



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**Dramatická výchova jako prostor pro
uvědomování si vlastních potřeb a hranic**

Drama education as a space for realizing own needs and boundaries

Vypracovala: Veronika Waldová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice, 2023

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem svoji magisterskou diplomovou práci na téma: „Dramatizace jako prostor pro uvědomování si vlastních potřeb a hranic“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 7. 7. 2023

.....

Veronika Waldová

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí mé diplomové práce Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za odborné vedení, pomoc, podporu a cenné rady při vzniku této diplomové práce a za její čas, který mi ochotně poskytovala.

Rovněž bych chtěla poděkovat ochotným učitelkám, které mi umožnily realizaci projektu z praktické části ve svých třídách, a všem dětem, které se na jeho realizaci svým zapojením podílely.

Abstrakt

Tématem mé diplomové práce je „Dramatická výchova jako prostor pro uvědomování si vlastních potřeb a hranic.“ V teoretické části se diplomová práce věnuje prevenci patologických jevů, jako je např. šikana a sexuální obtěžování, se kterými se žák může setkat v realitě, ale také v internetovém prostoru, a to pomocí dramatické výchovy, jejích metod a technik. Dále teoretická část přináší důležité informace o těchto negativních jevech, o podstatě dramatické výchovy a přináší ucelené informace k pochopení této problematiky. Součástí teoretické části je také role dramatické výchovy v komplexním rozvoji dětské osobnosti, tvorbě životních názorů, postojů a hodnot. Tento rozvoj v sobě zahrnuje také rozvoj emočních a sociálních kompetencí, budování a vymezení svých hranic a uvědomění si vlastních potřeb.

Hlavní náplní praktické části je tvorba preventivního projektu, týkající se šikany, kyberšikany a nevhodného sexuálního chování za využití metod a technik dramatické výchovy, a jeho následná aplikace ve třídách.

Klíčová slova: šikana, sexuální obtěžování, prevence, hranice, dramatická výchova

Abstract

My diploma thesis' topic is „Drama education as a space for realizing own needs and boundaries.“ The theoretical part of this thesis is devoted to the prevention of pathological phenomena, such as bullying or sexual harassment, which children can encounter with in real life but also on the internet, using drama education, its methods and techniques. The theoretical part also provides important information about these negative phenomena, about the essence of drama education and brings information necessary for understanding the issue. Part of the theoretical part is also the role of the drama education in the comprehensive development of children's personality, the formation of their life opinions, attitudes and values. This also includes the development of emotional and social competences, building and defining own boundaries and realizing one's own needs.

The main content of the practical part is the creation of a preventive project regarding bullying, cyberbullying and sexual harassment using methods and techniques of drama education and its application in classes.

Key words: bullying, sexual harassment, prevention, boundaries, drama education

Obsah

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	- 8 -
ÚVOD	- 9 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 10 -
1 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ.....	- 10 -
1.1 DEFINICE.....	- 10 -
1.2 PŘÍČINY	- 10 -
1.2.1 Vliv rodiny.....	- 11 -
1.2.2 Vliv školy a vrstevnické skupiny.....	- 12 -
1.3 PROBLEMATIKA VYBRANÝCH SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ.....	- 13 -
1.3.1 Šikana	- 13 -
Šikana vs. škádlení a jednorázová agrese.....	- 14 -
Aktéři šikany	- 15 -
Stadia šikany	- 16 -
Projevy a formy šikany	- 19 -
Skrytost šikanování	- 20 -
Následky šikanování	- 21 -
Kyberšikana.....	- 22 -
1.3.2 Sexuální násilí	- 23 -
Sexuální obtěžování	- 24 -
Faktory rizikového sexuálního chování u dětí	- 25 -
Predátoři v kyberprostoru.....	- 26 -
1.4 PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ.....	- 27 -
1.4.1 Vymezení prevence sociálně nežádoucích jevů	- 28 -
1.4.2 Metody primární prevence sociálně patologických jevů.....	- 29 -
2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ ÚLOHA V RÁMCI PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ	- 31 -
2.1 VYMEZENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	- 32 -
2.2 HODNOTY A CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	- 33 -
2.2.1 Sociální rozvoj.....	- 33 -
2.2.2 Osobnostní rozvoj.....	- 33 -
2.3 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	- 34 -
2.3.1 Metoda plné (úplné) hry.....	- 36 -
2.3.2 Metody pantomimicko-pohybové.....	- 36 -
2.3.3 Metody verbálně-zvukové.....	- 37 -
2.3.4 Metody graficko-písemné	- 38 -
2.3.5 Metody materiállově-věcné	- 39 -
2.4 POŽADAVKY NA UČITELE DRAMATICKÉ VÝCHOVY A PROSTŘEDÍ.....	- 39 -

PRAKTICKÁ ČÁST	- 41 -
3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	- 41 -
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	- 41 -
3.2 METODY SBĚRU DAT	- 41 -
3.2.1 <i>Prostředí výzkumu</i>	- 42 -
3.2.2 <i>Etické aspekty</i>	- 42 -
3.3 CÍLE PREVENTIVNÍHO PROJEKTU „ <i>HRANICE V NÁS A KOLEM NÁS</i> “	- 43 -
3.4 SCÉNÁŘ PREVENTIVNÍHO PROJEKTU „ <i>HRANICE V NÁS A KOLEM NÁS</i> “	- 44 -
4 ZÁZNAMY Z REALIZACE PROJEKTU	- 53 -
4.1 PŘEDSTAVENÍ PÁTÉ TŘÍDY A VÝRAZNÝCH JEDINCŮ	- 53 -
4.2 PŘEDSTAVENÍ ČTVRTÉ TŘÍDY A VÝRAZNÝCH JEDINCŮ	- 54 -
4.3 POPIS REALIZACE PROJEKTU V OBOU ROČNÍCÍCH.....	- 56 -
4.4 ZHODNOCENÍ PROJEKTU	- 76 -
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	- 78 -
6 DISKUSE	- 80 -
ZÁVĚR	- 82 -
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	- 84 -
SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ	- 88 -
SEZNAM PŘÍLOH	- 89 -

Seznam použitých zkratk

ZŠ – základní škola

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

ČSÚ – Český statistický úřad

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

AP – asistent pedagoga

LMP – lehké mentální postižení

OMJ – odlišný mateřský jazyk

ADHD – attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

SVP – středisko výchovné péče

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

DV – dramatická výchova

Úvod

Je nepřehledné množství sociálně negativních situací a jevů, se kterými se děti mohou setkat ve škole ale i mimo ni a které na ně a jejich vývoj mohou mít nepříznivý dopad. Vlivem velmi rychlého rozvoje v oblasti digitálních technologií, který jde neustále kupředu, se však již zdaleka nejedná pouze o situace, které by byly zasazené do reálného světa. Daleko častěji se tyto jevy přesouvají také do internetového prostoru, ke kterému mají děti poměrně snadný a často také málo regulovaný přístup. Ústředním tématem mé diplomové práce měla být především prevence sexuálního násilí, avšak v rámci své současné pedagogické praxe jsem se setkala s šikanou v pokročilém stupni, a proto bych své poznatky chtěla aplikovat na oba zmíněné problémy.

Sociálně patologické jevy jsou v žebříčku společenských problémů poměrně vysoko a nelze ignorovat také fakt, že hranice konce dětství se neustále pozvolna snižuje, a proto je potřeba o nich s dětmi mluvit daleko dříve. Ve své diplomové práci zkoumám způsoby řešení těchto sociálně nežádoucích jevů, ale především jejich prevenci za využití metod a technik dramatické výchovy. Není totiž žádným tajemstvím, že je daleko efektivnější problémům předcházet než se s nimi později potýkat. Hlavním cílem mé diplomové práce je podílet se na komplexním formování sociálně a emočně kompetentní osobnosti, která si je vědoma toho, že její hranice sahají jen do bodu, kde začínají hranice někoho jiného. Mým cílem je také obohatit žáky o informace, týkající se dané problematiky s ohledem k jejich věku, a poskytnout jim podporu v oblasti možného způsobu řešení a vypořádání se s nepříznivou situací.

Je obecně známo, že si žáci osvojují poznatky daleko lépe prožitkem než prostým shromažďováním informací. Podle Dalovy pyramidy učení si žáci zapamatují až 90 % z toho, co na vlastní kůži prožijí. V tomto ohledu má dramatická výchova ohromný potenciál a hodnotu, a to nejen jako vyučovací metoda, ale také jako prostředek prevence rizikového jednání žáků. Velký význam má také v rámci budování životních postojů, morálních hodnot a názorů. Výstupem praktické části je preventivní projekt, který je založen na metodách a technikách dramatické výchovy a je určen pro žáky čtvrtých a pátých tříd prvního stupně základních škol. Proveden bude ve třídě s již rozběhnutou šikanou a také ve třídě, která se s výraznými sociálními problémy nepotýká.

Diplomová práce vznikla za podpory projektu GAJU 072/2022/S Rozvoj sociálních a emočních kompetencí pro (ve) vzdělávací praxi.

