekci intervenčního programu jsou slova autorky na konci poslední aktivity, kde přidává možnosti variace ukončení lekce a programu celého, které má vycházet z požadavků třídního učitele. Nabízí tak dvě možná ukončení. Nechat konečné rozhodnutí na práci třídního učitele a se skupinou tak vytvořit pouhé návrhy na regulaci vulgarismů, nebo vytvořit konečné rozhodnutí v rámci závěru lekce.

Všechny výše uvedené změny jsou zanesené v grafickém zpracování celého programu pod textem (Obr. 5 – 15).

finální podoba intervenčního programu

The infographic is set against a light yellow background. At the top, a dark yellow rounded rectangle contains the title 'INTERVENČNÍ PROGRAM' in large white capital letters, with 'primární prevence' in smaller white lowercase letters below it. Below this, the text is organized into sections with bold yellow headers. The 'CÍL PROGRAMU' section is followed by the goal text. The 'SPECIFICKÉ OBLASTI' section is followed by a list of specific areas. The 'INDIKACE' section is followed by the target audience. The 'ČASOVÁ DOTACE' section is followed by the duration. All text is centered.

INTERVENČNÍ PROGRAM

primární prevence

CÍL PROGRAMU

uvědomění si hranic vulgarismů

SPECIFICKÉ OBLASTI

co jsou to vulgarismy, kdy je používáme, jaký mají vliv,
kdy je (ne)vhodné je použít, jiné strategie zvládnání situace

INDIKACE

žáci 5. třídy ZŠ

ČASOVÁ DOTACE

2x 90 minut

Obr. 4, Intervenční program

1. lekce

dobyté území

SPECIFICKÉ OBLASTI

co jsou to vulgarismy, kdy je používáme, kdy je (ne)vhodné je použít

POMŮCKY PRO PROGRAM

vizuální opora (jméno, jak jsem se dnes vyspal), kámen, plátno, prstové barvy, ubrousky, krabice na použité ubrousky, maska na oči, červené a zelené kartičky

HARMONOGRAM

Úvod lekce a seznámení	10 minut
Dobytí území	12 minut
Tvorba státu a schůze správní rady státu	20 minut
Laboratoř	35 minut
Ukončení schůze správní rady státu	13 minut

PŘED PROGRAMEM

vymezit si přítomnost pedagogických pracovníků a jejich zapojování do programu

Úvod lekce a seznámení

CÍL

seznámení se, vymezení časového rámce programu, navození bezpečného prostředí

POMŮCKY

kámen, vizuální opora (jméno, jak jsem se vyspal)

PRŮBĚH

Se skupinou se posadíme do kruhu a představíme se: kdo jsem já, lektor, a co tu dělám. Dále na základě vizuální opory (sepsané na papíře: jméno, jak jsem se dnes vyspal) každý účastník řekne své jméno a dodá, jak se vyspal. Účastníci si po kruhu předávají kámen a jen ten, kdo kámen drží, mluví. Na závěr si se skupinou lektor vymezení pravidla, která se sepiší na papír a umístí se na židli tak, aby měla dohoda své výsostné místo v kruhu. V pravidlech by se měly objevovat body jako: jsme aktivními pozorovateli (pokud využijí právo nezapojoovat se do aktivity, zůstanu však jako aktivní pozorovatel, který se v myšlenkách a činech neodvrací od děje); respektující prostředí; co se tady stane, tady také zůstane. Ostatní pravidla a specifikaci jednotlivých výše zmíněných pravidel necháváme z větší míry na účastnících.

Dobytí území

CÍL

motivace k tématu, aktivizace

PRŮBĚH

„Vážení, vítějte na bitevním poli. V momentě, kdy došlo k objevení nového kontinentu se všichni rozhodli, že chtějí vládnout. Vypukly chladnokrevné boje a ze všech, co se prali o moc, už zbylo jen pár z nás. Všichni však víme, že neúprosným bojem nikdy nezískáme celou zem. Máte tedy i se mnou jedinečnou možnost si v rámci přestřelky dobýt alespoň kousek území, kterému můžete vládnout. Ale rychle, musíme to stihnout do soumraku.“

Dále lektor popíše proces hry. Skupina si stoupne do kruhu a jeden člen doprostřed. Ten, kdo stojí veprostřed, bojuje o kousek území tím způsobem, že na jednoho člena ze skupiny vystřelí a řekne jeho jméno. Ten, na kterého bylo vystřeleno, si dřepne a ti co jsou vedle něj na sebe vystřelí a řeknou jméno toho druhého. Pokud se někdo splete, účastník vprostřed vyhrál kousek území a mění se s druhým. Pokud se nikdo nesplete, hraje se dál, dokud se tak nestane. Ve hře se vystřídají všichni účastníci tak, aby každý dobyl kousek svého území. Rozhodování účastníků, na koho budou mířit, urychlíme faktem, že boj trvá jen do soumraku. Lektor v průběhu oznamuje, kdy slunce vychází, kdy je poledne a za jak dlouho začne slunce zapadat. Pokud účastníkům půjde hra lehce, můžeme ji ztížit tím, že jednu hru budou říkat svá jména a druhou hru jména hráčů, na které střílí.

Při aktivitě záleží na počtu lektorů a účastníků. V případě velkého počtu účastníků na jednoho lektora je možné skupinu rozdělit na dvě. V tom případě zůstane v jedné skupině lektor a ve druhé třídí učitel.

Tvorba státu a schůze správní rady státu

CÍL

posílení koheze skupiny, motivace a otevření tématu

POMŮCKY

plátno, prstové barvy, ubrousky, krabice na použité ubrousky

PRŮBĚH

„Přeji vám krásný den, sešli jsme se tady na základě mého dlouhého přemýšlení o prosperitě území každého z nás. Musíte se mnou více než souhlasit, když řeknu, že takhle to dál nejde. Každý na svém území máme nějaký ten poklad. Tady ... (jméno účastníka) se daří pěstovat obilí, to se ale nedá říct o ... (jméno účastníka), ten se na druhou stranu může pyšnit dobrou kvalitou pitné vody. Takhle bych mohl mluvit donekonečna. Co tím chci ale říct je to... Co kdybychom naše území spojili a vytvořili společný stát. Stát, kterému se bude dařit a který bude nejsilnější ze všech. A to hlavně proto, že tu mám vás, kteří mi mohou pomoci s řízením státu. Co vy na to?“

Společně se s účastníky shodneme (může například dojít ke společnému hlasování) na založení nového státu. A tuto shodu zpečetíme tvorbou vlajky. Každý účastník se slovy: „Nechť se nám daří.“ obtiskne svůj prst namočený do barvy na plátno.

Pokud se nějaký účastník rozhodne, že nechce být součástí státu, necháme mu svobodnou volbu rozhodnutí. I přes to ho však, jakožto dobrovolníka, na jehož názoru nám záleží, pozveme k řešení. Další možností pro skupiny účastníků, kteří se chtějí oddělit od skupiny, je nabídka tvorby okresu či přidruženého ostrova ke společnému státu. Pokud ani tak některý z účastníků nebude chtít být součástí rozhodování a dalších aktivit, připomeneme mu předchozí dohodu a vyzveme ho alespoň k aktivnímu pozorování. Všechny tyto možnosti jsou spíše pro třídní kolektiv, který se nachází v kohezi. V případě skupinové tenze je možné předešlou aktivitu vyměnit za jinou, seznamovací, a v dalším bodě všem účastníkům nabídnout roli odborníka.

„Tímto (předložení vlajky) zahajují naši první schůzi správní rady státu, obohacenou o přední odborníky na toto téma (v případě předchozí situace). Nejdůležitějším dokumentem pro chod státu je, jak je známo, ústava.“ Vysvětlíme si společně pojem ústava. *„Společně tedy budeme tvořit naši ústavu. Přinesla se ke mně informace, že v ostatních zemích je nyní nejožehavější téma vulgarismů. Konají se kvůli tomuto tématu různé demonstrace ale i boje. Sousedí si nemohou přijít na jméno a někteří se dokonce kvůli tomu rozhodli žít v ústraní od lidí. Pojdme se tedy nejprve věnovat tomuto tématu.“*

S účastníky se bavíme o tom, co je to vulgarismus, jaká je jeho definice, jaké různé vulgarismy existují. V průběhu diskuse lektor může účastníky pobídnout, aby sochou či pantomimou předvedli například to, jak to je, když jim někdo vulgarismus řekne, jak vypadá naše tělo, když z něj vychází citově zbarvené slovo (definice vulgarismu) a tak dále.

Laboratoř

CÍL

rozvoj kritického myšlení, uvědomění si (ne)vhodnosti užívání vulgarismů

PRŮBĚH

„Každé rozhodnutí, které v rámci ústavy uděláme, má vliv na občany našeho státu. Každé takové rozhodnutí by mělo být vystavěno na výzkumném základu. Pojďme si tedy zde udělat takovou malou vědeckou laboratoř a zkoumat téma vulgarismů.“

Kdy se vulgarismy používají

POMŮCKY

maska na oči

PRŮBĚH

„Zkuste se rozejít po prostoru a najít si nějaké svoje místo. Místo, kde vám bude dobře a bude pro vás bezpečné... Pojďme zavřít oči a představit si jeden konkrétní moment toho, kdy jsme my nebo někdo jiný použili vulgarismus.“ Účastníkům, pro které je nepříjemné mít zavřené oči, můžeme nabídnout masku na oči. *„Co se dělo? V jakém kontextu jsme toto slovo použili? Až si vzpomeneme na podrobnosti této události, zkusme se stále zavřenýma očima vytvořit sochu toho, jak jsme u toho vypadali. Zkuste si vzpomenout, jaký výraz jste měli vy nebo někdo jiný v obličeji. Jak asi vypadal zbytek těla, když z něj vycházelo takové slovo. Teď si zkuste uvědomit, jak vám v této soše je. Co kdybyste takhle měli zůstat ještě další týden? Bolí vás v ní něco? Je vám v ní nepříjemně? Kdo by chtěl, může teď dát své soše jméno, slovo nebo zvuk. Postupně vás projdu a když vám sáhnou na rameno, můžete toto jméno, slovo nebo zvuk říct nahlas. Kdo nechce nemusí.“* Lektor obchází účastníky a pomalu přikládá ruce na rameno. *„Kdo chce, může teď zůstat stále v soše, ale otevřít oči a podívat se na ostatní.“*

Na konci aktivity sochy vytřepeme z těl a rozdělíme účastníky na dvojice, ve kterých si mohou sdělit, jaké to pro ně bylo.

„Teď jsme si každý na vlastní kůži zkusili, jaké to je používat vulgarismus. Jaké to v nás probouzí emoce. Zkusme si v hlavě popřemýšlet nad tím, jestli se takhle chceme cítit častěji.“

Kdy je nevhodné vulgarismy použít

POMŮCKY

červené a zelené kartičky

PRŮBĚH

„Ještě na chvíli, vzhledem ke zodpovědnosti k našim občanům, zůstaneme v naší vědecké laboratoři. Zůstaňte v těchto skupinkách. Když se bavíme o tématu vulgarismů, nesmíme opomenout, že v naší nové ústavě budeme muset dopodrobna vysvětlit, kdy a za jakých podmínek, jestli vůbec, tato slova občané mohou použít. Úkolem každého z nás teď bude rozhodnout se, v jakých situacích jsou tato slova únosná a v jakých situacích naprosto nevhodná.“

Účastníci dostanou za úkol ve skupinkách vymyslet situaci, při které použijí vulgarismus. Skupinka si vylosuje, zda má vymyslet situaci, kdy je vulgarismus naprosto nevhodný nebo situaci, kdy je vulgarismus akceptovatelný. Zbytek účastníků se stává diváky a hodnotiteli. Dostanou červenou a zelenou kartičku a po každé scéně mohou hlasovat o tom, zda se jim situace zdá akceptovatelná či nevhodná. Každá skupinka má krátký čas na přípravu scénky. Po scénkách reflektujeme aktivitu.

V případě účasti dvou lektorů může jeden z nich zapisovat výsledky hlasování a poté v reflexi výsledky přednést. Pokud je účasten pouze jeden lektor, pouze upozorní v průběhu scének účastníky, aby si všimli četnosti jednotlivých barevných kartiček.

Ukončení schůze správní rady státu a reflexe

CÍL

reflektování celého programu, ukončující rituál

PRŮBĚH

„Vzhledem k časové náročnosti tohoto tématu jsem nucena dnešní schůzi ukončit a další řešení naší ústavy přeložit na příště. Než se však rozloučíme, chtěla bych, abychom si zhodnotili naši práci. Poprosím vás, abyste si za chvíli zavřeli oči a na můj dotaz ukázali vaši odpověď.“

Lektor vysvětlí účastníkům, že odpovídají na škále. Pokud dají ruku nad hlavu, znamená to nejvíc a pokud dají ruku co nejnižší, znamená to nejmíň. Lektor se ptá na otázky typu: *„Kolik máte po naší schůzce energie? Jak se vám dnešní schůze líbila?“*

„Děkuji vám mnohokrát za vaši práci, myslím si, že občané naší země budou rádi, že je řídíme právě my.“

2. lekce

Druhá schůze správní rady státu

SPECIFICKÉ OBLASTI

jaký mají vulgarismy vliv, kdy je používáme, jiné strategie zvládnání situace

POMŮCKY PRO PROGRAM

barevné kartičky, maska na oči, hudba, reproduktor, fix,
3x velkoformátový papír, papír A4, vlajka a dohoda z minulého setkání,
kartičky s kategoriemi, kámen.

HARMONOGRAM

Úvod lekce	10 minut
Cesta na schůzi	10 minut
Zahájení schůze	13 minut
Laboratoř	27 minut
Konečné rozhodnutí správní rady státu, reflexe	25 minut

PŘED PROGRAMEM

vymezit si přítomnost pedagogických pracovníků a jejich zapojování
do programu

Úvod

CÍL

seznámení se s novými účastníky, vymezení časového rámce programu, navození bezpečného prostoru, zmapování aktuálních potřeb skupiny

POMŮCKY

barevné kartičky

PRŮBĚH

Na úvod si s účastníky sedneme do kruhu, lektor se představí (kdo jsem, co tu dělám), vymezí časovou organizaci, připomene dohodu z minulého setkání. Poté vyzve účastníky, aby se zamysleli, jaký má jejich den barvu (vybírají z modré, červené, zelené, žluté, hnědé, černé, oranžové, růžové) a podle toho pak přistoupili k barevným kartičkám umístěným v prostoru. Chůze ke kartičkám může reflektovat jejich den. Jakmile přijdou na místo, vytvoří sochu toho, jak se dnes mají.

Cesta na schůzi

CÍL

relaxace, encounter

POMŮCKY

barevné kartičky

PRŮBĚH

Lektor nejprve požádá účastníky, aby si našli nějaké bezpečné místo, kde si lehli a zavřeli oči. Účastníkům může nabídnout masky na oči a zdůrazní, že tato aktivita probíhá beze slov. Lektor do svých slov použije hudbu připomínající ukolébavku. **„Po náročném dni plném práce si můžeme konečně jít lehnout. Všechny starosti odtekly jako proud řeky z našich hlav a naše tělo se uvolňuje a zabořuje do měkké postele. Naposled si zíváme únavou a pomalu se ponořujeme do hloubi snů.“** Jakmile hudba skončí, lektor promlouvá: **„Nastalo ráno, noc utekla rychle a nás už budí první paprsky slunce. Můžeme se pořádně protáhnout, abychom se připravili na dnešní den. Posadíme se, protáhneme se (lektor předvádí protažení a popisuje, jak se mohou účastníci protáhnout), můžeme si zívnout a pomalu vstáváme. Vstáváme a jdeme si vyčistit zuby. Bereme si kartáček, na něj dáme pastu a pořádně si vyčistíme každý zub, který nám září v našem úsměvu. Umyjeme si obličej a oblečeme se. Jakmile jsme hotoví, můžeme za sebou zavřít dveře a vyrazit do světa.“** Lektor pustí hudbu. **„Pomalou a ještě trochu ospale chodíme ulicemi, parkem, náměstím. Pozorujeme vše, co je kolem nás. Postupně si všímáme, že tady nejsme sami, že kolem nás jsou i jiní lidé. Pohledem do očí se s nimi můžeme pozdravit. Pomalu ale jistě se dostáváme na místo určení, tam, kde má za chvíli začít naše druhá schůze správně rády státu.“** Během pozdravů lektor vypíná hudbu.