Teoretická část

1 Sociálně patologické jevy u žáků 1. stupně ZŠ

V současné době se děti ve svém volném čase stále častěji setkávají s nudou, nezájmem rodičů, ale také stresem a neshodami s rodiči či vrstevníky. Jedná se o okolnosti, které nejen mohou vést ke vzniku sociálně patologického jednání, ale také k různým formám experimentování, ať už v realitě či na internetu, a mohou tak dítě také výrazně ohrozit. (Helus, 2015)

1.1 Definice

Pojem sociální patologie (z lat. *pathos* – utrpení, choroba) označuje nezdravé, abnormální a nežádoucí společenské jevy. Ty se svou podstatou vymykají pravidlům, která jsou v dané společnosti nastavena. Tato společenská pravidla nazýváme termínem „norma“ a jsou nezbytnou součástí lidského života a života celé společnosti. Tyto normy také určují, zda jsou vzorce a celkové chování člověka přijatelné, přiměřené či chtěné. Jinými slovy se tedy jedná o jevy, které naše společnost klasifikuje jako nechtěné, nepřiměřené nebo až nepřijatelné. Jsou pro společnost různě nebezpečné a čím víc je daný jev pro společnost škodlivý, tím větší pozornost a zájem vzbuzuje. Podle stupně škodlivosti jsou pak nejčastěji sociálně patologické jevy klasifikovány. Mezi jednotlivými sociálně nepříznivými jevy je však tenká hranice, což značně ztěžuje jejich rozeznání i schopnost definice. Mnohdy je také velmi složité stanovit, co je pro společnost normální a co už není, přičemž pomyslná hranice normality není pevně stanovena. Odborníci se však shodují na tom, že za sociálně patologické považujeme takové jevy, které negativně působí na jednotlivce nebo na celou společnost. (Škoda & Fischer, 2014)

1.2 Příčiny

Při rozpoznávání a následném řešení sociálně nežádoucích jevů, a to nejen u žáků 1. stupně ZŠ, je nezbytně nutné povědomí o zdrojích a příčinách, které se podílí na jejich vzniku a následném rozvoji. Tyto znalosti jsou ale také důležité proto, aby byly vybrány vhodné a účinné postupy a metody v rámci prevence a následného působení na konkrétního

jedince. Včasné rozeznání počátečních příznaků patologického jednání u žáka může zabránit jeho rozvoji a také pomáhá při hledání řešení. (Jedlička & Kořa, 1998)

Sociálně negativní chování a jednání člověka se formuje v rámci společenských vztahů, a tak nelze popřít spojení těchto společenských faktorů s jeho vznikem a působením. V ideálním případě dochází k funkční socializaci, při které si jedinec osvojuje hodnoty a normy (pravidla chování), které jsou ve vzájemném souladu s nastavením společnosti, a na základě postojů a hodnot, které jsou danou komunitou považovány za směřodatké, je jedinec pro život v určitém společenství formován. Nezpochybnitelnými příčinami vzniku jsou tedy sociální souvislosti života a hlavně samotní činitelé socializačního prostředí. Nelze však říci, že sociálně patologické jevy jsou výsledkem pouze nefunkční či dysfunkční socializace. Velký vliv má také široké spektrum biologických faktorů či osobnost daného dítěte. Můžeme tedy říct, že sociálně patologické jevy jsou výsledkem několika různých biologických, psychologických a sociálních faktorů, které na sebe v daný čas vzájemně působí. (Helus, 2015)

1.2.1 Vliv rodiny

Rodina je nepochybně nejdůležitější sociální skupinou, ve které člověk žije a která je pro jeho vývoj a život nenahraditelně významná. Jedná se o instituci, v rámci které probíhá primární socializace a skrze vztahy s matkou a dalšími členy rodiny dochází k vůbec prvnímu kontaktu dítěte se společností. Členové rodiny dítěti zprostředkovávají základní vzorce sociokulturního chování na základě toho, jak s ním jednají, jaké k němu zaujímají postoje a s jakými emocemi a city k němu přistupují. Toto působení rodiny je klíčové také z hlediska rozvíjení vztahů k jiným lidem, k sobě samému, ale také k úkolům a věcem. Jinými slovy se rodina v dítěti odráží a do jeho osobnosti se do značné míry promítají její vlastnosti, způsoby jednání, postoje i názory. Žákovi tedy lze patřičně porozumět až v kontextu rodiny, jehož zřetelným produktem se dítě stává. (Helus, 2015)

Jak již bylo řečeno, příčiny sociálně nežádoucích jevů jsou multifaktoriální a zahrnují činitele biologické, psychologické a sociální. Negativní působení rodinného prostředí je však bezesporu velmi častou, zásadní a závažnou příčinou jejich vzniku a rozvoje. Rodina se totiž pro dítě v jistých případech může stát zátěží, a dát tak za vznik široké škále psychických potíží a následnému vzniku sociálně patologických jevů. Rodina je pro dítě místem, ve kterém jsou naplňovány jeho potřeby (psychologické, biologické a sociální) a je pro něj také

zdrojem postojů, hodnot a zkušeností, které jsou pro každou rodinu specifické a které dítě zatím nemá šanci získat nikde jinde. Fischer a Škoda považují za nejzávažnější tyto problémy (2014):

- **Poruchy rodičovské role**, přičemž rodiče se o své děti z různých důvodů starat nemohou, neumí či nechťejí. Tyto poruchy bývají často spojovány s citovou deprivací, která je častou příčinou sociálně patologických jevů. Oproti tomu přístup některých rodičů je až hypeprotektivní a jejich dětem se dostává vydatnější péče a pozornosti, než je potřeba, což naopak zapříčiňuje rozmazlenost, nesamostatnost a absenci respektu vůči druhým.
- **Dysfunkce a afunkce rodiny**, která vzniká v důsledku neplnění některých z funkcí rodiny (biologických, sociálních, ekonomických, psychologických). Také bývá často doprovázena citovou deprivací dítěte.
- **Problematika týraného a zneužívaného dítěte**, které je vážně poznamenáno a poškozeno v oblasti fyzické, psychické či sociální. Jedná se nejčastěji o týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. Leckdy se pak týraný jedinec sám stává tyranem, anebo naopak zůstává v roli oběti závislé na svých trýznitelích po celý svůj život.
- **Problém úplnosti rodiny, náhradních rodičů a výchovy, ústavní výchova.**

Z hlediska rodinné výchovy je potřeba najít jistou rovnováhu mezi kladnými a negativními reakcemi na dítě. Přemíra zákazů (to nesmíš, to nedělej, to nemůžeš) může dítě dovést do pozice, ve které se později může stát obětí, neboť bude příliš závislé na autoritách. Zatímco v rodinách, kde dítě smí naopak vše, může dojít k vychování malého agresora. (Zvírotsky et al., 2021)

1.2.2 Vliv školy a vrstevnické skupiny

Ve škole probíhá sekundární socializace, do které se však odráží výsledky působení rodiny, a to jak ty pozitivní, tak negativní. Pro děti na prvním stupni je názor jejich vrstevníků velmi důležitý a bývají tím, co dělají jiné děti jejich věku, velmi ovlivňovány. Žák má silnou potřebu být přijímán, patřit do kolektivu, a proto si často osvojuje mnohdy i nevhodný styl chování, který mu v něm zajistí pomyslné členství a patřičné postavení. (Fontana, 2014)

Významným činitelem vzniku sociálně patologických jevů u dětí je i celkové klima třídy, které ovlivňuje jejich rozpoložení a chování. Nemůžeme opomenout také osobnost učitele, jehož vliv na žáky může být pozitivní, ale také negativní. Důležitou roli hrají postoje učitele ke každému žákovi, neboť ty pak dále ovlivňují postoje a chování ostatních žáků k němu, ale i smýšlení daného žáka o sobě samém. Klíčová je v tomto ohledu systematická a cílená práce učitele s jednotlivci i celou třídou v rámci budování pozitivních vztahů a předcházení negativním jevům. (Dvořáková et al., 2015)

1.3 Problematika vybraných sociálně patologických jevů u žáků 1. stupně ZŠ

Sociálně patologické jevy bohužel zdaleka nejsou doménou pouze mladistvých a dospělých jedinců. V současné době se v různé míře a podobě vyskytují také na základních školách, a to už na 1. stupni, tedy u dětí ve věku 6-11 let. Narůstá počet dětí, které se dopouští nepřijatelného až delikventního jednání a věková hranice se neustále snižuje. (Informační centrum pro mládež Třebíč, 2023)

K nejzávažnějším sociálně nežádoucím jevům u dětí 1. stupně řadíme například záškoláctví, agresi, šikanování, různé formy násilného chování, dětskou delikvenci (tedy jednání dítěte mladšího patnácti let, které by bylo u dospělého jedince považováno za trestný čin), závislosti, vandalismus či rasismus. (Informační centrum pro mládež Třebíč, 2023)

1.3.1 Šikana

Šikana je bezesporu velmi častou formou psychopatologického jednání, se kterým se u dětí na 1. stupni základní školy můžeme setkat. Přestože se jedná o jev závažný a nebezpečný, je bohužel jedním z nejběžnějších. (Kolář, 2005) Šikana je označení pro násilné a ponižující chování, kdy jedinec anebo skupina jedinců opakovaně a záměrně ubližuje slabšímu žákovi, který není schopný se tomuto jednání vyhnout ani efektivně bránit. Výrazný je také určitý nepoměr sil, a to nejen fyzických, mezi šikanujícím a šikanovaným. Je to závažný jev, při kterém jsou porušovány sociální normy a omezována základní lidská práva žáka. (Bittmannová & Bittmann, 2016)

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a opakované užití fyzických a psychických

útoků jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.“ Tak zní definice školního šikanování, kterou nalezneme v Metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 28 275/2000-22. (2001)

Další definice, která se v literatuře hojně vyskytuje, je podle Říčana: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepřijemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině.“ (1995, s. 26)

Etymologický původ slova šikana nalezneme ve francouzštině, kde slovo *chicane* znamená kromě zlomyslného obtěžování, týrání, pronásledování a obtěžování mimo jiné také lpění na byrokracii, přičemž například šikanující úředník po podřízeném či občanovi nesmyslně vyžaduje další nové dokumenty anebo jej úmyslně nechávají dlouho čekat. Autorem pojmu *šikana* u nás je pražský psychiatr Petr Příhoda. (Říčan, 1995)

Šikana vs. škádlení a jednorázová agrese

Samotná charakteristika šikany nám však k pochopení tak složitého problému nestačí, proto je nutné se na věc podívat z širší perspektivy. Lidé totiž mají tendenci zaměňovat šikanu s chováním, které s ní má pouze málo společného. Ne každý mezilidský konflikt lze označit jako šikanu. Je třeba najít rovnováhu, neboť je nežádoucí šikanu přehlížet, případně neodhalit, ale stejně tak je chybou za ni zaměňovat jevy, které jí doopravdy nejsou. (Zvírotsky et al., 2021)

V první řadě je potřeba odlišit šikanu od tzv. teasingu (škádlení), přestože hranice je mezi nimi velmi tenká. Škádlení je pro děti druh zábavy a projevuje se například jako popichování, žertování či zlobení. Je to přirozený a poměrně běžný druh sociální komunikace, prostřednictvím kterého se žáci vzájemně poznávají a sblížují. Lze také říct, že škádlení nemá vítěze ani poraženého, neboť se předpokládá, že je to legrace pro

všechny. (ZŠ Žďár nad Sázavou, nedatováno) Výrazný rozdíl mezi škádlením a šikanou spočívá v rozdílném postoji k hranicím druhých. Během škádlení není cílem druhému záměrně ublížit nebo jej ranit. Když se škádlí dva spolužáci a jeden z nich projeví, že je mu to nepříjemné, druhý to respektuje, přestane, případně se omluví. V opačném případě jde o překračování jeho hranic, což už má k šikaně blízko. Šikana funguje na opačném principu. Agresor druhému úmyslně ubližuje a činí mu to radost. Omluvy se oběť nedočká, naopak se násilí většinou ještě stupňuje. Rozlišit tyto dva pojmy však není vůbec jednoduché a vyžaduje mimo jiné jistý pedagogický cit a zkušenosti. Šikana také často bývá agresory či jejich rodiči bagatelizována a označována za „nevinné škádlení“. (Kolář, nedatováno)

Šikanu musíme odlišit také od jednorázové agrese, přestože spolu s šikanou mají styčné body a mohou ji připomínat. Zatímco při jednorázové či občasné rvačce se do konfliktu dostanou dva zhruba stejně fyzicky založení soupeři, v šikaně bývá výrazný nepoměr sil mezi agresorem a obětí, která se z různých důvodů nemůže bránit. (Stop šikaně, nedatováno)

Aktéři šikany

Šikana není pouze hra o dvou rolích šikanující – šikanovaný, jak by se na první pohled mohlo zdát. Probíhá v konkrétním kolektivu a je těžkou poruchou vztahů celé skupiny. Kromě protagonistů, kterými je agresor, případně skupina agresorů, a oběť, jsou účastníky také přihlížející/svědci a rodiče obětí i agresorů, kteří jsou celou situací také výrazně poznamenáni. (Říčan, 1995)

Můžeme se setkat se stereotypy, podle kterých je typickým agresorem vždy fyzicky zdatný jedinec, který je zároveň méně inteligentní, přičemž obětí je jedinec tělesně slabší, za to nadmíru inteligentní. Nutno říci, že takové případy se sice stát mohou, ale zdaleka to není pravidlem. Rovněž je důležité uvést na pravou míru skutečnost, že nepoměr sil se nemusí vždy týkat pouze fyzické zdatnosti. Tato silová asymetrie může být zapříčiněna například intelektuální převahou agresora, vyšší úrovní sociálních dovedností či větším rozsahem zkušeností. (Zvírotský et al., 2021)

a) Agresor

Jedná se o aktivního účastníka šikany, přičemž ji mnohdy podněcuje a vede. Může disponovat nadprůměrnou fyzickou zdatností, ale velmi často agresorem bývá člověk průměrně tělesně zdatný. Má potřebu se předvádět, ovládat druhé, touží být dominantní a rád svou převahu dokazuje ostatním. Svou oběť považuje za méněcennou a odpovědnost za své chování často přenáší právě na ni (např. „On se na mě ošklivě podíval.“). (Informační centrum pro mládež Třebíč, 2023) Významným povahovým rysem agresorů je jakási morální slepota, kdy jedinec nepocítuje vinu, netrápí ho fakt, že někomu ublížil a uložený trest vnímá jako nespravedlnost. Zdrojem těchto pocitů je především jejich sobeckost a egocentrické smýšlení. Z této pozice si přizpůsobují mravní normy dle svých potřeb. (Kolář, 2000)

Sklon k agresivitě se buduje již v prvních letech života a svou roli hraje kromě temperamentu dítěte také výchova. Rodiče agresorů většinou agresivní jednání tolerují nebo ho u dětí dokonce podporují, přičemž sami se ve výchově nebrání nadáváním či fyzickým trestům. Děti často trpí nezájmem, lhostejností, nedostatkem citů nebo dokonce až nenávisť ze strany rodičů. (Říčan, 1995)

b) Oběť

Obětí šikany se může stát téměř kdokoliv. Přesto jí bývá nejčastěji žák, který se nějakým způsobem liší od ostatních a povahově bývá spíše úzkostný, tichý, plachý a citlivý. Terčem agresora se může stát dítě, které je spíše samotářské, má nějakou přednost, velmi dobrý vztah k některému z učitelů, je v kolektivu nové anebo dítě handicapované. Vyloučení z kolektivu a následná šikana může zasáhnout také dítě pocházející ze sociálně slabé rodiny anebo dítě odlišné rasy či náboženství. (Fontana, 2014)

Stadia šikany

Šikana může mít různé formy i podobu, nikdy se však nejedná o jednorázový čin. Je dynamická a vyvíjí se v čase. Tyto poznatky nám pomohou mimo jiné i v rámci jejího řešení, neboť jiný postup volíme v jejích začátcích a jiný v pokročilém stadiu. Michal Kolář (2000) rozlišuje pět stádií šikany, nicméně každý případ je individuální a nemusí vždy projít právě těmito pěti fázemi. Občas se podaří šikanu zastavit, než dojde do dalšího stádia, a někdy je také určité stadium potlačeno a jiné naopak zvýrazněno.

První stupeň

Mezi lidmi panuje mylná domněnka, že šikana v kolektivu může vzniknout pouze za zcela výjimečných podmínek, jako je např. nedostatečná kázeň, či přítomnost sadistického žáka. Pravdou však je, že se může zrodit kdekoliv a za úplně běžných podmínek, neboť v každé skupině se vždy objeví jedinci, kteří jsou méně oblíbení a nemají moc velký vliv. Dostávají se do pozice, ve které se poprvé mohou setkat s mírnými projevy šikany, pokud nejsou učitelem včas regulovány a potlačovány cílenou prací na vztazích a klimatu ve třídě. (Kolář, 2000)

Pro tyto první náznaky šikany se používá název *ostrakismus* a jedná se především o psychickou formu násilí, kdy je jedinec postupně vyčleňován a odmítán spolužáky, kteří se s ním nebaví, šíří o něm pomluvy a baví se různými vtipy na jeho účet. V této fázi bývá šikana často bagatelizována, a to nejen dospělými, ale také samotnou obětí, které nemusí plně docházet, že by měla požádat o pomoc nebo se bránit. (Kolář, 2000)

V dalším případném vývoji šikany se výrazně promítá dosavadní práce učitele s celým třídním kolektivem, neboť v soudržném a přátelském kolektivu, kde mají žáci vybudované pozitivní morální hodnoty a naopak negativní postoj k jakémukoli násilí, se pokusy o šikanu neuchytí. (Kolář, 2000)

Druhý stupeň

Pokud není šikana zastavená v prvním stádiu, může přejít do druhé fáze, která se vyznačuje především přitvrzením v oblasti psychického násilí a také přítomností lehčích forem fyzického násilí. Oběť se pro své spolužáky stává jakýmsi hromosvodem, prostřednictvím kterého v náročných situacích odbourávají nahromaděný stres a nepříjemné pocity. Příčinou dalšího negativního zaměření se na „obětního beránka“ třídy může být také nuda pramenící z nevyplněného času na školních pobytech (např. odpolední klid), v rámci kterých se budují hlubší vztahy a slouží mimo jiné i ke stmelení kolektivu. (Kolář, 2000)

V této fázi začíná být oběť fyzicky napadána (např. bití, kopání), silně slovně urážena a může být agresory donucována k vykonávání určitých služeb (nošení kapesného, kupování věcí apod.). Časté je také vyhrožování a násilí směrem k majetku oběti. Nejčastější formou ubližování v této fázi je například vyhrožování zmlácením, schováváním, zabavováním a ničením

věcí či drobné fyzické útoky, které jsou však agresory interpretovány jako nechtěné a neúmyslné. (Martínek, 2009)

Třetí stupeň

Pokud se nepodaří včas zastavit projevy z předchozích stadií, dochází ke klíčovému momentu, kterým je vytvoření jádra agresorů, tzv. „úderné jádro“, jehož členové postupují systematicky a své činy mnohdy i plánují. (Kolář, 2000) Kolektiv začíná být ovládán strachem z agresorů a velkými obavami z toho, že pokud se k nim nepřidají, namalují tím terč na záda sami sobě. V tomto stádiu šikanovaný jedinec často vyhledává přítomnost učitele, bývá však spíše zdrženlivý a opatrný, neboť by mohlo velmi snadno padnout podezření, že se mu svěčuje, a útočníci by tak mohli ještě přitvrdit. Kolektiv si je v tomto momentě vědom závažnosti situace a toho, že v případě odhalení by následoval trest. (Martínek, 2009)