Zahájení schůze

CÍL

motivace k tématu, reflexe minulého setkání

POMŮCKY

velkoformátový papír, fix

PRŮBĚH

„Ještě jednou vás tu všechny vítám a oficiálně tímto (rozložení vlajky z minulého setkání) zahajuji naši druhou schůzi správní rady státu. A teď už k tématu, na začátek vám přečtu zápis z minulé schůze.“ Lektor dělá, že nemůže najít zápis. *„Ehm, no, tak nic. Pamatuje si tedy někdo, co jsme řešili minulou schůzi?“* Účastníci společně vzpomínají a konkrétní informace z minulého setkání sepisují na velký papír. Při reflexi minulého setkání lektor vybízí k dramatizaci, například: *„Jak vám bylo/je, když jste museli nahlas říct vulgarismus? Předvedte to pohybem nebo zvukem. Pamatujete si, jak jste se cítili v soše, která vyslovovala vulgarismus? Zkuste v obličejí vytvořit výraz emoce, která ve vás byla.“*

„Děkuji vám, tak tedy přistupme k dnešním bodům schůze.“

Laboratoř

PRŮBĚH

„Dnes se ještě na chvilku vložíme do práce a znovu společně vytvoříme vědeckou laboratoř a budeme zkoumat.“

Dopad na ostatní

CÍL

motivace k tématu, reflexe minulého setkání

POMŮCKY

velkoformátový papír, fix

PRŮBĚH

„Jak už bylo řečeno minule, vzhledem k tomu, že tvoříme pravidla pro celý stát, měli bychom být o problematice užívání vulgarismů co nejvíce informováni. Nyní se tedy podíváme na to, jaký má vulgarismus doopravdy vliv na ostatní.“ Lektor představí prázdný papír jako člověka a pobídne účastníky, aby si představili, že jejich tělo a oni sami jsou tímto člověkem, tedy prázdným papírem (účastníci si stoupnou). *„Co se stane, když mu řekneme nějaký vulgarismus? Vyzkoušejte to.“* Lektor tak vyzve účastníky, aby tomuto člověku řekli něco, co obsahuje vulgarismus. S každou větou lektor trochu zmuchlá papír a vyzve ostatní, aby nadále představovali zmuchlaný papír/člověka. Jakmile je z papíru kulička, zreflektuje, že už bylo řečeno mnoho zlého: *„Co ale teď?“* Následně pobídne účastníky, aby vymysleli nějaké věty, kterými by mohli papír zpátky narovnat (současně se narovnávají i účastníci). *„Jak vám je? Cítíte se dobře? Cítíte se stejně jako na začátku, když jste byli prázdný papír?“* Na konci aktivity lektor konfrontuje skupinu, zda je také papír stejný jako na začátku a dále aktivitu společně reflektují otázkami jako: *„Byli jste někdy jako tento papír? Byli jste někdy tím, kdo nadávky používal? Jakou omluvnou větu byste použili? Jak byste řekli druhému, že vás zranil?“* Při dotazu na omluvnou větu lektor nechá po kruhu kolovat kámen a každý účastník řekne jednu větu, kterou by použil.

Obr. 12, Zahájení schůze, Laboratoř – Dopad na ostatní

Alternativy

CÍL

uvědomění, kdy vulgarismy používáme, hledání jiných strategií zvládnání situace

POMŮCKY

velkoformátový papír, kartičky s kategoriemi

PRŮBĚH

„Už minule jsme si nastínili nějaké situace, ve kterých se dají použít vulgarismy. Zkusme teď popřemýšlet o různých možnostech toho, kdy se vulgarismus používá.“

Lektor moderuje diskusi o druzích vulgarismů a zjištěné informace zapisuje na velkoformátový papír. Společně se skupinou pak druhy vulgarismů rozdělí do několika kategorií.

Vulgarismus jako:

- obrana;
- úleva;
- urážka;
- volání o pozornost;
- způsob zařazení do kolektivu.

Lektor rozdělí účastníky na několik skupinek (podle počtu účastníků). Každá skupinka si vylosuje jednu kategorii, na kterou si vymyslí krátký příběh o tom, v jaké konkrétní situaci může dojít k použití vulgarismu. Dále popřemýšlí nad možnou alternativou zvládnání této situace. Lektor obchází skupinky a pomáhá vysvětlit, jak by tyto alternativy mohly vypadat. **„Nyní si v naší laboratoři vytvoříme takový filmový večer u televize. Pohodlně se usadte.“** Průběžně skupinky předvádí dramatickou situaci, při které dochází k použití vulgarismu (místo vulgarismu si mohou účastníci vymyslet zástupné slovo). V momentě použití vulgarismu lektor scénku stopne stejně jako film v televizi a přetočí ji zpátky na začátek (instruuje při tom účastníky). Následně skupinka rozehraje scénku s použitím jiné strategie zvládnutí situace. Ostatní účastníci tvoří publikum a po každém vystoupení zatleskají. Na konci aktivity se lektor účastníků ptá, jestli je napadá i jiná strategie a zda některé z nich někdy použili nebo by použít chtěli.

Konečné rozhodnutí, ukončení schůze správní rady státu a reflexe

CÍL

reflexe celého programu, kritické myšlení, ukončující rituál

POMŮCKY

kámen

PRŮBĚH

Tato část programu bude improvizací lektora, který bude moderovat konečné rozhodnutí správní rady státu ohledně regulace vulgarismů v rámci ústavy. Rozhodnutí by mělo vycházet ze skupiny, lektor však přináší hranice tohoto rozhodnutí. Je důležité zmínit, že vulgarismy nejsou jen špatné, ale že někdy mohou pomoci k rozprůdění emocí. Důležité je však myslet na to, jaká slova jsou volena, kdy jsou použita a samozřejmě za jakým účelem.

Toto konečné rozhodnutí v průběhu lektor zapisuje na velkoformátový papír.

Na závěr programu lektor vyzve účastníky, aby slovem nebo jednou větou sdíleli své pocity ohledně obou setkání. Účastníci sedí v kruhu a mluví jen ten, komu je předán kámen.

„Doufám, že naše rozhodnutí bude občany pochopeno a že my, jakožto hlavy státu, půjdeme příkladem. Děkuji vám za vaši práci.“

Ukončení programu se dá variovat podle potřeb třídního učitele. V případě, kdy se učitel chce k tématu vrátit, můžeme nechat konečné rozhodnutí na jeho práci a společně na konci lekce dát pouhé návrhy na regulaci vulgarismů. Pokud je téma již vyčerpáno, konečné rozhodnutí může udělat skupina přímo na konci lekce.

Interpretace získaných informací

Finální intervenční program se skládá z aktivit realizovaných autorkou v rámci výzkumného šetření i z aktivit, které následně na základě realizace, evaluací a autoevaluace upravila do finální podoby. V rámci interpretace autorka popíše účinné faktory programu, které vycházejí z výsledků popsaných výše.

První faktory, které autorka pokládá za účinné, můžeme nalézt v aktivitě první lekce, konkrétně u „*úvodu lekce a seznámení*“. Zde se odrážejí dva principy zážitkové pedagogiky, a to princip dobrovolnosti a princip dohody a vzájemného respektu. Tyto principy se objevují při tvorbě dohody, tedy pravidel pro skupinu, která by měla obsahovat pravidla jako: respektující prostředí a aktivní pozorovatel, který i přes možné nezapojení se do aktivit neodbíhá v myšlenkách a neodvrací se od děje. Pro zefektivnění dodržení těchto pravidel autorka v rámci úpravy programu vymezila pro dohodu výsostné postavení na židli v kruhu skupiny. Dalším faktorem je využití vizuální opory při seznamování lektora s žáky v podobě dotazů zapsaných na velkoformátovém papíru. Tato opora dle autorky pomáhá žákům se částečně zbavit stresu doprovázející vystupování před ostatními. Díky tomu se vytváří bezpečnější prostředí vhodné k další spolupráci. Posledním účinným faktorem první aktivity je dle autorky předávání kamene při seznamování, kdy mluví jen ten, kdo kámen drží. Nejen, že funguje jako kázeňská pomůcka, ale dá se využít i jako rituál, který Machková (2017) popisuje jako součást struktury a organizace dramatické výchovy.

Pro začáteční aktivitu „*dobití území*“ autorka vybrala warm-up, tedy rozcívající aktivitu s cílem aktivizace účastníků. Aktivita stojí na modifikaci hry „*pifpaf*“ a je upravená tak, aby došlo k částečné expozici tématu. Více o expozici tématu a warm-upu autorka píše v teoretických východiscích. Navazující aktivita „*tvorba státu a schůze správní rady státu*“ dále více rozvíjí expozici tématu, ve východiscích popsanou jako „*návnada*“. Za účinné faktory zde autorka pokládá motivaci účastníků společnou prací, která vychází z koheze konkrétního třídního kolektivu. Dalším faktorem je tvorba vlajky státu, která funguje jako vizuální pomůcka pro žáky i pro třídní učitelku, která ji může využít ke znovuotevření tématu se skupinou. Vlajka se dá také použít třídní učitelkou nejenom pro otevření tématu vulgarismů, ale také jakéhokoli tématu souvisejícího s tvorbou, „*ústavy státu*“ v kontextu realizovaného programu, tedy s pravidly třídního kolektivu v reálném čase. Za poslední účinný faktor této aktivity autorka pokládá pantomimizaci konkrétních emocí,

kteře doprovázejí například pocity spojené s používáním nebo přijímáním vulgarismu. Díky tomu, že účastníci předvedou sochou nebo pantomimou to, jak se v určitém čase cítili, může dojít k rozproudění statické energie při diskusi a k přenesení pozornosti z přemýšlení do prožitku těla.

V rámci lekce autorka využila potenciál dramatického prostoru vědecké laboratoře, ve kterém je vše s ohledem na dohodu bez hodnocení dovoleno a kde účastníci mohou zkoušet a experimentovat. Tento účinný faktor vychází i z principu metaxis, jež Valenta (2011) popisuje jako schopnost vnímat a uvědomovat si svět „jakoby“ a zároveň svět „tady a teď“. Princip je pak velmi účinný i v kontextu Kolbova modelu zkušenostního učení, blíže popsaného v teoretických východiscích.

Aktivita „*kdy se vulgarismy používají*“, která je umístěná do prostoru laboratoře, obsahuje dle autorky několik na sebe navazujících účinných faktorů. Prvním faktorem je možnost si v rámci krátké imaginace vybavit pocity doprovázející používání vulgarismů, a to jak na úrovni vědomí, tak i těla. Faktorem navazujícím je pak dotazování lektora, který návodnými otázkami a možnostmi dát název soše, kterou účastníci vytvořili, zvědomuje účastníkům jejich prožitky. Název sochy je také vhodnou zpětnou vazbou pro lektora, který tak může vnímat, zda aktivita splňuje účel a cíl, a navázat případně změnou programu.

Další aktivitou v rámci laboratoře první lekce intervenčního programu je aktivita „*kdy je nevhodné vulgarismy použít*“. Zde autorka považuje za účinné uvědomění si situací, které jsou pro každého jednotlivého žáka nevhodné či akceptovatelné. K tomuto uvědomění může dojít při tvorbě situace, kterou účastníci následně předvádějí v rámci scének. Faktor se také projevuje v hodnocení každé scénky, při které mají žáci za úkol zhodnotit, zda je pro ně situace nevhodná či akceptovatelná. Hodnocení také může přinášet konfrontaci jiných pohledů v rámci diskuse na konci aktivity.

Pro ukončení lekce autorka vybrala pouhé rozloučení a krátkou reflexi zaměřující se na množství energie účastníků po programu a reflexi lekce. Zpětná vazba je podána prostřednictvím kreativního vyjádření, kdy účastníci na dané dotazy odpovídají ukázáním rukou na imaginární škále. Autorka vybrala tuto formu zpětné vazby neverbální komunikací proto, aby na ní bylo možné navázat při druhé lekci. Důvodem tohoto rozhodnutí bylo, aby dala autorka účastníkům prostor na zpracování prožitků do doby realizace druhé lekce.

V úvodu druhé lekce intervenčního programu je aktivita, kdy se žáci mají zamyslet nad tím, jaký mají den, jaký by jejich den měl barvu a jak se mají. Tyto informace reflektují prostřednictvím stylizované chůze a technikou sochy. Účinným faktorem aktivity je pro účastníky kontakt se sebou samým a tímto pak i možnost lektora vnímat potřeby skupiny a na základě těch následně lépe reagovat změnou v programu lekce.

Lekce pokračuje „*cestou na schůzi*“. Pro zahájení lekce autorka vybrala relaxační aktivitu, jelikož následuje diskuse, pro kterou je vhodné, aby byla pozornost účastníků zaměřena na verbální projev, což by při rozehrávací aktivitě mohlo působit opačným způsobem. Účinným faktorem je zde možnost kontaktu se sebou samým, ale i s druhými účastníky skupiny prostřednictvím technik, které využívají potenciál zaměření se na své tělo i mysl v kontextu principu „tady a teď“.

Následující aktivitou se skupina obrací na prožitky z první lekce, při které lekci reflektují. Autorka, jak již bylo zmíněno, zařadila tuto aktivitu na základě předpokladu, že některé prožitky se musejí takzvaně „nechat uležet“ a reflektovat až s časovým odstupem. Díky této aktivitě se také účastníci mohli znovu navrátit do tématu programu.

Stejně jako při první lekci byl i zde využit účinný faktor vědecké laboratoře, tím pádem i potenciál dramatického prostoru. V laboratoři byly uskutečněny dvě aktivity. První aktivitou je „*dopad na ostatní*“. Zde si účastníci mohou vyzkoušet na základě jednoduché metafory dopad vulgarismu a na základě svého prožívání empatizovat s druhými. Účinným faktorem je zde i dotazování lektora, který svým komentářem zvědomuje pocity účastníků při diskusi. Aktivita přináší osobní zkušenosti účastníků a tím otvírá nové cesty, jak zareagovat v reálném životě. Druhou aktivitou laboratoře jsou „*alternativy*“. Zde jsou účinné faktory hledání jiných strategií zvládnutí situace a použití netradičního způsobu sebevyjádření prostřednictvím principu diskontinuity hry, popsané v teoretických východiscích.

U poslední aktivity „*konečné rozhodnutí, ukončení schůze správní rady státu a reflexe*“ autorka popisuje dva možné průběhy ukončení. Při možnosti pouhých návrhů na regulaci vulgarismů autorka myslela na následné využití třídní učitelkou, možnost dále s žáky návrhy upravovat a následně vytvořit společný rituál jejich odsouhlasení, na což může navazovat další preventivní práce, například v rámci tématu slibu a členění dopadů svého chování

v případě jeho porušení. Účinným faktorem této aktivity je zde znova forma předávání kamene, zmíněného u první lekce.

7 DISKUSE

V diplomové práci Využití dramatických prostředků školním poradenským pracovištěm při práci s třídním kolektivem autorka zjišťovala, jakým způsobem vytvořit intervenční program primární prevence u konkrétního třídního kolektivu prvního stupně základních škol za použití dramatických prostředků. Na tuto otázku však není zcela lehké odpovědět, což je dáno například tematickou a koncepční nehomogenitou prevence, ale i její historií, kterou zkresluje faktor disproportionality vývoje jednotlivých oblastí prevence (Miovský a kol. 2010). Nejen z tohoto důvodu se tak autorka zaměřila na problematiku tvorby intervenčního programu primární prevence.

V této kapitole autorka diskutuje výsledky výzkumného šetření v porovnání s teoretickými východisky práce a studii zaměřujícími se na některé oblasti výzkumného šetření. Kapitola je pro snazší orientaci v textu členěna do tří částí vycházejících z výsledků diplomové práce uspořádána tak, aby byla zachována jejich posloupnost. Dalšími zmíněnými podkapitolami jsou doporučení pro praxi a limity výzkumného šetření.

7.1 Zjišťování aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence, příprava intervenčního programu primární prevence a jeho evaluace

Intervenční program primární prevence (dále jen preventivní program) by měl splňovat určité standardy, které jsou dány na úrovni státu, Evropy, i mezinárodně. Standardy na úrovni Evropy, ale i mezinárodní se však zaměřují pouze na drogovou prevenci. Konkrétně se jedná o International Standards on Drug Use Prevention definované agenturou United Nations Office on Drugs and Crime a Světovou zdravotnickou organizací (2018) nebo European drug prevention quality standards definované agenturou European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2011). V České republice však mimo drogovou prevenci existují i Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování vydané Klinikou adiktologie, 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecnou fakultní nemocnicí v Praze, které definují standardy programů školské primární prevence všeobecně, tedy pro všechny druhy rizikového chování (Martanová a kol. 2012).

I tento dokument se však nedá v diplomové práci plně využít, jelikož se zabývá pouze školskou a nikoli školní primární prevencí. V České republice neexistují standardy, které by definovaly samotnou školní primární prevenci a školy, konkrétně jejich metodici prevence, jsou tak nuceni postupovat dle standardů pro poskytovatele primární prevence (fyzické či právnické osoby realizující preventivní programy) nebo si dohledávat informace o kritériích efektivních prevenčních programů z různých zdrojů. Ovšem i tato kritéria jsou jakousi vhodnou kostrou při tvorbě preventivního programu a zároveň i jeho hodnotícím prvkem. Z toho důvodu autorka dále diskutuje i to, zda proces zjišťování aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu a následná příprava preventivního programu splňuje některá z kritérií, čímž zároveň odpovídá na výzkumnou otázku diplomové práce.