Čtvrtý stupeň

První tři stupně se považují za počáteční šikanu, která se dá řešit pomocí prostředků, kterými škola či školské zařízení disponuje. Kolektiv postižený začínající šikanou lze úplně vyléčit, avšak pokud k tomu z různých důvodů nedojde a kolektiv si není schopen pomoci sám, zvyšuje se pravděpodobnost nástupu čtvrtého stadia. (Stop šikaně, nedatováno) To je charakteristické hlavně narůstajícím tlakem na konformitu, kterému se téměř nikdo nedokáže postavit. Chování agresorů se stává jakousi normou a nepsaným zákonem, které jsou více či méně vnucovány ostatním, což má za následek obrovské vnitřní změny v kolektivu, přestože navenek to nemusí být zcela patrné. Valná většina kolektivu tyto normy přijímá, a to dokonce i za normálních okolností ukáznění jedinci, kteří v týrání spolužáka nachází uspokojení. Vliv a veškeré snahy pedagoga zde již nehrají velkou roli. (Kolář, 2000)

Osobnost a psychika oběti je v této fázi zasažena do takové míry, že se jedinec pomalu stává na svých trýznitelích závislý, neboť akceptuje svou roli a považuje ji za normální. Agresorům se přestává bránit, dokonce je začíná považovat za své kamarády. S útoky se smiřuje a často je bere jako legraci, přestože ze strany agresorů se o žádnou legraci nejedná. Začíná se jim podbízet, což učitel může zaregistrovat v podobě změny chování, zhoršeného prospěchu i výchovných problémů. Objevit se může také post-traumatická stresová porucha, fobie apod. (Martínek, 2009)

Pátý stupeň

Bez radikálního zásahu zvětší se celý proces nezastavitelně říjí do finálního stadia, které se označuje jako totalita nebo dokonalá šikana. Normy agresorů jsou přijaty téměř všemi členy kolektivu a nikdo se jim neopovažuje postavit. Trýznitelé neustále stupňují své útoky, na obětech využívají všeho, co se využít dá, a odhazují poslední zábrany. Za samozřejmost a legraci se považuje také násilí, kterého se začínají účastnit i dříve neutrální žáci. Přestože je toto nejkrajnější stádium poměrně výjimečné, může k němu dojít například v kolektivu, kde je hlavním agresorem učitel oblíbený žák, který má výborný prospěch a je vždy ochoten učiteli s čímkoli pomoci. Oproti němu má výukově slabší či kantorům méně sympatický žák téměř nulovou šanci dočkat se pomoci. (Kolář, 2000)

Oba poslední stupně považujeme za pokročilé a jejich řešení se již neobejde bez zásahu zkušeného odborníka (např. psychologa). Šance na uzdravení skupiny, která byla zasažena pokročilým stupněm šikany, nejsou velké a obvykle bývá jediným řešením rozdělení kolektivu a následná péče směřovaná nejen k obětem, ale i ostatním účastníkům a v nejlepším případě také k rodičům. Šikana vždy vzniká v širším sociálním kontextu, a proto nelze následnou intervenci omezovat pouze na pomoc obětem. (Stop šikaně, nedatováno)

Projevy a formy šikany

Ve společnosti panuje spousta stereotypních představ a názorů, podle kterých můžeme za šikanu považovat vyloženě přímé, aktivní a fyzické násilí, které páchá agresor na oběti. Pravdou však je, že v rámci šikany dochází nejen k násilí fyzickému, ale ve velké míře také psychickému. Toto násilí může mít přímou i nepřímou podobu a může probíhat aktivně i pasivně. Pravděpodobně nikdo nebude mít pochybnosti o násilné povaze kopání, které patří k aktivnímu, přímému a fyzickému násilí, naopak ne každý uvidí násilí v pomlouvání, ponižování, nadávání anebo také v úmyslném přehlížení. Setkat se můžeme také s mylným laickým názorem, že šikana není tak vážná, pokud při ní nedochází k fyzickému ubližování. Tyto mylné představy jsou pro spoustu lidí směrodatné, a tak často brání rozpoznání méně nápadných, avšak nebezpečných forem šikany. (Zvírotský et al., 2021)

Kolář (2011) vymezuje základní a neobvyklé formy šikany. Základními formami jsou **podle typu násilí** fyzická, psychická a smíšená, tedy kombinace dvou předchozích. Fyzická forma šikany zahrnuje bití, týrání nebo jiné ubližování, zatímco pro psychickou šikanu jsou charakteristické slovní útoky, nadávání, pomluvy či různé formy zesměšňování. Za specifickou formu psychické šikany Kolář považuje kyberšikanu. Přináší také dělení šikany **podle věku a typu školy** (předškoláků, žáků prvního a druhého stupně, středoškoláků, vysokoškoláků) a v potaz bere i **genderové hledisko**, kdy může docházet k šikaně homofobní, k šikaně chlapců vůči dívkám, dívek vůči chlapcům, anebo k čistě chlapecké a dívčí šikaně. Zmiňuje také šikanu **podle speciálních vzdělávacích potřeb**, kdy se může jednat například o šikanu tělesně či mentálně postižených jedinců. Za neobvyklé formy šikany považuje extrémní fyzicky brutální šikany, které již ohrožují bezpečí učitele i život oběti, anebo šikany, které se nějak výrazně odlišují od základní podoby šikany a je tedy velmi náročné je odhalit a řešit.

Skrytost šikanování

Šikana není jevem, který by byl u nás ve společnosti něčím novým, protože i na našich školách se v nějaké podobě vyskytovala vždy. Můžeme tedy s určitou nadsázkou říct, že šikana je stejně stará jako školství samo. Počet případů se však rok od roku zvyšuje, snižuje se naopak se věková hranice, přičemž aktéry už nejsou jen děti v období puberty a adolescenti, ale také žáci 1. stupně, tedy děti mladšího školního věku. Alarmující je také fakt, že i u takto malých dětí činy nabírají na brutalitě, krutosti a bezohlednosti. (Kolář, 2005)

Podle Tematické zprávy České školní inspekce (2023) se 57 % základních škol v posledních třech letech potýkalo s šikanou, což je o deset procentuálních bodů více než před sedmi lety, kdy toto šetření ČŠI prováděla naposledy. Zmíněný nárůst může souviset s nárůstem případů šikany, ale také s větší způsobilostí škol tento jev odhalit a následně řešit. Nelze však tvrdit, že na zbytku škol se nevyskytuje, neboť je patrný nesoulad ve výpovědích žáků a škol, co se rozsahu šikany týče. To může být způsobeno tím, že konkrétním případům nebyla věnována patřičná pozornost ze strany pracovníků školy, anebo také tím, že jimi zkrátka nebyly zaznamenány.

Velký problém a nebezpečí tedy představuje skrytost šikanování. Zmapovat celou situaci přesněji je velmi náročné a valná většina případů zůstává skryta. Některé formy šikany jsou nenápadné, a mohou tak být přehlížené či bagatelizované. Odhalování

komplikují také samotní aktéři, tedy z pochopitelných důvodů trýznitelé, ale paradoxně také oběti a svědci, které velmi často brzdí strach, např. z pomsty, ze ztráty postavení, z nelichotivých označení („bonzák“) apod. (Kolář, 2000)

Následky šikanování

Nelze zpochybňovat závažnost a bolest šikanování, což pravděpodobně může potvrdit každý, kdo se někdy stal obětí, svědkem anebo měl možnost dostat se do kontaktu s šikanovaným žákem a poznat, jak je pro něj celá záležitost náročná, vysilující a traumatizující. V této fázi by však již mělo být jasné, že šikana má vždy skupinový charakter, a tak se ani její následky a následná péče nevztahují pouze k obětem, ale také k agresorům a dalším členům skupiny. (Kolář, 2000)

Oběti

Bezesporu nejdál sahají následky šikanování u obětí, u kterých dochází k narušení fyzického i psychického zdraví. Míra poškození v tomto ohledu záleží na tom, do jaké fáze šikanování zasáhlo a zda bylo krátkodobého či dlouhodobého rázu. Přestože důsledky počátečních stádií šikany mohou být méně nápadné, byl by velký omyl myslet si, že na obětech nezanechají žádné stopy. Jsou poznamenány dlouhodobým neuspokojováním potřeb, což způsobuje trvalou frustraci. Vlivem emočního bolestivého tlaku je rovněž narušen osobnostní vývoj dítěte a objevit se mohou psychosomatické potíže či neuróza. (Kolář, 2000)

O poznání horší jsou následky u obětí pokročilých fází šikany, které si z této traumatizující události nesou závažné následky, které se promítají do celé osobnosti a většinou bývají celoživotní. Jedinec nezřídka trpí psychosomatickými potížemi (únava, bolesti hlavy, nevolnosti apod.) a výrazně negativně zasažena je rovněž oblast vnímání vlastní identity. Po dlouhodobějším brutálním šikanování se oběť může zhroutit a v krajním případě ji mohou provázet myšlenky na sebevraždu, kterou vnímá jako jediný způsob řešení. Někdy se naopak může zdát, že se oběť vyléčila rychle, nicméně při větší zátěžové situaci se „rána“ otevře a na povrch vyjde poraněná osobnost jedince. (Kolář, 2000)

Smutným faktem je, že při přestupu na jinou školu se bývalá oběť občas znovu stává terčem agresorů, až se může zdát, že je její duševní zranění přitahuje. Často tedy jedinec po celý svůj život zůstává v roli oběti závislé na svých trýznitelích. Nebezpečí ale pramení také

z toho, že v budoucnu se šikanovaný jedinec sám může stát agresorem ve snaze o vyhnutí se další bolesti. (Janošová et al., 2016)

Agresoři

Důsledky pro agresory a hlavní aktéry šikany jsou sice jiné, ale rovněž vážné. Vyzkoušeli si totiž, že je možné dosáhnout svého a získat nadvládu i za použití naprosto nepřijatelných prostředků. Prodělanou zkušeností si agresoři navykají na tento násilný způsob jednání a prohlubují se v nich tendence překračovat hranice ostatních pomocí těchto prostředků i nadále. Negativní následky se promítají také do oblasti mravních zábran, vlastního svědomí či empatie. (Říčan & Janošová, 2010) Agresoři si upevňují antisociální postoje a mají narušen duševní a mravní vývoj, jehož deficit se zvyšuje. Důležitá je rovněž skutečnost, že agresorům nikdo včas nestanovil hranice slušného chování a nedal najevo, že nelze překračovat chráněnou sféru jiného člověka. Z výše zmíněných důvodů se později často stávají činnými v oblasti trestné činnosti anebo se ocitají na okraji společnosti. (Kolář, 2000)

Přestože jsou agresivita a sklon k násilí poměrně stabilní vlastnosti, v případě brzkého odhalení agresora a cílené práci na jeho dalším pozitivním vývoji není vyloučená změna k lepšímu. Může si totiž najít vzor v osobnosti, ke které vzhlíží, bude se sám chtít změnit, případně z agrese vyroste. Ve většině případů je však agresivita trvalou vlastností, která se s věkem prohlubuje. (Říčan & Janošová, 2010)

Svědci

Negativně poznamenáni jsou rovněž žáci, kteří byli svědky celé krutosti. V takovém kolektivu se dlouho žilo ve strachu, a tak může dojít ke ztrátě důvěry k autoritám, kteří v jejich očích nebyli schopni zajistit bezpečí a ochranu slabším. Ve svém dalším životě často zůstávají pasivní, anebo se uchylují k násilí směrem ke slabším po vzoru agresorů z předchozí zkušenosti. (Kolář, 2000)

Kyberšikana

Internet a moderní technologie nám naprosto změnily svět. Nelze popřít jejich výhody a pozitivní dopad v mnoha ohledech. Pojí se s nimi však i určitá rizika, která jsou více či méně závažná, a nelze je přehlížet. Můžeme strávit dvacet čtyři hodin denně čerpáním

výhod, které nám technologie nabízí, po tu dobu však můžeme být z mnoha různých důvodů také ohrožení a zranitelní. Tradiční šikana se tak v dnešní době může velmi snadno přenést do virtuálního světa, což označujeme pojmem kyberšikana. (Černá, 2013)

Klasickou šikanu reprezentují tři hlavní body: záměr, opakování a asymetrie sil. S tradiční šikanou má kyberšikana většinu znaků společných, odehrává se však v elektronickém světě, nedochází tedy k fyzickému násilí, a často může být doplňkem k šikaně klasické. Online prostředí je navíc v mnoha ohledech velmi specifické, což značně komplikuje její odhalení. Výrazný je zde aspekt anonymity, přičemž vědomí této zdánlivě nedosažitelnosti může agresorovi dodat odvalu k použití prostředků, které oběť zasáhnou ještě hlouběji. Agresor má oproti tradiční šikaně podstatně větší publikum, které mu sdílením a přeposíláním obsahu pomáhá, což umocňuje bolest a negativní následky. Vlivem extrémně rychlého šíření informací a jejich následné dostupnosti téměř komukoliv se zvyšuje intenzita útoku. (Ševčíková, 2014)

Ke kyberšikaně děti nejčastěji využívají počítače, tablety či mobilní telefony. Zatímco tradiční šikana se váže především ke škole a lze tedy odhadnout, kdy k ní dojde, kyberšikana je v tomto nevyzpytatelná, neboť útok může přijít kdykoliv. Podle Policie ČR (2009) jsou typickými projevy kyberšikany například:

- pomlavy, urážení, pomlouvání, zastrašování prostřednictvím zpráv,
- pořizování audio záznamů, videí, fotografií a jejich úprava a zveřejnění zaměřená na zesměšnění a poškození oběti,
- vytváření webových stránek zaměřené na urážení, pomlavy a ponižování konkrétní osoby,
- zneužití cizího účtu, krádež identity,
- vydírání,
- odhalování tajemství apod.

1.3.2 Sexuální násilí

Při definování různých typů násilí a agrese u dětí nelze opominout také sexuální rozměr, přestože to u dětí na prvním stupni obvykle nepředpokládáme. V tomto věku jsou děti obzvláště zranitelné a často nemají potřebné znalosti a schopnosti na to, aby se takovému typu agrese ubránily. Sexuální obtěžování a násilí je do velké míry pácháno hlavně

dospělými, ale je důležité mít na paměti také to, že se v některých formách odehrává i mezi dětmi samotnými. Opět je zde na místě připomenout, že hranice konce dětství se pozvolna snižuje a vlivem různých faktorů se sexuálně nepřipustného jednání dopouštějí čím dál mladší jedinci. Jedná se o závažný problém, který může negativně ovlivnit celý život dítěte. (Bourcet & Gravillonová, 2006)

Spousta lidí pojem sexuální násilí omezuje pouze na znásilnění, avšak pojem je to mnohem širší. Zařadit k němu můžeme jakýkoli čin sexuální povahy, který je spáchán na druhé osobě bez jejího svolení a souhlasu. V tomto ohledu není podstatné, zda došlo k fyzickému kontaktu či nikoliv, neboť za něj považujeme také sexuální narážky nebo gesta. Sexuální agrese se tedy jedinec dopouští i v případě, že dítěti dělá sexuální návrhy anebo mu ukazuje pornografické materiály, byť by se jej nijak nedotknul. K sexuálnímu násilí tedy řadíme širokou škálu sexuálních útoků od sexuálních vtípků a narážek až po samotné znásilnění. (Smetáčková et al., 2009)

Sexuální obtěžování

Sexuální obtěžování u dětí může mít mnoho podob. Je to jakákoli forma nevhodného a nevídaného verbálního, neverbálního či fyzického jednání, které má sexuální podtext, přičemž toto chování je druhé osobě nepříjemné. Řadíme zde opakované, ale i jednorázové projevy. (zdrojů, nedatováno) Toto obtěžování úzce souvisí s šikanou a má s ní mnoho styčných bodů, neboť i zde je podstatou snaha o získání, zvýšení či potvrzení převahy nad druhou osobou, přičemž nástrojem moci je zde právě sexualita. Za sexuální obtěžování považujeme rovněž genderově podmíněné obtěžování, které zahrnují genderově motivované vtipy, poznámky, či ponižující komentáře, které se týkají dívek a chlapců a jejich sexuální či genderové identity (Smetáčková et al., 2009)

Dítě může být v rámci rizikového sexuálního chování buď aktivním účastníkem, nebo se stát jeho obětí. Na jedince, který se tohoto jednání dopouští, to může mít negativní dopad, a to nejen v konkrétním čase, ale také v budoucnosti. Projevuje se to v jeho celkovém psychickém vývoji, kdy může mít posunuté hodnoty a hranice nebo být emočně oploštěný. Narušena může být rovněž oblast psychosexuální, což se může projevit například preferencí patologických sexuálních aktivit anebo virtuálních erotických materiálů před lidským kontaktem, případně nevyhraněností sexuální orientace. Tento jedinec rovněž přichází o dovednosti v rovině sociální, kdy může navazovat nepříjemné a nekvalitní

vztahy. (Jonášová, nedatováno) Následky sexuálního obtěžování u obětí zahrnují širokou škálu fyzických i psychických projevů. Důsledky mohou být krátkodobé i dlouhodobé a závisí na závažnosti a délce trvání obtěžování. Další aspekt, který zvyšuje míru závažnosti důsledků, je opakování. Oběť bude pravděpodobně poznamenána více v případě, že k obtěžování dochází opakovaně a pravidelně, než kdyby k němu došlo pouze jednou. (Špatenková, 2017)

Faktory rizikového sexuálního chování u dětí

Za rizikové faktory vzniku sexuálně motivovaných patologických jevů považujeme především výchovu a prostředí, ze kterého dítě pochází. Nezřídka se děti stávají svědky partnerských neshod mezi rodiči, v nichž dochází k násilí, náročných rozvodů či osobnostní patologie ze strany jednoho či obou rodičů. Riziko vzniku zvyšuje také nedostatečná kontrola anebo naopak příliš omezující výchova, případně pracovní vytížení rodiče. Důležitou roli hraje rovněž osobnost dítěte a prožité negativní zkušenosti či traumata, které mohou stát za zrodem nevhodného sexuálního chování. (Jonášová, nedatováno)

Na některých českých školách se sexuální výchově stále nevěnuje patřičná pozornost, přestože by se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání měla. Osvěta v oblasti sexuality by do velké míry měla proběhnout v rodinném prostředí, nicméně pokud k ní nedochází ani tam, dítě poháněno svou zvědavostí je odkázáno na své vlastní zdroje. (Bedrošová et al., 2017)

Významným problémem, který jej v tomto ohledu nepochybně ovlivňuje, je snadná dostupnost pornografických materiálů a obecně filmů s násilným obsahem.