Za klíčový moment preventivního programu autorka pokládá zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence a následnou přípravu programu na míru tohoto kolektivu. Klinika adiktologie (2019) taktéž uvádí důležitost programu založeného na aktuálních potřebách cílové skupiny. Program má pracovat s očekáváním cílové skupiny a má přinášet flexibilitu k reakci na aktuální potřeby cílové skupiny. Stejně tak Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2005) udávají, že preventivní program musí respektovat specifické problémy a potřeby své cílové skupiny a jeho součástí tedy musí být i způsob, jakým tyto informace poskytovatel získává. Martanová (2014) pak na druhou stranu popisuje neefektivitu programů, které neodpovídají potřebám cílové skupiny, které jsou příliš obecné, nezabývají se potřebami žáků a mají nereálné cíle. Proto autorka před tvorbou programu zjišťovala aktuální potřeby konkrétního třídního kolektivu a program dle výsledků tvořila přesně na základě těchto zjištění. Aby byla zaručena efektivita, nedotazovala se pouze na zakázku, ale také na specifika třídního kolektivu, podobu prevence na konkrétní škole a vhodnou organizaci realizace programu. Při přípravě se také zabývala možnostmi změn v programu na základě aktuálních potřeb třídního kolektivu v procesu realizace.

Autorka se tedy v rámci zjišťování aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu, ve kterém byl následný intervenční program realizován, metodou polostrukturovaného interview s třídní učitelkou a metodičkou prevence, dotazovala na několik oblastí.

První oblastí zjišťování aktuálních potřeb byla podoba prevence na prvním stupni konkrétní školy. Z výsledků této oblasti vychází, že konkrétní škola využívá v rámci primární prevence zejména kreativní přístup, díky čemuž došlo ke shodě s autorčíným záměrem preventivního programu, konkrétně s využitím dramatických prostředků. Z výsledků Výzkumu přípravy a realizace primární prevence na základních školách (Procházka, 2020) vychází opakující se negativní hodnocení preventivních programů na základních školách, při kterém žáci zmiňovali, že preventivní akce měli ve své podstatě stále monologickou metodu přednášky. Tyto formy primární prevence Metodické doporučení (MŠMT č.j. 21291/2010-28, 2010) nazývá neúčinnou primární prevencí, kterou popisují například jako formu pouhého předávání informací nebo nezapojování žáků do aktivit, zatímco efektivní primární prevence má obsahovat interaktivní aktivity v menších skupinách. Klinika adiktologie na svém webu popisuje jako jednu z efektivních zásad to, že má program podporovat aktivní účast cílové skupiny, „*Využití různých forem práce a strategií – diskuze, výtvarné, neverbální, dramatické, aktivační a pohybové techniky, zpětná vazba, po všech aktivitách obvykle následuje reflexe. Aktivní účast cílové skupiny spojená s prožitkem vede k lepšímu zapamatování předávaných informací.*“ dodává (Klinika adiktologie, 2019). Účinnost kreativního přístupu v preventivní oblasti popisuje také Polínek (2015), který nabízí chápání tvořivosti jako atributu zdravé osobnosti. V tomto ohledu můžeme tedy rozvíjením a podněcováním tvořivosti ovlivňovat vývoj jedince a tím pádem eliminovat případné rizikové chování. Autorka při tvorbě programu využívala mnoho tvůrčích forem práce, zejména pak využívala metody a techniky dramatické výchovy. Kreativní přístup ve svých evaluacích třídní učitelka, metodička prevence i asistentka pedagoga hodnotili kladně. Oceňovaly pak zejména názorné příklady, zábavné prvky, hrou, přátelskou a uvolněnou atmosféru lekce a motivaci příběhem.

Autorka se dále v rámci zjišťování aktuálních potřeb dotazovala na specifika třídy, možnou organizaci realizace programu, ale také na oblast takzvané zakázky. Z výsledků vychází, že se zakázka týkala vulgarismů jako tématu primární prevence. Toto téma u konkrétního třídního kolektivu zcela zafungovalo, což také vychází z výsledků evaluací a autoevaluace: bylo aktuální, neobvyklé a vhodné pro konkrétní kolektiv. Autorka se domnívá, že to bylo dáno právě procesem zjišťování aktuálních potřeb třídního kolektivu, na základě kterého měla pak možnost téma při realizaci představit tak, aby bylo kolektivem přijímáno. Téma vulgarismů by se v tomto případě dalo zařadit mezi programy primární

prevence kultivující dovednosti pro život. Jedná se o pozici mezi specifickou prevencí, která se zabývá konkrétními formami rizikového chování a prevencí nespécifickou, zabývající se takzvaným self-managementem (dovednosti sebeovlivnění) a social skills (sociální dovednosti) (Miovský a kol., 2010). Užívání vulgarismů není obvyklým tématem primární prevence, což vychází z nedostatku publikovaných výzkumů na toto téma. Existují však články zabývající se verbální agresí (verbal abuse) a s ní spojeným agresivním chováním (aggressive behaviour) či šikanou, jako například studie Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy (Škoda a kol., 2022) nebo The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing aggressive behaviour (Barna, Barna, 2014). Tyto, ani jiné dohledané studie, se ovšem netýkají přímo problematiky vulgarismů v rámci preventivních programů, což autorka hodnotí jako nevyužitý potenciál nosného tématu. Diplomová práce tedy, s ohledem na dohledané publikace, předkládá doposud neprobádané téma.

Z výsledků vychází, že autorka na základě zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu vytvořila přípravu intervenčního programu na již zmíněné téma vulgarismů. Hlavní cíl programu autorka vymezila jako: „*uvědomění si hranic vulgarismů*“ a dále definovala specifické cíle: „*co jsou to vulgarismy; kdy je používáme; jaký mají vliv; kdy je (ne)vhodné je použít; jiné strategie zvládnání situace*“. Program byl určen pro žáky 5. ročníku, kterých je ve třídě kolem 20, což splňuje zásadu efektivní prevence uvedenou Klinikou adiktologie (2019), tedy, že je program určený pro menší počet žáků, maximálně 30. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek však maximální počet účastníků primárního programu stanovuje již na 25 žáků (MŠMT, 2005). Preventivní program byl stanoven v rozsahu dvou lekcí v délce 90 minut. Pražské centrum primární prevence ve svém Manuálu pro tvorbu minimálního preventivního programu uvedlo, že minimální rozsah primární prevence má mít délku 90 minut (Pražské centrum primární prevence, 2010). Úvod každé z lekcí obsahuje specifické oblasti, pomůcky k realizaci a celkový harmonogram i s časovým předpokladem. U konkrétních aktivit je pak uveden cíl aktivity, pomůcky a motivace k aktivitě společně s jejím předpokládaným průběhem. Dle Koncepce primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na území hl. m. Prahy na období 2022 až 2027, preventivní program musí být jasně popsán a strukturovaný, má vycházet z teoretických podkladů, mít předem danou metodiku a má být časově ohraničený s jasně vymezenými

tématy. Dílčí části programu na sebe nejlépe nasedají a jsou provázané (Dosoudil a kol., 2022). Dle výsledků tyto zásady preventivního programu vytvořený autorkou splňuje, což potvrzují i výsledky z evaluace přípravy metodičkou prevence, která navíc téma zhodnotila jako velmi vhodné a neotřelé a projevila zájem program nadále využívat k primární prevenci u jiných třídních kolektivů.

Autorka se při přípravě programu inspirovala strukturou, organizací, metodami a technikami dramatické lekce a strukturou a principy zážitkové pedagogiky. Jak již bylo zmíněno, kreativní přístup při tvorbě preventivního programu má své opodstatnění, autorka však nenalezla žádné studie, které by vyjadřovaly přímý vztah dramatické výchovy či zážitkové pedagogiky k primární prevenci. Dohledané studie se zaměřují spíše na konkrétní schopnosti a dovednosti, které se během programů s využitím dramatických metod a technik nebo principů zážitkové pedagogiky kultivují. Například Innes a kol. (2001) ve své studii dospěli k závěru, že se problémy u dětí, jež se účastnily procesu tvořivé dramatiky zlepšilo kritické myšlení a takzvaný problem solving (dovednost řešit problém). Stejně tak autoři Dima a Tsiaras (2020) popisují, že některé z dovedností kritického myšlení žáků 5. tříd základních škol lze pozitivně ovlivňovat prostřednictvím kreativních aktivit založených na dramatické výchově. Z analýzy Wäckerse (in Moch, 2002) vychází, že díky zážitkovým akcím třídního kolektivu vznikají ve skupině stabilní a pozitivní sociální vztahy. Dále například autoři Marsh a kol. (in Moch, 2002) v rámci své studie prokázali pozitivní vývoj u všech aspektů sebepojetí, které zkoumali při aktivitě zážitkové pedagogiky. Z uvedených studií můžeme vyčíst, že oba směry, ať už dramatická výchova či zážitková pedagogika mají pozitivní vliv na osobnost jedince, a tím pádem je autorka pokládá za vhodné zdroje pro tvorbu preventivního programu.

7.2 Realizace intervenčního programu primární prevence, jeho evaluace, autoevaluace a úpravy

Z výsledků realizace preventivního programu vychází, že byla autorkou na začátku každé lekce komunikována míra zapojení pedagogických pracovníků, tedy metodičky prevence, třídní učitelky a asistentky pedagoga. Centrum protidrogové prevence a terapie (2020) v brožuře Průvodce programů pro třídy a jejich pedagogy doporučuje zapojení třídního učitele do realizace preventivního programu. Díky jeho zapojení může být v bližším

kontaktu s jeho třídním kolektivem a prohloubit tak vztah s žáky a dále navázat na aktivity programu při své vlastní preventivní práci s třídou. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování zmiňují zapojení pedagogů pouze u programů indikované primární prevence (Martanová a kol., 2012). V obou lekcích se zmínění pedagogičtí pracovníci účastnili, ale pouze v roli pozorovatele.

V průběhu realizací a úprav přípravy docházelo k několika změnám programu. Dle Hanuš a Chytilové (2009) scénář programu zážitkové pedagogiky není pouhým návodem k použití, ale je představou o možném vývoji dějů, a proto by se měl v průběhu modifikovat, dotvářet a přizpůsobovat momentálním okolnostem. Stejně autorka vnímá i přípravu preventivního programu, lektor primární prevence musí být schopný měnit připravený program, a to na základě aktuálních potřeb třídního kolektivu. S tímto tvrzením souhlasí i třídní učitelka v jedné z evaluací programu. I přes to, že bylo pro autorku důležité zachovat autenticitu a schopnost improvizovat v průběhu lekce, uvedla, že je vhodné uvažovat nad jinými možnostmi vývoje lekce, které nejsou součástí přípravy. Změny, které se v průběhu realizace lekcí odehrály, se týkaly zejména časového harmonogramu. Autorka zde pocítila rezervu programu, kterou uvedla v evaluaci i metodička prevence, a to absencí druhého lektora. Z výsledků výzkumného šetření vychází, že je vždy vhodné, aby se programu účastnili minimálně dva lektori, ovšem autorka nedohledala žádnou publikaci, ve které by se objevoval doporučený počet lektorů pro preventivní program. Význam účasti dvou osob vedoucích skupinu lze však spatřit ve skupinové psychoterapii, která využívá role terapeuta a koterapeuta. Kalina a kol. (2001) popisují roli koterapeuta jako pomocného terapeuta, který je nápomocný při práci terapeuta. Jedná se o pomoc ve smyslu technickém, například příprava pomůcek, ale i ve smyslu psychoterapeutickém, například podpora práce terapeuta, určitá dělba rolí, rozdělení pozornosti. Všechny vyjmenované formy práce koterapeuta se dají přeneseně použít i v rámci realizace preventivního programu. V souvislosti se změnami v časovém harmonogramu také došlo k vyřazení některých aktivit u druhé lekce programu. Autorka tak učinila proto, aby byl vymezen větší prostor pro reflexi, který je důležitou součástí preventivních programů. Tato skutečnost vychází i z Kolbova modelu zkušenostního učení, ve kterém ohlédnutí a reflexe zaujímá jeden stupeň v jinak čtyřstupňovém modelu zdůrazňujícím důležitost zážitku v procesu učení (Hanuš, Chytilová, 2009).

Dalšími změnami v programu byly změny vedoucí k většímu smyslovému prožitku a zároveň dynamice lekcí. Neuman (1998) popisuje prožitek jako prostor pro sociální učení, sebepoznávání, rozšiřování horizontů nebo získání důvěry v sebe i v ostatní. Vážanský (2001) propojuje prožitek se zážitkově pedagogickými přístupy, které vytvářejí situace umožňující vlastním prožitkem odhalit neznámé oblasti v člověku, dosáhnout vědomosti a získat empirické poznatky. Prožitek je také jedním ze stupňů již zmiňovaného Kolbova modelu zkušenostního učení. Jedná se o konkrétní zkušenost vycházející ze zkušeností členů skupiny, způsobu jejich zapojení a reakcí při realizaci aktivity (Hanuš, Chytilová, 2009). Důležitost prožitku pro preventivní program je nepopíratelná, a tak změny, provedené na základě rozšíření modifikací aktivit k většímu smyslovému prožitku, byly vždy funkční, což bylo oceňováno i v evaluaci ze strany třídní učitelky a asistentky pedagoga.

Změny v přípravě se týkaly také přidání tvorby dohody při realizaci, a to na základě doporučení metodičky prevence, vycházejícího z evaluace přípravy. Dle Machkové (2017; srov. 2007) je zavádění pravidel důležitým prvkem lekce, protože volný pohyb a možnost samovolného rozhodování může vést k hlučnému nebo těkavému chování žáků. Činčera (2007) taktéž uvádí důležitost tvorby souboru pravidel, které splňují princip zážitkové pedagogiky, konkrétně princip dohody a vzájemného respektu. Cangelosi (1994) uvádí čtyři způsoby zavádění pravidel u třídního kolektivu: pravidla stanovuje pouze učitel; pravidla stanovuje učitel s ohlédnutím na doporučení žáků; pravidla jsou stanovena na základě návrhu žáků nebo kombinace výše zmíněného. Autorka pro tvorbu dohody stanovila první dvě základní pravidla, a to pravidlo respektujícího prostředí a pravidlo aktivního pozorovatele, který i přes jeho možné nezapojení do aktivit neodbíhá v myšlenkách a neodvrací se od děje. Dále při realizaci nabídla skupině prostor pro ustanovení více pravidel, které budou zaručovat bezpečný prostor pro realizaci programu a zároveň budou vycházet z potřeb třídního kolektivu. Při realizaci autorka došla k závěru, že záleží i na umístění vytvořené dohody. V případě, kdy byla dohoda umístěna na okraj prostoru, žáci ji plně nerespektovali, avšak v momentě, kdy autorka pro dohodu vymezila výsostné místo na židli v kruhu skupiny, zefektivnil se tak její účel.

Poslední změnou v realizaci programu i její přípravě byla aplikace vizuální opory. Autorka při několika aktivitách využila velkoformátový papír, na který psala informace vycházející z lekce a žáci se tak k těmto informacím mohli vztahovat. Význam vizuální opory

se zdůrazňuje zejména při práci u osob s poruchami autistického spektra (dále jen PAS), ovšem její funkčnost můžeme dle autorky přenést i na intaktní žáky. Čadilová a Žampachová (2008) popisují význam vizualizace u osob s PAS a uvádějí, že vizuální podpora usnadňuje zvládat jednotlivé činnosti, rozvíjí komunikační dovednosti a může kompenzovat handicap pozornostních a paměťových funkcí. Autorky (tamtéž) popisují další výhody vizuální podpory: podporuje založení a uchování informace; podává informace, které jsou snadněji a rychleji interpretovatelné; dává šanci lépe uspět, a tím pádem zvyšuje sebevědomí. S tímto tvrzením souhlasí i autoři Hrdlička a Komárek (2014) a doplňují, že vizuální podpora vede ke zvýšení pocitu jistoty. Autorka se tedy domnívá, že použití vizuální opory může také pomoci žákům částečně se zbavit stresu, který může doprovázet vystupování před ostatními, a díky tomu vytváří větší pocit jistoty a bezpečí třídního kolektivu při realizaci lekcí. Taktéž mohou být tyto materiály vizuální opory použity jako připomenutí a navrácení se k tématu, což oceňuje ve své evaluaci metodička prevence.

7.3 Úprava intervenčního programu primární prevence a jeho finální podoba

Jako zdroj pro finální podobu intervenčního programu primární prevence autorka použila zjištěné informace o aktuálních potřebách třídního kolektivu, přípravu dvou realizovaných lekcí, její úpravy, evaluace a autoevaluace.

Pro strukturu preventivního programu byla použita kompilace přístupů dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky. K sestavení programu v kontextu zážitkové pedagogiky je klíčové stanovení cílů, které jsou zasazeny do předem daného časového harmonogramu (Hanuš, Chytilová, 2009). Autorka si proto pro finální podobu preventivního programu hned na začátku definovala hlavní cíl: „*uvědomění si hranic vulgarismů*“ a zasadila ho do dvou bloků po 90 minutách. Machková (2017; srov. 2007) taktéž uvádí, že struktura a organizace lekce závisí například na jejím cíli, obsahu a metodách nebo charakteru skupiny. Obecně však stanovuje stabilní součásti lekce, kterými se vedla i sama autorka při přípravě preventivního programu a jeho následné úpravě do finální podoby.