Dítě se však se sexuálně explicitními obsahy na internetu může setkat, i když je záměrně nevyhledává. Nejčastějším místem pro nechtěné zobrazení online sexuálního obsahu jsou sociální sítě, přestože se jedná převážně o nesexuálně zaměřené platformy, stránky s videi, případně se k němu můžou děti dostat přes cizím člověkem zaslaný internetový odkaz či přes vyskakující webová okna. (Bedrošová et al., 2017)

Potvrzují to i výzkumy, které ukazují, že každý druhý žák čtvrté třídy již viděl film o sexu, přičemž se jednalo převážně o chlapce. Rovněž je důležité zmínit, že se kvůli čím dál snadnějšímu přístupu k digitálním technologiím hranice prvního kontaktu s pornografií snižuje a děti se s ní setkávají často ještě v útlejším věku. Pro dítě ve věku deseti let může

být zhlédnutí takového materiálu velmi náročné a může se stát zdrojem úzkostí, odporu, či přijetí takových forem chování jako normy. Vlivem nedostatku sexuálních zkušeností a informací totiž děti považují pornografii za věrný obraz reálných vztahů. Chlapci po vzoru pornografických herců vnímají dívky jako předmět a naprosto vytěsňují jakékoli city a zamilovanost. Dívky zase tuto úlohu odevzdaně přijímají, identifikují se s nároky na vzhled i projevy, neboť se domnívají, že je to norma. Řada pornografického materiálu navíc obsahuje čím dál více násilí, a tak nelze zpochybňovat negativní důsledky ve vývoji celé osobnosti dítěte. (Bourcet & Gravillonová, 2006)

Predátoři v kyberprostoru

V předchozí kapitole je nastíněná problematika závadných sexuálních obsahů, se kterými se děti mohou setkat záměrně či nezáměrně. Jedním ze způsobů, kterým může být dítě nezáměrně vystaveno sexuálním materiálům, je online interakce s dalšími osobami – internetovými sexuálními predátory. Jak je zmíněno v kapitole o kyberšikaně, díky neustále se zdokonalující technologii a snadné dostupnosti internetu můžeme využívat celou řadu služeb a výhod, uživatel je však po stejnou dobu také zranitelný, což pro děti platí dvojnásob. (Ševčíková, 2014) Výzkumy ukazují, že v České republice služeb internetu využívá více než 95 % dětí, přičemž nejčastěji tráví čas hraním online her (velmi často i s cizími lidmi), pohybem ve virtuálních světech nebo například komunikací na sociálních sítích. (ČSÚ, 2012) V mnoha domácnostech jsou členové rodiny včetně dětí vybaveni notebooky, tablety a podle ČSÚ (2012) téměř 100 % českých dětí vlastní chytrý telefon, ze kterého se jednoduše připojí k internetu, a tak veškeré konverzace, a to potenciálně i ty nebezpečné, mohou probíhat nejen u stolu, ale třeba i v koupelně nebo v posteli, a to zcela mimo kontrolu rodičů.

Komunikace s cizími lidmi v kyberprostoru může přinést i pozitiva, a to například v podobě rozšíření sociálních vazeb, lze se ale dostat také do situací, které budou mít na dítě negativní dopad, což je například nevyžádaný sexuální obsah či nabídky. V tomto ohledu najdeme podobnost s realitou, neboť také osobní setkávání s neznámými lidmi může být neškodné či naopak prospěšné, ale v krajním případě může také skončit fyzickým či sexuálním napadením. Internet je místo, kde je snadné vybudovat si fiktivní identitu a i bez ní nám umožňuje být do značné míry anonymní, což je jedno z mnoha specifíků internetu, které nahrává internetovým predátorům. Kyberprostor také představuje místo, kde člověk odhazuje zábrany a mnohdy si dovolí i věci, které v reálném životě nedělá.

Padesátiletý muž se může vydávat za podstatně mladšího vrstevníka dítěte, a získat tak relativně snadno jeho důvěru. Děti jsou naopak přirozeně zvědavé a do konverzací s těmito lidmi vstupují s jistou dávkou důvěry. (Ševčíková, 2014)

Internet je médium, které je charakteristické schopností ukládat informace po velmi dlouhou dobu a zároveň je rychle šířit. V dnešní době je na internetu k dispozici velké množství individuálních informací. Řada lidí a zejména dětí si neuvědomuje, že internet nemusí být nutně prostor, kde si lze zachovat plnou anonymitu, a tak často sdílí také intimní věci, které mohou vést přímo k nim. Z toho však plyne nebezpečí, neboť u dětí mohou být informace využity ke kyberšikaně, anebo za účelem vydírání či vyhrožování ze strany anonymního agresora. (Ševčíková, 2014)

1.4 Prevence sociálně patologických jevů

Pod pojmem prevence, který je hojně využíván i v běžném životě, si můžeme představit jakýsi systém opatření, které mají předcházet nežádoucím jevům či jejich prohlubování. Ve školním prostředí to mohou být například šikana, násilí či široká škála různých sociálních konfliktů. Slouží však také k zamezení dalšího pokračování, ke zmírnění již existujících forem a projevů rizikového chování a pomáhají při řešení vzniklých následků. (Miovský et al., 2015) Obecně můžeme říct, že namísto vypořádávání se s důsledky sociálně patologických jevů u dětí jsou daleko optimističtější vyhlídky spojené s jejich prevencí. Následné napravování osobnosti a přetváření vytvořených návyků a způsobů chování je totiž mnohem náročnější a zdlouhavější. (Bendl, 2003) Otázka předcházení těmto negativním projevům je však poměrně složitá a účinnost jednotlivých prostředků je různá.

Prevence by měla probíhat již od útlého věku, kde na dítě zpočátku působí jen rodina a rodinné prostředí. Úlohou rodičů je být aktivními členy rodiny, kteří se svým dětem věnují a vytváří pro ně doma bezpečné prostředí. Měli by s nimi trávit čas, podporovat je v jejich zájmech a vytvářet s nimi pevné vztahy založené na důvěře a lásce. Důležité je ze strany rodičů také dbát na pravidelný a zdravý životní styl svých dětí, a to včetně dostatečného spánku, stravy a pohybu. (Jedlička, 2015)

Po vstupu dítěte do 1. třídy se do výchovy zapojuje také škola. Preventivní působení je prostředkem, kterým škola může pozitivně ovlivňovat postoje a hodnoty dětí, a to i těch,

kteří pochází z nedostatečného rodinného nebo sociálního zázemí, ve kterém se jim nedostává patřičné podpory. V porovnání s dospělými jedinci se z hlediska prevence rizikového chování lépe pracuje s dětmi, u kterých lze snáze a efektivněji dosáhnout pozitivních změn, a proto je velmi důležité této oblasti věnovat patřičnou pozornost.

Předcházením se však nemíní zahlcování dětí teoriemi o důsledcích špatného chování a trestech, za přínosné se naopak považuje hlavně rozvíjení sociálních kompetencí, podporu zdravého životního stylu a zároveň zvyšování odolnosti dítěte vůči možným negativním nabídkám a návrhům spolužáků či jejich případnému nátlaku v rámci nevhodného chování ve škole. Cílem není pouze předat žákům maximální množství poznatků, ale věnovat pozornost také tomu, jak jimi budou následně využity. (Procházka, 2019)

1.4.1 Vymezení prevence sociálně nežádoucích jevů

Rozlišujeme prevenci primární, sekundární a terciární. **Primární prevence** zahrnuje prostředky, které se zaměřují na skupinu jedinců, u kterých se rizikové chování neprojevuje, a jejím cílem je tomuto chování předcházet. Je také založena na informovanosti dítěte, rodičů a veřejnosti o konkrétním sociálně patologickém jevu a jeho důsledcích. Včasným záchytem jedinců, u kterých je zvýšená pravděpodobnost zrodu rizikového chování anebo jím jsou již zasaženi, se zabývá **prevence sekundární**, jejímž cílem je daný jev zastavit. **Terciární prevence** se soustředí na snížení negativních důsledků již vzniklých patologických jevů. (Kajanová, 2014)

V rámci primární prevence rozlišujeme specifickou a nespecifickou prevenci. Pod pojmem *specifická primární prevence* si lze představit veškeré aktivity a prostředky, které mají za cíl předcházet a omezit výskyt konkrétní formy rizikového chování žáků (např. program proti šikaně). *Nespecifická primární prevence* naopak obsahuje aktivity, které se netýkají konkrétního jevu, ale soustředí se obecně na podporu zdravého životního stylu, pomáhají rozvíjet sociální dovednosti, zvyšují odolnost dítěte a formují jeho osobnost jako celek. Stejně tak sem patří i péče o zdravé vztahy a bezpečné klima školní třídy. (MŠMT, nedatováno) Je však důležité vědět, že v rámci kvalitního preventivního působení se nelze omezit pouze na konkrétní sociálně patologický jev, ale je potřeba snažit se předejít všem možným typům sociálního selhání.

1.4.2 Metody primární prevence sociálně patologických jevů

V rámci preventivních aktivit rozlišujeme různé způsoby jejich realizace, které nazýváme pojmem metoda. Jinými slovy se jedná souhrn ověřených způsobů a postupů, které jsou záměrně a cílevědomě použity k dosažení stanovených cílů. Možností, jak jich dosáhnout, je mnoho a neexistuje žádná univerzální metoda, která by zaručeně vedla k úspěchu. Při výběru metod by však měly být v potaz brány psychologické zvláštnosti žáků, jejich mentální zralost, potřeby, zájmy a měly by částečně odpovídat jejich životnímu stylu, návykům apod. (Miovský et al., 2015)

Skácelová (2015) uvádí 4 základní skupiny metod primární prevence:

I. Metody slovní (verbální)

Jsou založeny na slovním projevu lektora, který žáci vnímají a rozumí mu. Není však příliš efektivní využívat slovní metody samostatně, a proto se doporučuje kombinovat je s jinými aktivizačními metodami. Řadíme zde:

- **Vyprávění** – předávání zkušeností a poznatků, která se vyznačuje svou živostí, dramatičností a konkrétností. Nemělo by však být použito k vyvolání strachu, anebo naopak ke zlehčování daného problému. Využívá se hlavně u dětí mladšího školního věku a cílem je vyvolání emocí a citové zaujetí žáků.
- **Vysvětlování** – žákům je vysvětlována podstata konkrétního jevu nebo problému a zpravidla navazuje na žakovu konkrétní zkušenost či na již získané poznatky.
- **Přednáška** – jedná se o nejnáročnější slovní metodu (pro lektory i účastníky), proto se využívá spíše u dětí staršího školního věku a studentů, u nichž se předpokládá schopnost abstraktně přemýšlet a déle se soustředit.

II. Metody slovní a dialogické

Jedná se o skupinu metod, v rámci které dochází ke komunikaci a výměně názorů mezi žáky a lektorem (učitelem) nebo mezi žáky navzájem. Hodí se například během skupinových prací, kde podněcuje aktivní zapojení všech žáků.

- **Rozhovor** – jedná se o komunikaci dvou či více osob. Účastníci vyměňují názory, zkušenosti a hledají způsoby řešení určitých situací či problémů.

- **Práce s textem** – zahrnuje práci s texty různého druhu, vyhledávání informací ve slovnících, odborné literatuře nebo na internetu. Využití této metody v rámci prevence je spíše ojedinělé.
- **Napodobování** – proces, v rámci kterého jedinec přejímá způsoby chování od lidí, které považuje za autoritu a vzor. Je proto velmi důležité obklopovat žáky přirozenými pozitivními vzory.

III. Metody komplexní

Metody z této kategorie jsou v primární prevenci často doporučovány a využívány a můžeme zde zařadit například projektovou činnost, kooperativní práci, kritické myšlení apod.

- **Brainstorming** – cílem této metody je vygenerovat co největší množství nápadů na dané téma a následně je zhodnotit. Jeho hlavním přínosem je rozvoj divergentního myšlení, které žák využívá při hledání možných způsobů řešení konkrétního problému. Často se využívá při menším počtu žáků.
- **Mediální technologie** – zahrnují počítače a audiovizuální programy. V dnešní technické době mají nezastupitelné místo a jsou velice efektivní, nicméně žáka staví do pasivní role, proto je nezbytná kombinace s jinými aktivizačními metodami.

IV. Metody aktivizační

Aktivizační metody jsou poměrně náročné na přípravu, čas, organizaci, prostředí a také na udržení pořádku a kázně, o to více jsou však pro žáky zajímavé a atraktivní. Z hlediska prevence jsou tyto metody zásadní, protože u žáků rozvíjí klíčové kompetence a zároveň přispívají k pozitivním klimatu ve třídě.

- **Diskuse** – jedná se o formu komunikace mezi žáky a lektorem (učitelem), kterou doprovází výměna názorů a zkušeností týkající se daného tématu či problému. Podílí se na vzniku pozitivních sociálních postojů a na rozvoji komunikačních schopností.
- **Řešení problému** – metoda, která je založená na samostatném tvořivém myšlení žáků, kteří vyhledávají, třídí, objevují a kladou si problémové otázky vedoucí k vyřešení konkrétního problému.

- **Metoda situační** – zasazuje problém do reálného života a vzbuzuje tak v žácích potřebu se situací zabývat a vynaložit patřičné úsilí k jejímu vyřešení. Dochází k aktivnímu sociálnímu učení, žáci se učí zvládat a řešit konfliktní situace a aplikovat teoretické poznatky na navozenou situaci.
- **Metoda inscenační** – jedná se o aktivní proces učení prostřednictvím modelových situací. Žáci přejímají určené role, případně jejich charakteristiky, a sehrávají situace, do kterých se jejich postava dostává. Postav bývá vždy více, a tak vstupují do vzájemných vztahů a interagují spolu. Významná je v tomto ohledu dramatická výchova, jejíž prvky se zde hojně vyskytují a uplatňují.

2 Dramatická výchova a její úloha v rámci prevence sociálně patologických jevů

Dramatická výchova může být samostatným předmětem a může vyústit v divadelní představení, anebo její metody můžeme aplikovat v rámci vyučování konkrétního předmětu, jako je například prvouka, český či cizí jazyk apod. (Machková, 2013)

Dramatiku však lze ve škole využít také v rámci dramaticko-výchovné či preventivní práce, přičemž aktivity následně slouží výhradně k využití jejími účastníky. Právě pro tento potenciál budu věnovat dramatické výchově pozornost.

V rámci prevence sociálně patologických jevů na základní škole hraje důležitou roli mimo jiné také činnostní a zážitkové učení, jímž dramatická výchova rozhodně je, a ve svých publikacích to zmiňuje mnoho autorů. (Jedlička, 2011; Machková, 1998) Potenciál dramatické výchovy jakožto preventivního prostředku vyplývá z jejího hlavního cíle, kterým je osobnostní a sociální rozvoj jedince. (Bendl, 2003) V souvislosti s předcházením sociálně patologickým jevům je u dětí velmi důležitý rozvoj sociálních dovedností, mezi které patří například ohleduplnost, schopnost spolupráce a rozvoj kvalitních vztahů v kolektivu. Mimo jiné také na uvědomování a komunikování vlastní hranic, případně citlivost ke svým potřebám. Dramatická výchova s tím vším pracuje, a pokud je správně vedená, může žáky, jejich postoje a chování pozitivně ovlivnit. (Machková, 2013)

2.1 Vymezení dramatické výchovy

Podle Machkové (1998, str. 32) je dramatická výchova „učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím 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.“ Klíčový je vnitřní proces, který vždy nutně nemusí vést k divadelnímu představení, ale vyústit v něj může.

Dramatiku lze také chápat jako tvořivý proces, který dítě vede ke zkoumání a prověření konkrétního tématu. Skrze vlastní prožitky a aktivní činnost, které se v rámci dramatiky uskutečňují, dochází k formování vlastních postojů dítěte v konfrontaci s ostatními zúčastněnými a jejich postoji. V rámci tohoto procesu se přirozeně rozvíjí tvořivost, ale co už nemusí být tak jasné je například rozvoj odpovědnosti, samostatnosti, tolerance či empatie. (Svobodová & Švejsová, 2011)

Velmi výstižná a téměř všerhající je myšlenka jednoho ze zakladatelů dramatické výchovy, Briana Wayne (1967), který prohlásil, že jsou jen dva způsoby, jak můžeme dítěti sdělit, kdo je slepý člověk. Odpověď může být taková, že slepý člověk je člověk, který nevidí, anebo žáka vyzveme k tomu, aby zavřel oči, nechal je zavřené, a takto se pokusil opustit místnost. O dramatické výchově se bavíme ve druhém případě.

Jaroslav Provozník (2005) vnímá nezastupitelnost dramatické výchovy hlavně v rozvoji kompetencí, které souvisí s poznáváním divadelního umění jako tvořivého procesu a specifickým poznáváním světa. Na základě těchto kompetencí se žáci seznamují s podstatou a zákonitostmi dramatického umění, orientují se v jeho žánrech, ale i historických etapách, a učí se využívat jeho prostředků k uměleckému vyjádření. Významný přínos je také v oblasti mezilidské komunikace, jejíž zásady si dítě osvojuje, ujasnění či vytváření životních postojů a hodnot a celkového fungování žáka ve společnosti. Za dramatickou výchovu naopak nepovažuje sbírku činností anebo her, které se odlišují od tradiční výuky, anebo secvičování scének založené na reprodukci bez aktivní účasti dětí na celém procesu tvorby.

2.2 Hodnoty a cíle dramatické výchovy

Pokud dramatickou výchovu nevnímáme pouze jako spontánní hru a výplň volného času dětí, ale bereme ji opravdu jako výchovu, tedy vědomé působení na žáka, je důležité zaobírat se také jejími cíli a tím, jakým způsobem dokáže žáky obohatit a co jim přináší. (Valenta, 2008)

Dramatická výchova se zaměřuje na **osobnostní** a **sociální rozvoj** jedince, k čemuž využívá principů a postupů divadelního umění. Tyto dva cíle a zároveň složky dramatické výchovy od sebe v praxi nelze oddělovat, neboť na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Často využívá dramatickou improvizaci, jež spočívá v tvořivé činnosti bez předchozí přípravy, což navozuje pocit, že je konkrétní situace skutečná. V průběhu dramatických her mají děti možnost dostat se do situací, které je mohou potkat i v reálném životě, a mají tak šanci situaci předem prozkoumat, připravit se na ni a dopředu k ní zaujmout postoj. Ve hře je navíc možnost děj opakovat, a tím pádem vyzkoušet různé způsoby řešení a z nich vybrat to nejvhodnější. Dramatická výchova je postavená na vlastních zkušenostech a prožitcích, a proto je její efekt hlubší a trvalejší. (Machková, 2011)

2.2.1 Sociální rozvoj

Jedná se o nejdůležitější skupinu cílů, což je poznatek, na kterém se shodnou všichni autoři. Jedná se o jakousi sociální uvědomělost. Žáci totiž mají většinou možnost zahrát si někoho jiného, a to jim umožňuje podívat se na konkrétní situaci či problém skrze jeho optiku. Často je naše vnímání okolního světa až egocentrické, protože jednání lidí kolem nás posuzujeme pouze ze svého pohledu a za směrodatné považujeme, jak to působí na nás, naše emoce, postoje, jak to ovlivňuje uspokojování našich potřeb apod. Dětem to dovoluje prožít a chápat různé lidské emoce, myšlenky a názory, hledat opravdové důvody jejich jednání, orientovat se v nich a také se odpovědně rozhodovat. Výchova dramatem tedy obecně pomáhá formovat vnitřně bohatou osobnost dítěte, která si je vědomá své hodnoty, svých hranic a zároveň dokáže porozumět druhým a spolupracovat. (Machková, 2011)