Machková (tamtéž) uvádí, že lekce má obsahovat zahajovací aktivity, které jsou dle cíle: rozehrívací; překonávající zábrany nebo zklidňující. Aktivity autorka vybírala na základě

charakteru každé z lekcí. První lekce je více aktivizační a prožitková, a proto byla vybrána k zahájení lekce aktivita rozehřívací, zatímco lekce druhá se zaměřuje více na reflexi a ohlédnutí se za prožitkem a je proto dle autorky vhodné zahajovat lekci aktivitou zklidňující, která koncentruje pozornost žáků. Machková (tamtéž) také uvádí možnost zahájení lekce prostřednictvím expozice tématu. Autorka využila i tento model, a proto při první lekci zvolila aktivity, které tvoří takzvanou návnadu k tématu vulgarismů.

Při tvorbě programu z pohledu zážitkové pedagogiky není zcela důležité, jaké jsou zařazené činnosti, ale jaké cíle sledují (Hanuš, Chytilová, 2009). Autorka z toho důvodu ve finální podobě preventivního programu u každé z aktivit zmiňuje i její cíle. Pro funkčnost programu je také důležité zachovat rytmus akce, spád a její gradaci, přílišné racionalizování hry může deformovat prvotní emoci, což může ovlivnit výchovné působení. Program by měl svým charakterem podněcovat, dojímat nebo také nutit k přemýšlení (Hanuš, Chytilová, 2009). Nejen na základě tohoto tvrzení autorka využila kreativního přístupu a učení prožitkem, které jsou diskutovány výše.

Závěr lekce v kontextu dramatické výchovy má dle Machkové (2017; srov. 2007) obsahovat reflexi nebo shrnutí celého procesu, které je v mnohých případech důležitější částí než aktivity samotné. Jedná se o hloubání a úvahy, které jsou zpětným pohledem na proběhlé činnosti. Reflexi může dojít prostřednictvím diskuse nebo jakéhokoli kreativního vyjádření. V případě lekcí, jež na sebe navazují dochází ke specifickému závěru, při kterém by mělo dojít k uzavření jen určité části, a to tak, aby neopadl zájem a napětí mezi lekcemi. Autorka proto v rámci finální úpravy první lekce ponechala reflexi celého proběhlého programu na další setkání. Učinila tak proto, aby nechala účastníkům prostor na zpracování prožitků do doby realizace druhé lekce. Tato reflexe pak otevírá téma vulgarismů v lekci následující.

Nyní bude autorka diskutovat účinné faktory finální podoby preventivního programu v porovnání s odbornými publikacemi zaměřujícími se na tyto konkrétní faktory vycházející z výsledků.

Již zmíněným a diskutovaným účinným faktorem preventivního programu byla tvorba dohody a vizuální opora. V souvislosti s vizuální oporou však autorka musí doplnit účinný faktor společné tvorby vlajky. Z výsledků realizace lekce a následných evaluací a autoevaluace vychází, že společně vytvořená vlajka je vhodným předmětem

pro znovuotevření tématu vulgarismů třídní učitelkou nebo metodičkou prevence. Autorka také nabízí možnost prostřednictvím vlajky otevřít i jiná témata, například ta, která mohou upravovat pravidla a normy třídního kolektivu. Jedná se tak o vhodný předmět určený k návaznosti dalších preventivních aktivit, kterou zmiňuje MŠMT (2005) ve svých standardech. Vytvořená vlajka je také spojujícím prvkem obou lekcí.

Dalšími účinnými faktory byly jednotlivé dramatické techniky, které mají dle autorky preventivní potenciál a tato skutečnost vychází již z teoretických východisek samotné dramatické výchovy. Dramatická výchova je dle Machkové: „...učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“ (Machková, 1998, str. 32). Pokud tuto definici porovnáme se základním principem primární prevence u žáků, kterým je: „...výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnutí zátěžových situací osobnosti.“ (MŠMT č.j. 21291/2010-28, 2010, str. 2) můžeme nalézt spojitost mezi tím, co ovlivňuje dramatická výchova a tím, co je základním principem primární prevence. Autorka tedy na základě potenciálu dramatické výchovy směrem k primární prevenci využila ve finální podobě preventivního programu několik jejích metod a technik.

Za první účinné metody a techniky autorka pokládá pantomimizaci emocí, které doprovázejí například pocity spojené s používáním nebo přijímáním vulgarismu nebo využití techniky sochy, při které si účastníci mohou vyzkoušet, jak se cítili, když vulgarismus použili. Z konceptu zážitkové pedagogiky vyplývá, že přílišné racionalizování hry může deformovat prvotní emoci, což ovlivňuje výchovné působení (Hanus a Chytilová, 2009). Proto autorka použila tyto metody a techniky, aby se v rámci programu mohla částečně odklonit od pouhé racionalizace směrem k prožitku těla. Díky prožitku prostřednictvím celého těla šli žáci při realizaci více do hloubky jak při aktivitě samotné, tak při její následné reflexi.

Dalším účinným prvkem je použití metody úplné hry. Autorka metodu využila hned dvakrát, a to k uvědomění si situací, které jsou pro každého jednotlivého žáka nevhodné

či akceptovatelné a k hledání jiných strategií zvládnutí situace. Díky tomu, že v rámci dramatického prostoru mohou žáci poskytnout svoji osobní zkušenost, může u ostatních dojít k otevření nových cest, jak reagovat v reálném životě. Dle Valenty (2008) je úplná hra univerzální metodou, která je schopna naplnit všechny cíle dramatické výchovy, které rozvíjejí například: sebepoznání; volní vlastnosti; schopnost zaujímat postoje; sociální inteligenci a empatii; dovednosti ochrany proti škodlivým sociálním vlivům; postoje k etickým otázkám; předpoklad přenesení naučeného do vlastního života. Použité metody a techniky dramatické výchovy byly velmi kladně hodnoceny v evaluacích realizovaného programu, který byl následně upraven do finální podoby.

Poslední účinný faktor, který autorce v rámci preventivního programu přinesly dramatické prostředky, je potenciál dramatického prostoru vědecké laboratoře, ve kterém je vše s ohledem na dohodu bez hodnocení dovoleno a kde účastníci mohou zkoušet a experimentovat. Machková (2007) uvádí, že zkoumání života a experimentace je jedním ze specifických principů dramatické výchovy. Tento účinný prvek vychází i z principu metaxis, jež Boal definoval jako schopnost uvědomovat si současně svět „jakoby“ a svět reálný (Valenta 2011). Linds (1998) uvádí, že prostřednictvím procesu metaxis se drama stává souhrou mezi imaginárním a skutečným. Ohlédnutí prostřednictvím dramatu umožňuje, aby se získané znalosti rozvinuly a staly hmatatelnými, tím pádem zřetelnějšími a přístupnějšími pro budoucí hlubší zkoumání.

Dalším faktorem, který autorka pokládá za účinný je možnost si v rámci krátké imaginace vybavit pocity doprovázející používání vulgarismů, a to jak na úrovni vědomí, tak i těla. V dramaterapii se pro toto propojení těla a mysli používá pojem embodiment, v překladu ztělesnění (autorka však bude v textu dále používat anglický výraz). Carswell a Macgraw (2001 in Milioni, 2008) uvádějí, že ztělesnění v terapii je souhrnem komunikace těla a mysli. Johns (2009) popisuje proces prožívání člověka při embodimentu jako, otevírání se setkání s druhými a přijímání neustálé změny, kde člověk nachází znovu spojení se svým zdrojem. Jennings (1990 in Jennings 2002) předkládá, že tělo je primárním zdrojem učení a všechno ostatní učení je sekundární vůči tomu. Proto je nejen dle autorky důležité propojovat tělo a mysl, aby mohlo dojít k větší míře rozvoje, než jak by bylo uskutečněno pouhým prostřednictvím mysli, a to i v rámci primární prevence.

Autorka pokládá za důležité zmínit další účinný faktor programu, a to možnost dostat se do kontaktu se sebou samým ale i s druhými okolo nás. Pro proces uvědomování si sebe samého je nutný stav vědomí, Mead (1934 in Morin, 2011) uvádí, že když je organismus vědomý, může pak úspěšně zpracovávat příchozí informace z prostředí a přizpůsobivě na ně reagovat. Morin (2011) v závěru svého odborného článku uvádí benefity sebeuvědomování, jimiž jsou umožnění seberegulace a vyvozování závěrů o duševních stavech druhých. Sebeuvědomění, stejně tak jako schopnost dostat se do kontaktu s ostatními, je zásadní pro jakoukoli práci ve skupině, z toho důvodu byly pro program vybrány aktivity, které toto umožňují.

Hanuš a Chytilová (2009) uvádějí, že scénář programu není univerzální, a tudíž použitelný pro všechny, není pouhým návodem k použití, ale jde o představu o možném vývoji dějů. Program by se proto měl v průběhu modifikovat, dotvářet a přizpůsobovat momentálním okolnostem. V úvodu diskuse autorka již popisovala důležitost zjišťování aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu a tvorby preventivního programu na míru tohoto kolektivu. Z těchto zmíněných důvodů se autorka domnívá, že finální podoba preventivního programu je vhodná pouze jako inspirace nikoli jako předloha k přímé realizaci programu u jiného třídního kolektivu. I přes to však tato práce přináší účinné faktory pro preventivní práci, které stojí na teoretických základech a mohou tedy fungovat při další přípravě obdobného programu, čímž autorka přímo odpovídá na otázkou výzkumného šetření, jakým způsobem vytvořit intervenční program primární prevence u konkrétního třídního kolektivu prvního stupně základních škol za použití dramatických prostředků.

7.4 Doporučení pro praxi

V rámci podkapitoly se autorka zamýšlí nad využitím své práce v praxi a předkládá několik návrhů vycházejících z výsledků diplomové práce.

Z výsledků vychází, že pro tvorbu preventivního programu je nejzásadnějším krokem zjišťování aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu a následná tvorba programu na základě těchto zjištění. Autorka v rámci zjišťování aktuálních potřeb doporučuje formou rozhovoru s třídním učitelem, který má největší přehled o konkrétním třídním kolektivu, zjišťovat informace ve vztahu ke specifikům třídy (žáci s SVP, charakter vztahů ve třídě, dřívější témata související s primární prevencí, zda se v kolektivu objevuje rizikové chování), zakázce a organizaci programu.

Autorka na základě výsledků práce doporučuje při přípravě programu myslet na možný prostor pro změny dle aktuálních potřeb skupiny přímo při realizaci. Efektivnost těchto změn však stojí na schopnosti lektora zaznamenat tyto potřeby, zareagovat na ně a aplikovat změny v reálném čase realizace programu. I přes to je dle autorky důležité očekávat změny v programu a tvořit ho jako předlohu, nikoli jako přesný návod k realizaci.

Další doporučení vycházející z výsledků diplomové práce je vedení programu dvěma lektory. Vedení lekce jedním lektorem může mít negativní dopad na realizaci preventivního programu. Může dojít například ke kázeňským upomínáním prostřednictvím třídního učitele nikoli lektora nebo ke zbytečnému prodlužování času při jednotlivých aktivitách, které by se zefektivnily účastí druhého lektora. Výhodou účasti dvou lektorů je možnost lépe rozprostřít jejich pozornost na všechny žáky třídního kolektivu, na jejich prožívání a potřeby a lépe si rozvrhnout vedení skupiny. Zde se hodí použít přirovnání „ve dvou se to lépe táhne“.

Posledním doporučením k tvorbě preventivního programu je využití kreativního přístupu vedoucího k prožitku a propojení těla a mysli. Výše v diskusi již autorka zmiňovala významnost kreativního přístupu, prožitku i propojení těla a mysli a domnívá se, že využití těchto komponent je nezastupitelným prvkem primární prevence.

V průběhu výzkumného šetření autorka narazila na nedostatek odborných publikací na zkoumané téma. Proto se její doporučení stáčí k podnětu pro další výzkumné šetření v oblasti vulgarismů jako tématu primární prevence či procesu tvorby programu primární prevence.

7.5 Limity výzkumného šetření

Nyní autorka předloží limity výzkumného šetření, které se v průběhu šetření i přes autorčinu snahu o jejich minimalizaci objevily.

Prvním limitem výzkumného šetření je limit ze strany osoby výzkumníka, jehož fyzický a duševní stav, momentální nálada či osobnostní předpoklady, jako je úroveň komunikačních schopností nebo empatie, mohly ovlivnit průběh šetření a zpracovávání výsledků.

Výzkumné šetření mohl také omezit autorčin subjektivní pohled na problematiku preventivní prevence a hodnocení realizovaného programu. To se však snažila objektivizovat skrze triangulaci dat a porovnání výsledků s vědeckými publikacemi.

Dalším limitem práce je autorčin vztah ke konkrétní škole, ve které bylo výzkumné šetření uskutečněno. Autorka byla před začátkem výzkumného šetření zároveň v roli pracovnice konkrétní školy, a tím pádem byla v bližším kontaktu jak s účastnicemi výzkumného šetření, tak s žáky konkrétního třídního kolektivu. To mohlo mít vliv na průběh šetření i na jeho výsledky.

Tato diplomová práce byla druhým kvalitativním výzkumem, který autorka realizovala, což na základě nedostatku jejich zkušeností bylo taktéž limitující.

Posledním omezením výzkumného šetření, které autorka zaznamenala byl limit na straně metodiky práce, kdy došlo k předání oblastí evaluace účastnicím výzkumného šetření až po realizaci každé z lekcí. To mohlo mít vliv na jejich hodnocení. Autorka by proto příště zvolila cestu předání evaluací s dostatečným časovým předstihem, aby měly účastnice možnost seznámit se s jednotlivými oblastmi evaluace a na realizaci pak nazírat z pohledu těchto oblastí.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na využití dramatických technik školním poradenským pracovištěm při práci s třídním kolektivem a jejím cílem bylo zjistit aktuální zakázku na intervenční program s využitím dramatických prostředků pro konkrétní třídní kolektiv prvního stupně základních škol a na základě toho připravit, realizovat, evaluovat a upravit intervenční program do finální podoby k použití pro primárně preventivní intervenci.

Teoretická východiska práce nabízí náhled na školní poradenské pracoviště, konkrétně na jeho členy, dále se zabývá minimálním preventivním programem školy, jeho strukturou a pojetím a také krizovým plánem školy. Posledním tématem teoretických východisek jsou dramatické prostředky, kde autorka předkládá informace o struktuře a organizaci lekce dramatické výchovy, jejích metodách a technikách a o principech zážitkové pedagogiky a sestavení jejího programu.

Empirická část práce přináší cíl a otázku výzkumného šetření, na kterou autorka hledá odpověď prostřednictvím několika etap výzkumného šetření. Autorka v rámci empirické části také popisuje realizaci výzkumného šetření společně s použitými metodami sběru informací, jimiž byla metoda polostrukturovaného interview, metoda evaluace a autoevaluace. Dále následuje popis analýzy získaných informací, výsledky výzkumného šetření, diskuse, doporučení pro praxi a konečné limity výzkumného šetření.

Z výzkumného šetření vyplývají klíčové momenty odpovídající na výzkumnou otázku: jakým způsobem vytvořit intervenční program primární prevence u konkrétního třídního kolektivu prvního stupně základních škol za použití dramatických prostředků.

Z výsledků vychází, že prvním klíčovým momentem pro tvorbu preventivního programu je zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu. V případě tohoto výzkumného šetření autorka zvolila pro zjišťování metodu polostrukturovaného interview s metodičkou prevence a třídní učitelkou, a tím zajistila, aby byl program zhotoven na základě komplexních informací o specifikách konkrétní třídy, zakázce a organizaci programu.

Dalším momentem, který autorka pokládá za klíčový je samotná příprava preventivního programu. Autorka v procesu jeho tvorby čerpala z teoretických východisek práce,

zjištěných aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu, ze struktury, organizace, metod a technik dramatické výchovy a ze struktury a principů zážitkové pedagogiky. Z výsledků vychází, že kreativní pojetí, v tomto případě využití prvků dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky, na kterém stála tvorba preventivního programu a který autorka při přípravě programu použila, je vhodným přístupem pro primární prevenci. Autorka také ve výsledcích přináší konkrétní účinné faktory programu, které dále diskutuje a porovnává s odbornými publikacemi zaměřenými na tato témata. Účinné faktory je dle autorky možné využít i při tvorbě jiných preventivních programů, stávají se tak přínosem této diplomové práce.

Autorka kromě uvedených závěrů vytvořila a v rámci výsledků předložila finální podobu preventivního programu, který byl v průběhu výzkumného šetření několikrát hodnocen a upraven. Program může sloužit jako inspirace pro školní metodiky prevence při jejich budoucí preventivní práci.

BIBLIOGRAFICKÉ ZDROJE

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČECH, Tomáš a HORMANDLOVÁ, Tereza. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 117 stran. ISBN 978-80-244-5861-8.

ČERNÁ, Alena a kol. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 150 s. Psyché. ISBN 978-80-210-6374-7.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.

DUNOVSKÝ, Jiří a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 1995. 245 stran, 8 nečíslovaných stran obrazových příloh. ISBN 80-7169-192-5.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Páté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

JANOŠOVÁ, Pavlína a kol. *Psychologie školní šikany*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 415 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.

KALINA, Kamil a kol. *Mezioborový glosář pojmů z oblasti drog a drogových závislostí*. 2001. Praha: Filia nova. 118 s. ISBN 80-238-8014-4.

KALINA, Kamil a kol. *Klinická adiktologie*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-4331-8.

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KUCHARSKÁ, Anna et al. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

LIŠTIAKOVÁ, Ivana a Milan VALENTA. *Evaluační v dramaterapii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4723-0.

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

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU, 2022. ISBN 978-80-7331-610-5.

MARTANOVÁ, Veronika a kol. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Vyd. 1. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. 183 s. Monografie. ISBN 978-80-87258-75-0.

MERTIN, Václav a kol. *Výchovné poradenství*. 3., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2020. 397 stran. ISBN 978-80-7598-174-5.

MICHALÍK, Jan a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-0982-9.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Vyd. 1. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. 100 s. Monografie. ISBN 978-80-87258-74-3.

MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

NEUMAN, J.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-218-1

NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 173 s. ISBN 978-80-7367-908-8.

NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.

POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8.

RABOCH, Jiří; HRDLIČKA, Michal; MOHR, Pavel; PAVLOVSKÝ, Pavel a PTÁČEK, Radek (ed.). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

RIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 174 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2333-4.

ŠTECH, Stanislav a ZAPLETALOVÁ, Jana. *Úvod do školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 230 s. ISBN 978-80-262-0368-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

ZVÍROTSKÝ, Michal. *Terminologický a výkladový slovník šikany*. Vydání 1. Praha: Grada, 2023. 88 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-5187-5.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

AISIS, občanské sdružení. Minimalizace šikany. Online. 2008. [cit. 3.11.2023]. Dostupné z: https://www.minimalizacesikany.cz/files/publicita/brozura_nadace_o2_nahled.pdf

BARNA, Iuliana a Octavian BARNA. *The Effectiveness of School-based Violence Prevention Programs for Reducing Aggressive Behaviour*. Online. 2014. [cit. 20.3. 2023]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814036891>

BRYAN, Lask a WATSON, Lucy. *A Short Introduction to Understanding and Supporting Children and Young People with Eating Disorders*, JKP Short Introductions, Jessica Kingsley Publishers, London, Online. 2016. [cit. 12.11.2023]. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=nlebk&AN=1197149&lang=cs&site=eds-live&scope=site>.

CENTRUM PROTIDROGOVÉ PREVENČE A TERAPIE. *Průvodce programy pro třídy a jejich pedagogy*. Online. 2020. [cit. 25.3. 2023]. Dostupné z: https://www.cppt.cz/images/Pr%C5%AFvodce_programy_aktual.pdf

ČESKO. Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 11.10.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>

ČESKO. Zákon č. 59/2023 Sb., *zákon, kterým se mění zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek, ve znění pozdějších předpisů*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 11.10.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-59>

ČESKO. Zákon č. 65/2017 Sb., *o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 4.11.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-65>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 7. 9.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 15.9.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

ČESKO. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 12.10.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 7.10.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 5.10.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

DIMA, Aikaterini a Asterios TSIARAS. *The improvement of critical thinking through Drama Education for students in the fifth grade of Primary school*. Online. 2020. [cit. 24.3. 2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/340902697_The_improvement_of_critical_thinking_through_Drama_Education_for_students_in_the_fifth_grade_of_Primary_school

DOSOUDIL P. a kol. *Koncepce primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na území hl. m. Prahy na období 2022 až 2027*. Online. 2022. [cit. 23.3. 2023]. Dostupné z: https://www.praha.eu/file/3481091/KONCEPCE_PPRCH_vc_AP.pdf

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. Online. [cit. 6.2.2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani.html>

EUROPEAN MONITORING CENTRE FOR DRUGS AND DRUG ADDICTION. *European drug prevention quality standards: a manual for prevention professionals*. Online. 2011. [cit. 22.3. 2023]. Dostupné z: <https://www.iprev.cz/file/41>

FROMBERGEROVÁ, Anna. *Kdo je školní psycholog?*. Online, blogový příspěvek. 03. 10. 2022, Aktualizováno 01. 09. 2023. [cit. 28.9.2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kdo-je-skolni-psycholog>.

GESUNDHEIT.GV.AT. *Poruchy příjmu potravy: co to je?*. Online. Národní zdravotnický informační portál. [cit. 10.11.2023]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/699-poruchy-prijmu-potravy-zakladni-informace>

CHOMYNOVÁ, P. a kol. Souhrnná zpráva o závislostech v České republice 2022 [Summary Report on Addictions in the Czech Republic in 2022]. Praha: Úřad vlády České republiky. 2023. [cit. 28.10.2023]. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zavislosti/vyrocni-zpravy/Souhrnna_zprava_o_zavislostech_v_CR_2022_fin.pdf. [cit. 18. 11. 2023].

INNES, Maureen a kol. *What Do the Children Say? The Importance of Student Voice*. Online. 2001. [cit. 23.3. 2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/261621629_What_Do_the_Children_Say_The_Importance_of_Student_Voice

JENNINGS, Sue Emmy. *Embodiment-Projection-Role (EPR)*. Online. 2002. [cit. 27.3. 2023]. Dostupné z: <https://www.suejennings.com/epr.html>

JOHNSON, David Read. *Developmental Transformations: Towards the Body as Presence*. Online. 2009. [cit. 27.3. 2023]. Dostupné z: http://www.developmentaltransformations.com/images/Chapter_6_Johnson_final.pdf

KLINIKA ADIKTOLOGIE. *Co v primární prevenci funguje aneb Zásady efektivní prevence*. Online. 2019. [cit. 18.3. 2023]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/co-v-primarni-prevenci-funguje-aneb-zasady-efektivni-prevence>

KOCÍK, Milan. *Kratom*. Online, blogový příspěvek. 3. 7. 2023. [cit. 11.10.2023]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/kratom.aspx>.

KOPECKÝ, Kamil a kol. Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 5. 10. 2023] Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/odborne-studie/75-rizikove-chovani-ceskych-a-slovenskych-deti-v-prostredi-internetu-2015-monografie/file>

KOPECKÝ, Kamil. Cyber Grooming Danger of Cyberspace. 2010. [cit. 12.11.2023] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/262513617_CYBER_GROOMING_-_DANGER_OF_CYBERSPACE_study

KOPECKÝ, Kamil. Sexting among Czech Preadolescents and Adolescents. The New Educational Review. 2012. [cit. 12. 11. 2023] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/236019455_Sexting_among_Czech_Preadolescents_and_Adolescents

KULHÁNEK, Jan a Alexandra MACHKOVÁ. Problémy se sebepoškozováním. Online, blogový příspěvek. 13. 04. 2012, Aktualizováno: 23. 10. 2023. [cit. 10.11.2023] Dostupné z: <https://sancedetem.cz/problemy-se-sebeposkozovanim>

LINDS, Warren. *A Journal in Metaxis: Theatre of the Oppressed as Enactivist Praxis*. Online. 1998. [cit. 27.3. 2023]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/211514646.pdf>

MARTANOVÁ, PAVLAS Veronika. *Co je efektivní ve školské primární prevenci?*. Online. 2014. [cit. 18.3. 2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/co-je-efektivni-ve-skolske-primarni-prevenci.html>

MILIONI, Dafni. *Embodiment and Metaphor in Dramatherapy: A Discursive Approach to the Extra-Discursive*. Online. 2008. [cit. 27.3. 2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/241717101_Embodiment_and_Metaphor_in_Dramatherapy_A_Discursive_Approach_to_the_Extra-Discursive

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. č.j. 21291/2010-28, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Online. 2010. [cit. 1.10.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. Č.j.: MSMT-36941/2018-1, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, příloha 1*. Online. 2018. [cit.20.9.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ [MZ]. *Metodické opatření Postup praktických lékařů pro děti a dorost při podezření na týrané, zneužívané a zanedbávané dítě (syndrom CAN)*. Online. 2022. [cit. 22.11.2023]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/metodicke-opatreni-postup-prakticky-ch-lekaru-pro-deti-a-dorost-pri-podezreni-na-tyrane-zneuzivane-a-zanedbavane-dite-syndrom-can/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Online. 2008. [cit. 3.11.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027*. Online. 2019. [cit. 1.10.2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

MIOVSKÝ, Michal. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Online. 2015. [cit. 18.3. 2023]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/827/3-programy-a-intervence-skolske-prevence-nahled.pdf>

MOCH, Matthias. *Entwicklung von Gruppenstruktur, Zusammenhalt und Selbstvertrauen im Verlauf erlebnispädagogischer Segelmaßnahmen*. Online. 2002. [cit. 24.3. 2023]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/225957132_Entwicklung_von_Gruppenstruktur_Zusammenhalt_und_Selbstvertrauen_im_Verlauf_erlebnispadagogischer_Segelmassnahme_n

MORIN, Alain. *Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents*. Online. 2011. [cit. 27.3. 2023]. Dostupné z: <https://arcabc.ca/islandora/object/mru%3A76/datastream/PDF/view>

NEVYPUSŤ DUŠI. *Co můžu jako pedagog*žka dělat, když se ve škole setkám se sebepoškočováním?*. Online. 15. 5. 2023. [cit. 10.11.2023]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/2023/05/12/co-muzu-jako-pedaagogzka-delat-kdyz-se-ve-skole-setkam-se-sebeposkozovanim/>

PRAŽSKÉ CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE. *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu*. Online. 2010. [cit. 23.3. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/16437/download/>

PROCHÁZKA, Miroslav. *Výzkum přípravy a realizace primární prevence na základních školách*. Online. 2020. [cit. 18.3. 2023]. Dostupné z: <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/01/prochazka.pdf>

ŠKODA, Jiří a kol. *Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy*. Online. 2022. [cit. 20.3. 2023]. Dostupné z: http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2022/05/02_skoda_doulik_svobodova_ssf_1_22.pdf

ŠVÉDOVÁ, Jarmila a MIČOVÁ, Lenka. *Manuál pro pedagogy*. Online. 2010. [cit. 5.11. 2023]. Dostupné z: http://www.anabell.cz/images/obr/1404371833_manualpropedagogy.pdf

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME, THE WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International Standards on Drug Use Prevention (2nd updated edition)*. Online. 2018. [cit. 22.3. 2023]. Dostupné z: <https://www.iprev.cz/file/40>

SEZNAM ZKRATEK

Intervenční program primární prevence – preventivní program

Konkrétní waldorfská základní škola – konkrétní škola

Krizový plán – krizový plán školy

Metodické doporučení – Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních

MKN-10 - Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů, revize 10

MPP – minimální preventivní program

OSPOD – orgán sociálně právní ochrany dětí

PAS – poruchy autistického spektra

pozn. - poznámka

PPP – poruchy příjmu potravy

psychogenní přejídání – přejídání spojené s psychologickými poruchami

Srov. - srovnání

Str. – strana

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

Syndrom CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

Školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

ŠPP – školní poradenské pracoviště

Tab. - tabulka

Trestní zákoník – zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník

Obr. – obrázek

Vyhláška č. 72/2005 Sb. - vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 317/2005 Sb. - vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Zákon č. 65/2017 Sb. – zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek

Zákon č. 359/1999 Sb. - zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v aktuálním znění

Zákon č. 563/2004 Sb. - zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A TABULEK

Obr.1, Mapka pomoci spolupracujících institucí pro řešení krizových situací

Obr. 2, Kolbův model zkušenostního učení

Obr. 3, Komfortní zóny

Obr. 4, Intervenční program

Obr. 5, První lekce

Obr. 6, Úvod lekce a seznámení, Dobyetí území

Obr. 7, Tvorba státu a schůze správní rady státu

Obr. 8, Laboratoř – Kdy se vulgarismy používají

Obr. 9, Kdy je nevhodné vulgarismy použít, Ukončení schůze správní rady státu a reflexe

Obr. 10, Druhá lekce

Obr. 11, Úvod, Cesta na chůzi

Obr. 12, Zahájení schůze, Laboratoř – Dopad na ostatní

Obr. 13, Alternativy

Obr. 14, Konečné rozhodnutí, ukončení schůze správní rady státu a reflexe

Schéma 1, Jednotlivé etapy výzkumného šetření

Tab. 1, Okruhy a otázky k rozhovoru s metodičkou prevence

Tab. 2, Okruhy a otázky k rozhovoru s třídní učitelkou

Tab. 3, Oblasti evaluace přípravy pro metodičku prevence

Tab. 4, Oblasti evaluace programu pro metodičku prevence a třídní učitelku

Tab. 5, Oblasti autoevaluace programu

Tab. 6, Shromážděné kategorie na základě analýzy získaných informací

Tab. 7, Výsledky zjištění aktuálních potřeb konkrétního třídního kolektivu v rámci primární prevence z pohledu metodičky prevence a třídní učitelky

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Příprava intervenčního programu

Příloha 2 – Evaluace přípravy metodičkou prevence

Příloha 3 – Upravená příprava intervenčního programu

Příloha 4 – Autoevaluace první lekce intervenčního programu

Příloha 5 – Evaluace první lekce intervenčního programu třídní učitelkou

Příloha 6 – Evaluace první lekce intervenčního programu metodičkou prevence

Příloha 7 – Autoevaluace druhé lekce intervenčního programu

Příloha 8 – Evaluace druhé lekce intervenčního programu třídní učitelkou

Příloha 9 – Evaluace druhé lekce intervenčního programu metodičkou prevence

Hlavní cíl programů: uvědomění si hranic vulgarismů.

Specifické oblasti: co jsou to vulgarismy; kdy je používáme; jaký mají vliv; kdy je (ne)vhodné je použít; jiné strategie zvládnání situace.

Indikace: žáci 5. třídy ZŠ.

Časová dotace: 2 x 90 minut.

1. lekce – DOBYTÉ ÚZEMÍ

Specifické oblasti: co jsou to vulgarismy; kdy je používáme; kdy je (ne)vhodné je použít

Pomůcky pro program: plátno; prstové barvy; ubrousky; krabice na použité ubrousky; kámen; červené a zelené kartičky; hodinky k vymezení času.

Harmonogram programu:

	Jednotlivé aktivity	Čas
1.	Úvod lekce a seznámení	10 min
2.	Dobytí území	15 min
3.	Tvorba státu a schůze správní rady státu	15 min
4.	Laboratoř	40 min
5.	Ukončení schůze správní rady státu a reflexe	10 min

Před programem: vymezit si přítomnost pedagogických pracovníků a jejich zapojování do aktivit.

1) Úvod lekce a seznámení

Cíl: seznámení se; vymezení časového rámce programu; navození bezpečného prostoru.

Pomůcky: kámen.

Se skupinou se posadíme do kruhu a představíme se: kdo jsem já lektor a co tu dělám, každý účastník řekne své jméno a dodá jednu věc: co má rád nebo co rád dělá. Účastníci si po kruhu předávají kámen a jen ten, kdo kámen drží, mluví.

2) Dobyť území

Cíl: motivace k tématu; aktivizace.

Motivace: *„Vážení, vítejte na bitevním poli. V momentě, kdy došlo k objevení nového kontinentu se všichni rozhodli, že chtějí vládnout. Vypukli chladnokrevné boje a ze všech, co se prali o moc, už zbylo jen pár z nás. Všichni však víme, že neúprosným bojem nikdy nezískáme celou zem. Máte tedy i se mnou jedinečnou možnost si v rámci přestřelky dobýt alespoň kousek území, kterému můžete vládnout. Ale rychle, musíme to stihnout do soumraku.“*

Dále lektor popíše proces hry. Skupina si stoupne do kruhu a jeden člen doprostřed. Ten, kdo stojí vprostřed bojuje o kousek území tím způsobem, že na jednoho člena ze skupiny vystřelí a řekne jeho jméno. Ten na kterého bylo vystřeleno si dřepne a ti co jsou vedle něj na sebe vystřelí a řeknou jméno toho druhého. Pokud se někdo splete, účastník vprostřed vyhrál kousek území a mění se s druhým. Pokud se nikdo nesplete, hraje se dál, dokud se tak nestane. Ve hře se vystřídají všichni účastníci tak, aby každý dobyl kousek svého území. Rozhodování účastníků, na koho budou mířit, urychlíme faktem, že boj trvá jen do soumraku. Lektor v průběhu oznamuje, kdy slunce vychází, kdy je poledne a za jak dlouho začne slunce zapadat. Pokud účastníkům půjde hra lehce, můžeme ji ztížit tím, že jednu hru budou říkat svá jména a druhou hru jména hráčů na které střílí.

3) Tvorba státu a schůze správní rady státu

Cíl: posílení koheze skupiny, motivace a otevření tématu.

Pomůcky: plátno, prstové barvy, ubrousky, krabice na použité ubrousky.

Motivace: *„Přeji vám krásný den, sešli jsme se tady na základě mého dlouhého přemýšlení o prosperitě území každého z nás. Musíte se mnou více než souhlasit, když řeknu, že takhle to dál nejde. Každý na svém území máme nějaký ten poklad. Tady ... (jméno účastníka)*

se daří pěstovat obilí, to se ale nedá říct o ... (jméno účastníka), ten se na druhou stranu může pyšnit dobrou kvalitou pitné vody. Takhle bych mohla mluvit do nekonečna. Co tím chci ale říct je to... Co kdybychom naše území spojili a vytvořili společný stát. Stát kterému se bude dařit a který bude nejsilnější ze všech. A to hlavně proto, že tu mám vás, kteří mi mohou pomoci s řízením státu. Co vy na to? “.

Společně se s účastníky shodneme (může například dojít ke společnému hlasování) na založení nového státu. A tuto shodu zpečetíme tvorbou vlajky. Každý účastník se slovy: „*Nechť se nám daří.*“ obtiskne svůj prst namočený do barvy na plátno.

„Tímto (předložení vlajky) zahajuji naši první schůzi správní rady státu. Nejdůležitějším dokumentem pro chod státu je, jak je známo, ústava. Společně tedy budeme tvořit naši ústavu. Přinesla se ke mně informace, že v ostatních zemích je nyní nejožehavější téma vulgarismů. Konají se kvůli tomuto tématu různé demonstrace ale i boje. Sousedí si nemohou přijít na jméno a někteří se dokonce kvůli tomu rozhodli žít v ústraní od lidí. Navrhuji tedy se nejprve věnovat tomuto tématu.

S účastníky se bavíme o tom, co je to vulgarismus, jaká je jeho definice, jaké různé vulgarismy existují.

4) Laboratoř

Cíl: rozvoj kritického myšlení, uvědomění si (ne)vhodnosti užívání vulgarismů.

Motivace: *„Každé rozhodnutí, které v rámci ústavy uděláme má vliv na občany našeho státu. Každé takové rozhodnutí by mělo být vystavěno na výzkumném základu. Pojďme si tedy zde udělat takovou malou vědeckou laboratoř a zkoumat téma vulgarismů.“*

5.1) Kdy se vulgarismy používají

Motivace: *„Pojďme zavřít oči a představit si jeden konkrétní moment toho, kdy jsme mi nebo někdo jiný použili vulgarismus. Co se dělo? V jakém kontextu jsme toto slovo použili? Až si vzpomeneme na podrobnosti této události, zkusme, se stále zavřenými očima, vytvořit sochu toho, jak jsme u toho vypadali. Zkusme si vzpomenout, jaký výraz jste měli vy nebo někdo jiný v obličejích. Jak asi vypadal zbytek těla, když z něj vycházelo takové slovo.*

Ted' si zkuste uvědomit, jak vám v této soše je. Co kdybyste takhle měli zůstat ještě další týden? Bolí vás v ní něco? Je vám v ní nepříjemně? Kdo chce, může ted' zůstat stále v soše, ale otevřít oči a podívat se na ostatní.“

Účastníci během aktivity stojí v kruhu. Na konci aktivity sochy vytřepeme z těl a rozdělíme účastníky na menší skupinky, ve kterých si mohou sdělit, jaké to pro ně bylo.

„Ted' jsme si každý na vlastní kůži zkusili, jaké to je používat vulgarismus. Jaké to v nás probouzí emoce. Zkusme si v hlavě popřemýšlet nad tím, jestli se takhle chceme cítit častěji.“

5.2) Kdy je nevhodné vulgarismy použít

Pomůcky: červené a zelené kartičky.

Motivace: *„Ještě na chvíli, vzhledem ke zodpovědnosti k našim občanům, zůstaneme v naší vědecké laboratoři. Zůstaňte v těchto skupinkách. Když se bavíme o tématu vulgarismů, nesmíme opomenout, že v naší nové ústavě budeme muset dopodrobna vysvětlit, kdy a za jakých podmínek, jestli vůbec, tyto slova občané mohou použít. Úkolem každého z nás ted' bude rozhodnout se, v jakých situacích jsou tyto slova únosná a v jakých situacích naprosto nevhodná. Pojd'me si společně vymyslet některé z těchto situací.“*

Situace mohou být například: návštěva lékaře, svatba v kostele, zlomení nohy v lese... Lektor tyto nápady moderuje a upravuje tak, aby obsáhli široké spektrum možností a byli vhodné pro hru v roli. Následně účastníci dostanou za úkol ve skupinkách jednu ze situací přehrát s tím, že jeden z nich použije vulgarismus. Zbytek účastníků se stává diváky a hodnotiteli. Dostanou červenou a zelenou kartičku a po každé scéně mohou hlasovat o tom, zda se jim situace zdá vhodná či nevhodná. Lektor výsledky zapisuje. Každá skupinka má krátký čas na přípravu scénky. Na závěr si zreflektujeme vhodné a nevhodné situace.

5) Ukončení schůze správní rady státu a reflexe

Cíl: reflektování celého programu, ukončující rituál.

Motivace: *„Vzhledem k časové náročnosti tohoto tématu jsem nucena dnešní schůzi ukončit a další řešení naší ústavy přeložit na příště. Než se však rozloučíme, chtěla bych abychom*

si zhodnotili naši práci. Poprosím vás abyste si za chvíli zavřeli oči a na můj dotaz ukázali vaši odpověď.“

Lektor vysvětlí účastníkům, že odpovídají na škále. Pokud dají ruku nad hlavu, znamená to nejvíc a pokud dají ruku co nejnižší, znamená to nejmíň. Lektor se ptá na otázky typu: „*Kolik máte po naší schůzce energie? Jak se vám dnešní schůze líbila?*“.

„Děkuji vám mnohokrát za vaši práci, myslím si, že občané naší země budou rádi, že je řídíme právě my.“

2. lekce – POKRAČOVÁNÍ SCHŮZE SPRÁVNÍ RADY STÁTU

Specifické oblasti: jaký mají vulgarismy vliv; kdy je používáme; jiné strategie zvládnání situace.

Pomůcky pro program: hudba; reproduktor; papíry A5; tužky; papír A4; vlajka z minulého setkání; kámen; hodinky k vymezení času.

Harmonogram programu:

	Jednotlivé aktivity	Čas
1.	Cesta na schůzi	15 min
2.	Zahájení schůze	15 min
3.	Laboratoř	40 min
4.	Konečné rozhodnutí, ukončení schůze správní rady státu a reflexe	20 min

1) Cesta na schůzi

Cíl: relaxace; encounter.

Pomůcky: hudba; reproduktor; vlajka.

Motivace: lektor nejprve požádá účastníky, aby si našli nějaké bezpečné místo, kde si lehli a zavřeli oči. *„Po náročném dni plném práce si můžeme konečně jít lehnout. Všechny starosti odtekly jako proud řeky z našich hlav a naše tělo se uvolňuje a zabořuje do měkké postele. Naposled si zíváme únavou a pomalu se ponořujeme do hloubi snů.“* Lektor pustí hudbu, která připomíná ukolébavku. Hudba končí a po ní přijde zvuk budíku. *„Nastalo ráno, noc utekla rychle a nás už budí první paprsky slunce. Můžeme se pořádně protáhnout, abychom se připravili na dnešní den. Vstáváme a jdeme si vyčistit zuby. Bereme si kartáček, na něj dáme pastu a pořádně si vyčistíme každý zub, který nám září v našem úsměvu. Umyjeme si obličej a oblečeme se. Jakmile jsme hotoví, můžeme za sebou zavřít dveře a vyrazit do světa.“* Lektor pustí hudbu. *„Chodíme ulicemi, parkem, náměstím. Pozorujeme vše, co je kolem nás. Jsme zvědaví. Postupně si všímáme, že tady nejsme sami, že kolem nás pochodují i jiné nohy, které někam jdou. Naše nohy se mohou pozdravit. Nohy už se pozdravili a my si všimli, že k těm nohám vede i zbytek těla jiných lidí. Můžeme se pozdravit. Pomalu ale jistě se dostáváme na místo určení, tam, kde má za chvíli začít naše druhá schůze správní rady státu. Než se však usadíme na naše vážená místa, všichni se pozdravíme podáním ruky.“* Během pozdravů lektor vypíná hudbu.

2) Zahájení schůze

Cíl: zmapování aktuálních potřeb skupiny; motivace k tématu.

Motivace: *„Ještě jednou vás tu všechny vítám a oficiálně tímto (rozložení vlajky z minulého setkání a předložení ústavy) zahajuji naši druhou schůzi správní rady státu. I dnes vás poprosím abyste mi odpověděli, jako minule, na nějaké otázky.“* Lektor zopakuje pravidla, že účastníci mohou ukázat odpověď na škále: ruka na hoře = nejvíc, ruka dole = nejmíň. Lektor se ptá na otázky typu: *„Kolik máte dnes energie? Jak jste se těšili na dnešní zasedání?“*

Lektor dále účastníky informuje o časové organizaci programu.

„*A teď už k tématu, na začátek vám přečtu zápis z minulé schůze.*“ Lektor dělá, že nemůže najít zápis. „*Ehm, no, tak nic. Pamatuje si tedy někdo, co jsme řešili minulou schůzi?*“ Účastníci společně vzpomínají na minulé setkání.

„*Děkuji vám, tak tedy přistupme k dnešním bodům schůze.*“

3) Laboratoř

Motivace: „*Dnes se ještě na chvílku zastavíme a znovu společně vytvoříme vědeckou laboratoř a budeme zkoumat.*“

3.1) Dopad na ostatní

Cíl: uvědomění si dopadu vulgarismů na ostatní.

Pomůcky: papíry A5; tužky; papír A4.

Motivace: „*Jak už bylo řečeno minule, vzhledem k tomu, že tvoříme pravidla pro celý stát, měli bychom být o problematice užívání vulgarismů co nejvíce informováni. Z tohoto důvodu vás poprosím o následující.*“

Lektor účastníkům vysvětlí průběh aktivity. Účastníci se rozdělí do dvou skupiny. Účastníci první skupiny dostanou 3 – 5 papírů formátu A5 a tužku. Na každý papír napíší jeden vulgarismus, papír zmuchlají a připraví se na startovací čáru. Druhá skupina si stoupne zhruba 2 až 3 metry dál, vedle sebe. První skupina může, i nemusí, na povel začít střílet do druhé skupiny, ta se může bránit pouze tím, že bude papíry chytat. Házet s nimi dál ale nesmí. Následně jsou všichni účastníci rozděleni do menších skupin, tak, aby v každé skupince byl minimálně jeden účastník z chytačů i házečů a reflektují aktivitu. Lektor dává návodné otázky typu: „*Jak vám bylo v roli házeče vulgarismů? Chtěli jste házet hned od začátku nebo jste přemýšleli, že házet nebudete? Jak vám bylo v roli toho, kdo nemůže házet, ale jen chytat? Vadilo vám, že jim to nemůžete oplatit? Vadilo vám, že jste si nemohli vyzkoušet druhou roli? Jaké by to bylo, kdyby se neházeli papíry, ale pouze vulgarismy?*“. Své odpovědi účastníci píší na papír a společně pak každá skupinka řekne pár bodů, na které přišli.

„Nyní se podíváme, jaký má vulgarismus doopravdy vliv na ostatní.“ Lektor představí prázdný papír jako člověka a pobídne účastníky, aby tomuto člověku řekli něco, co obsahuje vulgarismus. S každou větou lektor trochu zmuchlá papír. Jakmile je z papíru kulička, zreflektuje, že už bylo řečeno mnoho zlého: „Co ale teď?“. Následně pobídne účastníky, aby vymysleli nějaké věty, kterými by mohli papír zpátky narovnat. Na konci aktivity lektor konfrontuje skupinu, zda je papír stejný jako na začátku. Společně se pak baví o možných dopadech vulgarismů na ostatní.

3.2) Alternativy

Cíl: uvědomění, kdy vulgarismy používáme; hledání jiných strategií zvládnání situace.

Motivace: „Už minule jsme si nastínili nějaké situace, ve kterých se dají použít vulgarismy. Zkusme teď popřemýšlet o různých možnostech toho, kdy se vulgarismus používá.“ Lektor moderuje diskusi o druzích vulgarismů a společně se skupinou je rozdělí do několika kategorií. Vulgarismus jako:

- obrana;
- úleva;
- urážka;
- volání o pozornost;
- způsob zařazení do kolektivu.

Lektor rozdělí účastníky na několik skupinek (podle počtu účastníků). Každá skupinka si vylosuje jednu kategorii, na kterou si vymyslí krátký příběh o tom, v jaké konkrétní situaci může dojít k použití vulgarismu. Dále popřemýšlí nad možnou alternativou zvládnání této situace. Lektor obchází skupinky a pomáhá vysvětlit, jak by tyto alternativy mohli vypadat. Na závěr této aktivity skupinka vytvoří živou sochu situace, kdy místo vulgarismu použili jinou strategii zvládnutí situace, kterou později na povel lektora (tlesknutí nebo lusknutí) rozehrají a ukončí zase živou sochou. Ostatní účastníci tvoří publikum a po každém vystoupení zatleskají.

4) Konečné rozhodnutí, ukončení schůze správní rady státu a reflexe

Cíl: reflexe celého programu; kritické myšlení; ukončující rituál.

Pomůcky: kámen.

Tato část programu bude improvizací lektora, který bude moderovat konečné rozhodnutí správní rady státu ohledně regulace vulgarismů v rámci ústavy. Rozhodnutí by mělo vycházet ze skupiny, lektor však přináší hranice tohoto rozhodnutí. Je důležité zmínit, že vulgarismy nejsou jen špatné, ale že někdy mohou pomoci k rozprouzení emocí. Důležité je však myslet na to, jaké slova jsou volena, kdy jsou použita a samozřejmě za jakým účelem.

Toto konečné rozhodnutí skupina i s lektorem zpečetí společným souhlasem.

„Doufám, že naše rozhodnutí bude občany pochopeno a že my, jakožto hlavy státu půjdeme příkladem. Děkuji vám za vaši práci.“

Na závěr programu lektor vyzve účastníky, aby slovem nebo jednou větou sdíleli své pocity ohledně obou setkání. Účastníci sedí v kruhu a mluví jen ten, komu je předán kámen.

Příloha 2 – Evaluace přípravy metodičkou prevence

Oblasti evaluace přípravy	Komentáře metodičky prevence
Vztah cílů programu k primární prevenci vulgarismů.	Téma neobvyklé a neotřelé. Potřeba vybrat vhodný ročník. Dobrý nápad pro prevenci vulgarismů.
Vztah programu k jeho cílům.	Splňoval požadavky a zakázku.
Využití potenciálu tématu v rámci primární prevence.	Vhodné do budoucího využití v dalších ročnících.
Náročnost programu vzhledem k věku žáků.	Vhodný, dobře sedělo.
Návaznost aktivit.	Plynulá, více jít do pohybu.
Motivace k zapojení do programu.	Proběhla diskuze před vypuknutím programu, vhodná.
Dostatečnost prostoru k reflexi.	Ano, velká reflexe na konci.
Přesnost časového odhadu.	Předpokládám lehčí změny, ale v rámci impro zvládnutelné.
Celkový dojem z programu.	Velmi dobrý, necháváme si ho pro práci do budoucna.

Hlavní cíl programů: uvědomění si hranic vulgarismů.

Specifické oblasti: co jsou to vulgarismy; kdy je používáme; jaký mají vliv; kdy je (ne)vhodné je použít; jiné strategie zvládnání situace.

Indikace: žáci 5. třídy ZŠ.

Časová dotace: 2 x 90 minut.

1. lekce – DOBYTÉ ÚZEMÍ

Specifické oblasti: co jsou to vulgarismy; kdy je používáme; kdy je (ne)vhodné je použít

Pomůcky pro program: plátno; prstové barvy; ubrousky; krabice na použité ubrousky; kámen; červené a zelené kartičky; hodinky k vymezení času.

Harmonogram programu:

	Jednotlivé aktivity	Čas
1.	Úvod lekce a seznámení	10 min
2.	Dobytí území	12 min
3.	Tvorba státu a schůze správní rady státu	20 min
4.	Laboratoř	38 min
5.	Ukončení schůze správní rady státu a reflexe	10 min

Před programem: vymezit si přítomnost pedagogických pracovníků a jejich zapojování do aktivit.

6) Úvod lekce a seznámení

Cíl: seznámení se; vymezení časového rámce programu; navození bezpečného prostoru.

Pomůcky: kámen.

Se skupinou se posadíme do kruhu a představíme se: kdo jsem já lektor a co tu dělám, každý účastník řekne své jméno a dodá jednu věc: co má rád nebo co rád dělá. Účastníci si po kruhu předávají kámen a jen ten, kdo kámen drží, mluví. Na závěr si se skupinou lektor vymezí pravidla, která se sepíše na papír a umístí se tak, aby byly účastníkům na očích. V pravidlech by se měli objevovat body jako: jsme aktivními pozorovateli (pokud využiji právo nezapojovat se do aktivity, zůstanu však jako aktivní pozorovatel, který se v myšlenkách a činech neodvrací od děje); respektující prostředí; co se tady stane, tady také zůstane. Ostatní pravidla a specifikaci jednotlivých výše zmíněných pravidel necháváme z větší míry na účastnících.

7) Dobyť území

Cíl: motivace k tématu; aktivizace.

Motivace: *„Vážení, vítejte na bitevním poli. V momentě, kdy došlo k objevení nového kontinentu se všichni rozhodli, že chtějí vládnout. Vypukli chladnokrevné boje a ze všech, co se prali o moc, už zbylo jen pár z nás. Všichni však víme, že neúprosným bojem nikdy nezískáme celou zem. Máte tedy i se mnou jedinečnou možnost si v rámci přestřelky dobýt alespoň kousek území, kterému můžete vládnout. Ale rychle, musíme to stihnout do soumraku.“*

Dále lektor popíše proces hry. Skupina si stoupne do kruhu a jeden člen doprostřed. Ten, kdo stojí ve prostřed bojuje o kousek území tím způsobem, že na jednoho člena ze skupiny vystřelí a řekne jeho jméno. Ten na kterého bylo vystřeleno si dřepne a ti co jsou vedle něj na sebe vystřelí a řeknou jméno toho druhého. Pokud se někdo splete, účastník vprostřed vyhrál kousek území a mění se s druhým. Pokud se nikdo nesplete, hraje se dál, dokud se tak nestane. Ve hře se vystřídají všichni účastníci tak, aby každý dobyl kousek svého území. Rozhodování účastníků, na koho budou mířit, urychlíme faktem, že boj trvá jen do soumraku. Lektor v průběhu oznamuje, kdy slunce vychází, kdy je poledne a za jak dlouho začne slunce zapadat. Pokud účastníkům půjde hra lehce, můžeme ji ztížit tím, že jednu hru budou říkat svá jména a druhou hru jména hráčů na které střílí.

8) Tvorba státu a schůze správní rady státu

Cíl: posílení koheze skupiny, motivace a otevření tématu.

Pomůcky: plátno, prstové barvy, ubrousky, krabice na použité ubrousky.

Motivace: *„Přeji vám krásný den, sešli jsme se tady na základě mého dlouhého přemýšlení o prosperitě území každého z nás. Musíte se mnou více než souhlasit, když řeknu, že takhle to dál nejde. Každý na svém území máme nějaký ten poklad. Tady ... (jméno účastníka) se daří pěstovat obilí, to se ale nedá říct o ... (jméno účastníka), ten se na druhou stranu může pyšnit dobrou kvalitou pitné vody. Takhle bych mohla mluvit do nekonečna. Co tím chci ale říct je to... Co kdybychom naše území spojili a vytvořili společný stát. Stát kterému se bude dařit a který bude nejsilnější ze všech. A to hlavně proto, že tu mám vás, kteří mi mohou pomoci s řízením státu. Co vy na to?“*

Společně se s účastníky shodneme (může například dojít ke společnému hlasování) na založení nového státu. A tuto shodu zpečetíme tvorbou vlajky. Každý účastník se slovy: *„Nechť se nám daří.“* obtiskne svůj prst namočený do barvy na plátno.

Pokud se nějaký účastník rozhodne, že nechce být součástí státu, necháme mu svobodnou volbu rozhodnutí. I přesto ho však, jakožto dobrovolníka, na jehož názoru nám záleží, pozveme k řešení. Pokud ani tak nebude chtít být součástí rozhodování a dalších aktivit, připomeneme mu předchozí dohodu a vyzveme ho aspoň k aktivnímu pozorování.

„Tímto (předložení vlajky) zahajují naši první schůzi správní rady státu / obohacenou o přední odborníky na toto téma (v případě předchozí situace). Nejdůležitějším dokumentem pro chod státu je, jak je známo, ústava.“ Vysvětlíme si společně pojem ústava. *„Společně tedy budeme tvořit naši ústavu. Přinesla se ke mně informace, že v ostatních zemích je nyní nejožehavější téma vulgarismů. Konají se kvůli tomuto tématu různé demonstrace ale i boje. Sousedí si nemohou přijít na jméno a někteří se dokonce kvůli tomu rozhodli žít v ústraní od lidí. Pojdme se tedy nejprve věnovat tomuto tématu.“*

S účastníky se bavíme o tom, co je to vulgarismus, jaká je jeho definice, jaké různé vulgarismy existují. V průběhu diskuse, lektor může účastníky pobídnout, aby sochou či pantomimou předvedli například to, jaké to je, když jim někdo vulgarismus řekne, jak vypadá naše tělo, když z něj vychází citově zabarvené slovo (definice vulgarismu) a tak dále.

9) Laboratoř

Cíl: rozvoj kritického myšlení, uvědomění si (ne)vhodnosti užívání vulgarismů.

Motivace: *„Každé rozhodnutí, které v rámci ústavy uděláme má vliv na občany našeho státu. Každé takové rozhodnutí by mělo být vystavěno na výzkumném základu. Pojďme si tedy zde udělat takovou malou vědeckou laboratoř a zkoumat téma vulgarismů.“*

4.1) Kdy se vulgarismy používají

Motivace: *„Zkuste se rozejít po prostoru a najít si nějaké svoje místo. Místo, kde vám bude dobře a bude pro vás bezpečné... Pojďme zavřít oči a představit si jeden konkrétní moment toho, kdy jsme mi nebo někdo jiný použili vulgarismus. Co se dělo? V jakém kontextu jsme toto slovo použili? Až si vzpomeneme na podrobnosti této události, zkusme, se stále zavřenými očima, vytvořit sochu toho, jak jsme u toho vypadali. Zkuste si vzpomenout, jaký výraz jste měli vy nebo někdo jiný v obličeji. Jak asi vypadal zbytek těla, když z něj vycházelo takové slovo. Ted' si zkuste uvědomit, jak vám v této soše je. Co kdybyste takhle měli zůstat ještě další týden? Bolí vás v ní něco? Je vám v ní nepříjemně? Kdo chce, může ted' zůstat stále v soše, ale otevřít oči a podívat se na ostatní.“*

Na konci aktivity sochy vytřepeme z těl a rozdělíme účastníky na menší skupinky, ve kterých si mohou sdělit, jaké to pro ně bylo.

„Ted' jsme si každý na vlastní kůži zkusili, jaké to je používat vulgarismus. Jaké to v nás probouzí emoce. Zkusme si v hlavě popřemýšlet nad tím, jestli se takhle chceme cítit častěji.“

4.2) Kdy je nevhodné vulgarismy použít

Pomůcky: červené a zelené kartičky.

Motivace: *„Ještě na chvíli, vzhledem ke zodpovědnosti k našim občanům, zůstaneme v naší vědecké laboratoři. Zůstaňte v těchto skupinkách. Když se bavíme o tématu vulgarismů, nesmíme opomenout, že v naší nové ústavě budeme muset dopodrobna vysvětlit, kdy a za jakých podmínek, jestli vůbec, tato slova občané mohou použít. Úkolem každého z nás ted' bude rozhodnout se, v jakých situacích jsou tato slova únosná a v jakých situacích naprosto nevhodná.“*

Účastníci dostanou za úkol ve skupinkách vymyslet dvě situace, při kterých použijí vulgarismus. Každá skupina dostane pokyn, zda má vymyslet situaci, kdy je vulgarismus nevhodný nebo akceptovatelný. Jedna skupina tedy může dostat zadání: dvě scénky, kdy je vulgarismus akceptovatelný a druhá skupina bude mít zadání: jedna scénka, kdy je vulgarismus nevhodný a jedna scénka, kdy je akceptovatelný. Zbytek účastníků se stává diváky a hodnotiteli. Dostanou červenou a zelenou kartičku a po každé scénce mohou hlasovat o tom, zda se jim situace zdá akceptovatelná či nevhodná. Lektor výsledky zapisuje. Každá skupinka má krátký čas na přípravu scénky. Po scénkách si zreflektujeme výsledky vhodných a nevhodných situací.

10) Ukončení schůze správní rady státu a reflexe

Cíl: reflektování celého programu, ukončující rituál.

Motivace: „*Vzhledem k časové náročnosti tohoto tématu jsem nucena dnešní schůzi ukončit a další řešení naší ústavy přeložit na příště. Než se však rozloučíme, chtěla bych abychom si zhodnotili naši práci. Poprosím vás abyste si za chvíli zavřeli oči a na můj dotaz ukázali vaši odpověď.*“

Lektor vysvětlí účastníkům, že odpovídají na škále. Pokud dají ruku nad hlavu, znamená to nejvíc a pokud dají ruku co nejnižší, znamená to nejmenší. Lektor se ptá na otázky typu: „*Kolik máte po naší schůzce energie? Jak se vám dnešní schůze líbila?*“.

„*Děkuji vám mnohokrát za vaši práci, myslím si, že občané naší země budou rádi, že je řídíme právě my.*“

2. lekce – POKRAČOVÁNÍ SCHŮZE SPRÁVNÍ RADY STÁTU

Specifické oblasti: jaký mají vulgarismy vliv; kdy je používáme; jiné strategie zvládnání situace.

Pomůcky pro program: barevné kartičky; hudba; reproduktor; fix; velkoformátový papír; papír A4; vlajka a dohoda z minulého setkání; kartičky s kategoriemi; hodinky k vymezení času; kámen.

Harmonogram programu:

	Jednotlivé aktivity	Čas
1.	Úvod	10 min
2.	Cesta na schůzi	10 min
3.	Zahájení schůze	20 min
4.	Laboratoř	25 min
5.	Konečné rozhodnutí, ukončení schůze správní rady státu a reflexe	25 min

Před programem: vymezit si přítomnost pedagogických pracovníků a jejich zapojování do aktivit.

1) Úvod

Cíl: seznámení se s novými účastníky; vymezení časového rámce programu; navození bezpečného prostoru; zmapování aktuálních potřeb skupiny.

Pomůcky: barevné kartičky.

Na úvod si s účastníky sedneme do kruhu, lektor se představí (kdo jsem, co tu dělám), vymezí časovou organizaci, připomene dohodu z minulého setkání. Poté vyzve účastníky, aby se zamysleli, jaký má jejich den barvu (vybírají z modré, červené, zelené, žluté, hnědé, černé, oranžové, růžové) a podle toho pak přistoupili k barevným kartičkám

umístěných v prostoru. Chůze ke kartičkám může reflektovat jejich den. Jakmile přijdou na místo, vytvoří sochu toho, jak se dnes mají.

2) Cesta na schůzi

Cíl: relaxace; encounter.

Pomůcky: hudba; reproduktor; vlajka; dohoda.

Motivace: lektor nejprve požádá účastníky, aby si našli nějaké bezpečné místo, kde si lehli a zavřeli oči. Lektor do svých slov pouští hudbu připomínající ukolébavku: *„Po náročném dni plném práce si můžeme konečně jít lehnout. Všechny starosti odtekly jako proud řeky z našich hlav a naše tělo se uvolňuje a zabořuje do měkké postele. Naposled si zíváme únavou a pomalu se ponořujeme do hloubi snů.“* Jakmile hudba skončí, lektor promlouvá: *„Nastalo ráno, noc utekla rychle a nás už budí první paprsky slunce. Můžeme se pořádně protáhnout, abychom se připravili na dnešní den. Posadíme se, protáhneme se (lektor předvádí protažení a popisuje, jak se mohou účastníci protáhnout), můžeme si zívnout a pomalu vstáváme. Vstáváme a jdeme si vyčistit zuby. Bereme si kartáček, na něj dáme pastu a pořádně si vyčistíme každý zub, který nám září v našem úsměvu. Umyjeme si obličej a oblečeme se. Jakmile jsme hotoví, můžeme za sebou zavřít dveře a vyrazit do světa.“* Lektor pustí hudbu. *„Pomalou a ještě trochu ospale chodíme ulicemi, parkem, náměstím. Pozorujeme vše, co je kolem nás. Postupně si všímáme, že tady nejsme sami, že kolem nás jsou i jiní lidé. Pohledem do očí se s nimi můžeme pozdravit. Pomalu ale jistě se dostáváme na místo určení, tam, kde má za chvíli začít naše druhá schůze správní rady státu.“* Během pozdravů lektor vypíná hudbu.

3) Zahájení schůze

Cíl: motivace k tématu; reflexe minulého setkání.

Pomůcky: velkoformátový papír, fix.

Motivace: *„Ještě jednou vás tu všechny vítám a oficiálně tímto (rozložení vlajky z minulého setkání a předložení ústavy) zahajují naši druhou schůzi správní rady státu. A teď už k tématu, na začátek vám přečtu zápis z minulé schůze.“* Lektor dělá, že nemůže najít

zápis. „*Ehm, no, tak nic. Pamatuje si tedy někdo, co jsme řešili minulou schůzi?*“ Účastníci společně vzpomínají a konkrétní informace z minulého setkání sepisují na velký papír. Při reflexi minulého setkání lektor vybízí k dramatizaci, například: „*Jak vám bylo/je, když jste museli nahlas říct vulgarismus? Předved'te to pohybem nebo zvukem. Pamatujete si, jak jste se cítili v soše, která vyslovovala vulgarismus? Zkuste v obličejí vytvořit výraz emoce, která ve vás byla.*“

„*Děkuji vám, tak tedy přistupme k dnešním bodům schůze.*“

4) Laboratoř

Motivace: „*Dnes se ještě na chvíli vložíme do práce a znovu společně vytvoříme vědeckou laboratoř a budeme zkoumat.*“

4.1) Dopad na ostatní

Cíl: uvědomění si dopadu vulgarismů na ostatní.

Pomůcky: papír A4.

Motivace: „*Jak už bylo řečeno minule, vzhledem k tomu, že tvoříme pravidla pro celý stát, měli bychom být o problematice užívání vulgarismů co nejvíce informováni. Nyní se tedy podíváme na to, jaký má vulgarismus doopravdy vliv na ostatní.*“ Lektor představí prázdný papír jako člověka a pobídne účastníky, aby si představili, že jejich tělo a oni sami jsou tímto člověkem, tedy prázdným papírem (účastníci si stoupnou). „*Co se stane, když mu řekneme nějaký vulgarismus? Vyzkoušejte to.*“ Lektor tak vyzve účastníky, aby tomuto člověku řekli něco, co obsahuje vulgarismus. S každou větou lektor trochu zmuchlá papír a vyzve ostatní, aby nadále představovali zmuchlaný papír/člověka. Jakmile je z papíru kulička, zreflektuje, že už bylo řečeno mnoho zlého: „*Co ale teď?*“. Následně pobídne účastníky, aby vymysleli nějaké věty, kterými by mohli papír zpátky narovnat (současně se narovnávají i účastníci). „*Jak vám je? Cítíte se dobře? Cítíte se stejně jako na začátku, když jste byli prázdný papír?*“ Na konci aktivity lektor konfrontuje skupinu, zda je i papír stejný jako na začátku. Společně se pak baví o možných dopadech vulgarismů na ostatní.

4.2) Alternativy

Cíl: uvědomění, kdy vulgarismy používáme; hledání jiných strategií zvládnutí situace.

Pomůcky: kartičky s kategoriemi.

Motivace: „*Už minule jsme si nastínili nějaké situace, ve kterých se dají použít vulgarismy. Zkusme teď popřemýšlet o různých možnostech toho, kdy se vulgarismus používá.*“ Lektor moderuje diskusi o druzích vulgarismů a společně se skupinou je rozdělí do několika kategorií. Vulgarismus jako:

- obrana;
- úleva;
- urážka;
- volání o pozornost;
- způsob zařazení do kolektivu.

Lektor rozdělí účastníky na několik skupinek (podle počtu účastníků). Každá skupinka si vylosuje jednu kategorii, na kterou si vymyslí krátký příběh o tom, v jaké konkrétní situaci může dojít k použití vulgarismu. Dále popřemýšlí nad možnou alternativou zvládnutí této situace. Lektor obchází skupinky a pomáhá vysvětlit, jak by tyto alternativy mohli vypadat. „*Nyní si v naší laboratoři vytvoříme takový filmový večer u televize. Pohodlně se usadte.*“ Průběžně skupinky předvádí dramatickou situaci, při které dochází k použití vulgarismu (místo vulgarismu si mohou účastníci vymyslet zástupné slovo). V momentě použití vulgarismu lektor scénku stopne stejně jako film v televizi a přetočí ji zpátky na začátek (instruuje při tom účastníky). Následně skupinka rozehraje scénku s použitím jiné strategie zvládnutí situace. Ostatní účastníci tvoří publikum a po každém vystoupení zatleskají. Na konci aktivity se lektor účastníků ptá, jestli je napadá i jiná strategie a zda některé z nich někdy použili nebo by použít chtěli.

5) Konečné rozhodnutí, ukončení schůze správní rady státu a reflexe

Cíl: reflexe celého programu; kritické myšlení; ukončující rituál.

Pomůcky: kámen.

Příloha 3 – Upravená příprava intervenčního programu

Tato část programu bude improvizací lektora, který bude moderovat konečné rozhodnutí správní rady státu ohledně regulace vulgarismů v rámci ústavy. Rozhodnutí by mělo vycházet ze skupiny, lektor však přináší hranice tohoto rozhodnutí. Je důležité zmínit, že vulgarismy nejsou jen špatné, ale že někdy mohou pomoci k rozprouzení emocí. Důležité je však myslet na to, jaká slova jsou volena, kdy jsou použita a samozřejmě za jakým účelem.

Toto konečné rozhodnutí skupina i s lektorem zpečetí společným souhlasem.

„Doufám, že naše rozhodnutí bude občany pochopeno a že my, jakožto hlavy státu půjdeme příkladem. Děkuji vám za vaši práci.“

Na závěr programu lektor vyzve účastníky, aby slovem nebo jednou větou sdíleli své pocity ohledně obou setkání. Účastníci sedí v kruhu a mluví jen ten, komu je předán kámen.

Motivace žáků k tématu.

Žáci se skvěle chytli tématu, byl pro ně aktuální a vzrušující (možnost říct vulgarismus, vyzkoušet si prostor, kde mohou vyzkoušet vše).

Zaujal je projev, kterým byl program veden.

Dále také krásně fungoval princip společné práce a vedení státu. Fungoval hlavně z toho důvodu, že se žáci mohli rozhodnout, jestli do něj vkročí nebo ne. Cítila jsem, že pro některé z nich bylo velmi důležité se vymezit, ale i tak nadále spolupracovat.

Motivace žáků k aktivitě.

I když byl program realizován v čase 11:15-12:45 a navíc měli žáci po hodině tělesné výchovy, všichni přišli s velkou energií. Nikdo se aktivitám nebránil, spíše naopak. Těžší však bylo udržet je u aktivity, aby neztráceli pozornost například povídáním si mezi sebou. I když byl prostor ateliéru více méně prázdný, i tak je dokázal každý podnět vyrušit. To si vysvětluji velkým počtem účastníků v porovnání s jedním lektorem.

Všimla jsem si také překvapení žáků, když žádná aktivita nebyla vyřazovací. Díky tomu se všichni rádi zapojili, protože se nebáli, že selžou, což v rámci tématu programu nebylo cílem.

Při závěrečné reflexi při otázce: „*Kolik máte po naší schůzi energie?*“ všichni žáci dali ruku od pasu (průměrně energie) nahoru (nejvíc energie).

Reflektování potřeb skupiny.

Při tak velkém počtu účastníků bylo náročné reflektovat potřeby jednotlivců. Co se týká potřeb skupiny, refleктоvala jsem změnou programu jejich energičnost a pozornost (viz změny v programu).

Vedení skupiny.

Největší problém celé realizace a vedení skupiny jsem cítila v absenci druhého lektora. Ten je vhodný i u malých skupin, natož ve skupině s 22 účastníky. Tahle absence vnášela mírný

chaos a zbytečný čas navíc, ztracený například dovysvětlováním pravidel hry nebo upozorňováním na dohodu.

U aktivity „dobyté území“ bych příště zvolila direktivnější přístup. Žáci chtěli dlouho vysvětlovat pravidla, i když se stále opakovali. Příště bych tuto aktivitu rázněji vedla přímo k akci.

Při aktivitě „kdy se vulgarismy používají“ skvěle zafungovalo vedení hlasem, díky kterému se žáci zklidnili, když bylo potřeba. Je vhodné si odkoukat nebo zjistit, co funguje třídní učitelce, když potřebuje žáky zklidnit. V tomto případě pak v průběhu aktivity zafungovalo počítání do tří/desíti.

Náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků.

Program vzhledem k věku žáků byl dle mého úměrný a díky tomu i zafungoval. Co se týká specifík žáků, pro příště bych přidala více klidových aktivit a při diskusi žáků se více zaměřila i na ty, kteří nemluvili. Stalo se tak, že ti výraznější žáci ostatní už nepustili ke slovu. Variantou by také mohla být změna v programu, a to místo diskuze všech účastníků, žáky rozdělit do skupinek ve kterých by téma řešili a následně prezentovali zjištěné informace mezi všemi.

Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.

Vzhledem k časovému presu jsme u poslední aktivity reflexi museli zkrátit, a proto se k tomu chci vrátit i v druhém programu. Nemyslím si, že by to byl tak zásadní problém, ale příště bych si pro reflexi vymezila daleko větší čas.

U žáků jsem si všimla obranného mechanismu při vyslovování konkrétních vulgarismů. Reagovali smíchem a nervozitou. Tahle reflexe mi unikla, a proto se k ní chci v příštím programu také vrátit.

Změny v programu v porovnání s přípravou.

- 1) Před programem jsem napsala na papír a předložila před žáky otázky: jméno; jak jsem se vyspal; co mám rád/co rád dělám. Díky této vizuální opoře bylo

seznamovací kolečko urychleno a žáci nemuseli být nervózní, že zapomenou, co mají říct.

- 2) Při tvorbě státu měli žáci možnost se spojit v menších skupinkách a vytvořit tak okres nebo například ostrov přidružený ke státu. Mohli se díky tomu trochu vymezit od ostatních, ale i nadále být součástí programu.
- 3) Při aktivitě „kdy se vulgarismy používají“ jsem na závěr přidala možnost svou sochu pojmenovat, dát jí slovo nebo zvuk. Pak jsem obešla žáky a v momentě, když jsem se dotkla jejich ramene, jméno, slovo nebo zvuk vyslovili.
- 4) Při aktivitě „kdy je nevhodné vulgarismy použít“ nedošlo ke sečtení hlasů. Tahle změna byla z toho důvodu, že chyběl čas, ale také proto, že bych jako sama lektorka neměla možnost pozorně sledovat a zároveň zapisovat výsledky.

Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.

Rezervy:

- 1) absence lektora;
- 2) krátký čas na reflexi.

Silné stránky:

- 1) možnost vyzkoušet si různé chování a názory v rámci laboratoře (dramatického prostoru);
- 2) prostor pro smyslový prožitek, možnost vnímat emoce, doprovázející užívání vulgarismů, na základě smyslových zkušeností, a nejen na základě racionalizace;
- 3) možnost být konfrontován jiným pohledem na věc (zejména v rámci aktivity „kdy je nevhodné vulgarismy použít“);
- 4) prostor pro zábavnou explorační tématu

Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.

Programu hodně uškodila absence druhého lektora, díky čemu nebyl dostatečně využit potenciál programu v kontextu primární prevence. I tak se však žáci do tématu ponořili a vyzkoušeli si jaké to je manipulovat s vulgarismy v prostředí, kde je to dovolené. Velký

Příloha 4 – Autoevaluace první lekce intervenčního programu

vliv na program má také vedení lektora a jeho schopnost klást správné otázky vedoucí ke zvědomování si prožitých zkušeností.

Možnost návaznosti na program v budoucí práci třídní učitelky/metodičky prevence.

Bylo pro mne fajn, se na třídu dívat při práci „zvenku“.
Zajímavý pro mě byl moment, kdy měly děti dovolené říct vulgarismus - jaké to pro ně bylo těžké (tedy pro drtivou většinu).

Určitě se budeme vracet k pocitům, jaké to je vyslovit vulgarismus „běžně v situaci“ a takhle před ostatními jenom tak.

Náročnost programu vzhledem k věku a specifickým žáků.

Odpovídající, jen byl problém při spojování do jednoho „státu“, kdy už se hodně individualizují.

Motivace žáků k tématu.

Hry děti bavily a byly tak přirozeně motivovány k plnění aktivit.

Využití potenciálu tématu programu v rámci primární prevence.

Téma vulgarismů se objeví snad v každé třídě, takže si myslím, že tento nebo obdobný program je vhodný pro všechny třídy, když se toto téma začne ve třídě projevovat více.

Vztah programu k zakázce.

Program odpovídá mému požadavku.

Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.

Preventista musí být velmi vnímavý k věku třídy a jejímu nastavení a dle něj ^{aktuálně} v programu drobně variovat v motivacích zadáních úkolů (Např.: nechtěti se všichni sjednotit do 10 minut). V tomto to je pro preventistu náročné, že musí mít v záloze varianty a umět rychle reagovat na vzniklé situace.

Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.

Reflexi bych ještě rozšířila po to co měli říct
nahlas sprostě slovo, aby si to více „prožili“ a ujasni-
li.

Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.

Myslím, že to na děti zapůsobilo, když mohly
pracovat s něčím „zakázaným“.

Prostor pro další komentáře.

Možnost návaznosti na program v budoucí práci třídní učitelky/metodičky prevence.

Je možné se vrátit. Pěkně fyzické prostředky, díky kterým se dá s tímto vrátit kolyho.
Pomocí plakátu se učil: vizuální prompt pro připomenutí a naprocentování s tímto

Náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků.

Program byl přiměřeně náročný. Dají si s tímto a přímo befo do potřeby a tímto žáků.
Dobře zvolena náročnost i tímto.

Motivace žáků k tématu.

Motivace přiblížením záležitosti státu a práce ústavní
Děti se do toho plýli, ne byly a zájmem se obojího
státu zúčastnit. Těmto sítím... Potřebujeme i
odborných ocl jímel. Děti byly dostatečně motivovány

Využití potenciálu tématu programu v rámci primární prevence.

Pro dopravu učivo do skupiny velmi dobře!
V dalších letech bych se této učivo skupině
budeme toto téma otevřít a probírat akceptovat jeden
prezentativní program na druhé téma.

Vztah programu k zakázce.

Už se objevil, že po doplnění s učivem učitelkou a
metodickou prevencí. Pokud bylo něco co bylo
nepříjemný pocit, že by se konzultovalo a objasnilo.

Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.

Silné stránky → velmi dobře zvolené téma k první žákovi,
přesně se projevilo například
velmi pěkně zvládnuto i pokud by to
jedna lekce

Rezervy → Pociť lekce

→ Ukázková struktura, musela pomoci první učitelka
například také, že to byla chyba lekce, ale spíše
počet lekcí.

Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.

V první části nebyl příliš velký prostor, ale to i podle prvních platí. Reflexe proběhla po druhém bloku programu. Nevytvořilo to však problémovou situaci. Příliš mnoho času reflexi I. programu, stále mají potřebu stále / ústavně stále objevnou. Je potřeba dát však na konce programu dát důležitý čas na reflexi.

Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.

Velmi dobrá zpráva týma pro druhou úroveň skupin a její nastavení. Je vhodné aby program měl vždy dva lekce. V jednom to bylo pro lekce náročnosti. Celkový dojem je velmi dobrý, dá se do budoucna napravit metodickým prevencí.

Prostor pro další komentáře.

Opravdu program by se měl řešit se dříve.

Motivace žáků k tématu.

Na začátku lekce byli všichni žáci motivovaní, u poslední aktivity však nadšení u některých mírně upadávalo z důvodu zvýšené unavenosti.

U některých žáků však v porovnání s první lekcí byla u diskusí vidět větší snaživost a přemýšlivost.

Motivace žáků k aktivitě.

V průběhu lekce byli žáci velice aktivní. U diskusí někteří mírně energicky upadali, a to se nejvíce projevilo u konečné reflexe.

Myslím si, že kdybychom nezůstali takový čas u reflexe první lekce (která se v plné míře nestihla v minulém setkání) byli by na tom žáci s energií lépe. Jednalo se ale jen zhruba o 3 žáky.

Reflektování potřeb skupiny.

Reflektování potřeb žáků bylo pružnější než při předešlé lekci, zejména proto, že byl program lépe nastavený pro aktuální změny.

Vedení skupiny.

Vedení skupiny bylo v porovnání s první lekcí z pozice lektora snazší, jelikož byla příprava nachystána více na míru skupiny (například relaxační úvod, méně aktivit než v první přípravě).

Rozdíl byl i v tom, že se skupina s lektorem znala, a tak bylo prostředí k diskusi a zkoušení si nových věcí daleko bezpečnější a otevřenější. Žáci tak šli při některých aktivitách více do hloubky.

Náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků.

Náročnost programu vzhledem k věku byla úměrná. Vzhledem ke specifiku žáků byla pro některé možná více v „rácii“ a méně ve smyslovém prožívání.

Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.

Prostor pro reflexi byl v tomto případě dostatečný. Příště bych některé reflexe možná více směřovala k tělesnému sdělení (pantomima, socha...).

Díky delší reflexi někteří žáci přicházeli s velmi zajímavými názory, které byly často rozdílné.

Změny v programu v porovnání s přípravou.

- 1) Dohoda měla své čestné místo v kruhu na židli, aby byla žákům více na očích a zdůraznila se její důležitost.
- 2) Použití velkoformátového papíru k diskusi při aktivitě – „*kdy používáme vulgarismy*“ a při konečném rozhodnutí.
- 3) Při aktivitě „*dopad na ostatní*“ bylo přidáno hned několik změn. Vzhledem k tomu, že se žáci do aktivity ponořili a bylo očividné jejich hluboké prožívání, bylo přidáno několik dotazů ze strany lektora, jako: „*Stalo se vám někdy, že jste byli tímto zmuchlaným papírem? Jak vám bylo, zkuste to ukázat v soše. A stalo se vám, že jste byli ten, kdo říkal vulgarismy?*“. Dále bylo přidáno předávání kamene, kdy každý žák měl říct, jak by se „omluvil“ druhému. Dále se diskutovalo nad tím, jak zareagovat, když druhý neví, že nás zranil. Zajímavé bylo, že by žáci ve většině reagovali „mávnutím rukou“.

Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.

Silné stránky:

- prostor pro jiné pohledy na věc;
- prostor pro reflexi a hlubší zamyšlení se nad tématem;
- prostor pro smyslový prožitek.

Rezervy:

- více přemýšlení než smyslového prožitku.

Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.

Vzhledem k absenci druhého letora došlo k úpravě druhé lekce tak, aby byla příprava lépe použitelná k realizaci jedním lektorem. To mělo pozitivní efekt na realizaci.

I přes to, že někteří žáci byli na konci lekce unaveni, došlo se k hodně závěrům. Proto si myslím, že diskuse a prostor pro přemýšlení byl účelný.

Možnost návaznosti na program v budoucí práci třídní učitelky/metodičky prevence.

Určitě je možné se vrátit ke jednotlivým prvkům, pocitům, prožitkům, ... programem ~~přes~~ při teoretickém řešení různých situací.

Náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků.

Odpovídající, ale pohybu je možné přidat;-)

Motivace žáků k tématu.

Pro žáky, obzvláště tohoto věku, je to velmi lákavé téma. Pro některé bylo hlavně při druhé části programu velmi důležité to sprosbe slovo říct nahlas v kolektivu. Naopak tu byli jiní, pro které to i tak nebylo příjemné.

Využití potenciálu tématu programu v rámci primární prevence.

Tím, že se o problému hovoří ztratil právě kouzlo, toho „zakázaného“. Důležitý byl také moment vědomění si, jak může ~~loft~~ vulgarismus ublížit (jak může nicít) – příklad papíru byl velmi dobrá ukážka. Takže by se dalo ^{zá}zařít bez obtíží.

Vztah programu k zakázce.

Naplněná :-)

Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.

Názorné příklady a zábavné prvky – scénky ^{byly moc fajn.} Možná děti před tím ještě více nějak unavit, aby pak zůstaly být klidnější. Ale někteří jsou neuvěřitelní :-D

Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.

Prostor k reflexi byl dostatečný, někteří odpovídali nebo se vyjadřovali i vícekrát. Někteří byli spíše pozorovateli, ale to odpovídalo jejich povahám.

Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.

Bylo fajn toto téma otevřít a podívat se na něj z více stran. Myslím, že pro děti to tím způsobem trochu ztratilo kouzlo „zakázaného ovoce“, což je částečně.

Prostor pro další komentáře.



Možnost návaznosti na program v budoucí práci třídní učitelky/metodičky prevence.

Mít formu, kterou bychom se mohli v následujících dnech na program odkazovat by bylo výborně.

Náročnost programu vzhledem k věku a specifikům žáků.

Program nebyl náročný po obsahové stránce ale vzhledem k dětem už byly děti ke konci neposedné.

Motivace žáků k tématu.

Téma je velmi aktuální a někteří i přes počáteční ostych ocenili možnost vyhranět si vulgariismus říct nahlas.

Využití potenciálu tématu programu v rámci primární prevence.

Jako velmi cenné učiním obrácení situace, většinou se do druhého ke komu směřují vulgarismus. Jak může vulgarismus ublížit i když to nemusí jít na druhém znát. Důležité byly možnosti jak se vulgarismu vyhnout, které si děti mohly hravě zažít při scénkách. Přínosné jistě bylo i zjištění, že se všichni neshodnou na vhodnosti použití v určité situaci.

Vztah programu k zakázce.

Program splnil zadání

Silné stránky a rezervy programu ve vztahu k primární prevenci vulgarismů.

V programu bylo několik velmi silných momentů, kdy např. děti mohly říct vulgarismy nahlas. "Kaubiti" se zdražili, někteří zjistili, že vulgarismus říkat nechtějí, stydí se nebo jim to přijde nevhodné. Každopádně tím jak jsme se o vulgarismech bavili v bezpečném prostředí, bez vyčítání ztrácelo jejich použití "náboj", atraktivitu.

Dostatečnost prostoru k reflexi žáků v rámci tématu vulgarismů.

Prostor vnímám jako dostatečný

Celkový dojem z programu ve vztahu k primární prevenci.

Program hodnotím kladně. Během něj byla hravá, přátelská, volnější atmosféra. Děti se dobře bavily a věřím, že v mnohých vstalo odhodlání přistě emotivní situaci zvládnout lépe a vulgarismům se vyhnout.

Prostor pro další komentáře.

Děkuji, nejsou