2.2.2 Osobnostní rozvoj

V oblasti individuálního rozvoje má dramatická výchova velký přínos. Pomáhá například se zlepšováním úrovně komunikativních dovedností, což zahrnuje složku verbální

i neverbální. Jedná se o schopnost vyjádřit své myšlenky, názory, postoje či pocity a sdělit je tak, aby jim ostatní rozuměli. Zároveň však tyto dovednosti zahrnují schopnost všechny tyto věci přijímat také od druhých, snažit se jim porozumět a umět do jisté míry číst mezi řádky, tedy umět správně naslouchat. V užším slova smyslu se jedná také o rozvoj slovní zásoby, správné artikulace, dechu, formulace myšlenek, gest, mimiky apod. Zahrnuje však také dovednost ohleduplného pohybu v prostoru. (Valenta, 1999)

Nelze popřít význam dramatické výchovy také v oblasti kreativity a estetiky. V dítěti rozvíjí fantazii a schopnost přicházet s vlastními nápady a pracovat s nimi. Uplatňováno a rozvíjeno je také kritické myšlení. (Machková, 2013)

Prostřednictvím nastolených situací, okolností, rolí a jejich charakterů je žákům představen problém, který mají vyřešit. Učí se přemýšlet, klást si otázky a hledat a posuzovat možné způsoby řešení, přičemž se snaží nalézt ten nejvhodnější. (Machková, 2007)

Velkou hodnotu má dramatika z hlediska emočního vývoje a poznání sebe sama. Žák se v průběhu procesu setkává s různými emocemi a zároveň se tyto emoce učí ovládat, kontrolovat a chránit. Schopnost ovládat své emoce však rozhodně neznamená, že je žák bude potlačovat. Dramatická výchova mu v tomto ohledu poskytuje prostor, ve kterém může negativní emoce zdravým způsobem uvolnit. Nezřídka v sobě také nalézá dosud neobjevené emoce a učí se s nimi zacházet. Dramatika u žáků posiluje zdravé sebevědomí a pozitivní vnímání vlastní identity, plynoucí z uvědomování si své hodnoty, svých hranic a potřeb, které se v rámci hry žák učí také vymezovat a chránit. Na druhou stranu se však učí respektovat druhé, brát na ně ohled a nepřekračovat jejich hranice. (Machková, 2013)

2.3 Metody a techniky dramatické výchovy

K cíli vedou různé cesty a pedagog v závislosti na svých schopnostech, zkušenostech a prioritách volí, kterou z nich se vydá. V pedagogice se za metodu považují činnosti učitelů, žáků a jejich uspořádání tak, aby směřovaly k naplnění pedagogických cílů hodiny. (Machková, 2007) Metodu, a to nejen v dramatické výchově, tedy můžeme vnímat jako způsob, kterým lze dosáhnout naplnění teoretického či praktického cíle. Technika je prostředkem metody a představuje konkrétní dílčí postup. Každá metoda tedy může mít velký počet technik, z nichž si v konkrétní situaci vybíráme, ale existuje také sama o sobě bez zapříčinění techniky. (Bláhová, 1996) Při výběru metod je nutné brát v potaz nejen

emocionální, fyzické, sociální a mentální potřeby žáků, ale také jejich dosavadní zkušenosti, zájmy či aktuální vývojovou úroveň toho, jakým způsobem přemýšlí a vnímají svět. (Machková, 2007) Dramatická výchova je v mnoha ohledech velmi specifická. Je založena na dramatu a divadelnosti, a proto jsou specifické i její metody. (Valenta, 2008)

Autoři (Machková 1998; Valenta, 2008) se shodují na tom, že ústřední metodou DV je **hra v roli**. V rámci této metody se žák stává někým či něčím jiným, může hrát i sám sebe, ve fiktivní situaci. Jedná se o velice důležitý princip, který má velký přínos hlavně z hlediska již zmíněného sociálního rozvoje, neboť dítěti umožňuje nahlédnout na svět a různé situace z perspektivy někoho jiného, přičemž z pozice této postavy také jedná. Důležitý je zde aspekt fiktivnosti situace, tedy jakási nevázanost na momentální životní situaci či problémy žáků, který jim umožňuje odpoutat se od stereotypů a pohlížet na téma objektivně bez předsudků či vžitých představ. U menších dětí je efektivní začínat s rolemi, které jsou jeho osobnosti vzdálené charakterově, časově i místně, což jim umožňuje pochytit jejich hlavní a významné rysy.

Machková (2007) vymezuje tři úrovně, v rámci kterých může hraní rolí probíhat:

- simulace – žák ve hře jedná za sebe a v daných situacích uplatňuje své postoje a názory, dochází pouze ke změně daných okolností,
- alterace – žák přijímá roli někoho jiného, ale ne jeho osobní vlastnosti, přičemž role obvykle vychází ze sociální pozice či povolání (např. princezna, lovec, rytíř, učitel, ...),
- charakterizace – žák přijímá roli někoho jiného včetně všech jeho charakteristických rysů, individuálních vlastností a vzorci chování.

Další důležitou metodou DV je **improvizace** představující nepřipravenou hru, v rámci které musí jedinec reagovat na vzniklé okolnosti a situace, což do velké míry situaci samu o sobě vytváří. (Valenta, 2008) Bezpečné a kontrolované podmínky spolu s vědomím, že v improvizaci lze spoustu věcí měnit, obohacovat či rozvíjet bez strachu z následků, žákovi umožňují volně experimentovat a zkoumat život a lidi v něm. (Machková, 2007)

Machková (2007) dělí improvizaci do tří základních rovin:

- **improvizace v pravém slova smyslu**, tj. dramatická činnost, ve které hráči reagují na vzniklé situace zcela bez předchozí přípravy (tzv. „volná improvizace“) anebo pouze s nejnútnejší dohodou,
- **hra spatra**, tj. hra bez textové předlohy, ale po předchozí dohodě či lehké přípravě
- **vypilovaná improvizace**, tj. hra bez textové předlohy, která je však výsledkem dlouhodobější práce na zvoleném tématu.

Valenta (2008) roztrídil metody dramatické výchovy podle určitého kritéria, např. podle nějakého významného rysu metody, způsobu komunikace anebo podle toho, s čím metoda pracuje. Uvádí metody a techniky tří řádů, přičemž zdůrazňuje, že všechny mají stejnou váhu a čísla nevyjadřují důležitost:

1. **metody prvního řádu**, za jejichž základ považuje *metodu (ú)plné hry*, kterou od ostatních vyčlenil zvlášť,
2. **metody druhého řádu**, do kterého řadí *metody pantomimicko-pohybové a verbálně-zvukové*,
3. **metody třetího řádu**, do kterých spadají *metody graficko-písemné a materiállově-věcné*.

2.3.1 Metoda plné (úplné) hry

Podle Valenty se jedná (2008) o základní metodu, která má v dramatické výchově nezastupitelné místo. Její podstatou je naprosto reálné hraní hlasem i pohybem, za využití různých předmětů, v reakci na prostor a další hráče. V rámci této hry dochází k modelování běžných situací v životě, přičemž hráči naplno využívají pohyb, manipulace s předměty, řeči, psaní a dochází k plné komunikační aktivitě, hře v roli, apod. Tato hra naplňuje všechny cíle dramatické výchovy a je nositelem divadelně-dramatického sdělení.

2.3.2 Metody pantomimicko-pohybové

Tuto skupinu metod charakterizuje použití pohybu jako hlavního prostředku komunikace, přičemž hráči nepoužívají řeč ani úmyslné zvuky. Během hry tak jedinci

komunikují pouze prostřednictvím pohybu, v rámci kterého ale mohou vznikat doprovodné přirozené zvuky, jako je například chůze či dýchání. Bývají pro malé děti nebo méně zkušené hráče jednodušší než metody založené na verbálních projevech. Pohybové aktivity se zde myslí z široka a zapojují se svalové skupiny, které se podílejí na celkové řeči těla. Významným aspektem a prvkem těchto metod je ale také zastavení pohybu („nepohyb“), které má svou funkci a dochází pomocí něj ke sdělení.

Příklady (Valenta, 1999):

- částečná pantomima (některé části těla hrají, jiné jsou v tom okamžiku nehybné);
- dotyková hra – pantomima (jádrem je sdělování dotykem);
- mechanická pantomima (pohyb rozčleněn do fází, mezi kterými jsou krátké pauzy, hráč tak působí jako robot či stroj);
- narativní pantomima (pantomima ztvárňující to, co aktuálně někdo vypráví, probíhá souběžně s vyprávěním);
- pantomimický dabing (pantomima využívající principu dabování, přičemž jeden hráč propůjčuje postavě hlas a druhý pohyb);
- pantomimický překlad (hráči se snaží převádět/překládat slova do pohybu);
- pantomimizace prostoru, prostředí a věcí (hráči pohybem definují a vymezují prostor, ve kterém postava momentálně je);
- parafrázování pohybem (vyjádření jedné a té samé věci, ale pomocí jiných prostředků);
- úplná pantomima (komplexní pohybové ztvárnění reality);
- předávaná pantomima (hráči si řetězově předávají hru a pohyb, navazují na sebe);
- zrcadlení (snaha o co nejvěrnější napodobení pohybu jiného hráče);
- živá loutka (hráč promění část svého těla nebo celé tělo v loutku, kterou ovládá někdo jiný);
- živé – nehybné obrazy (slovo „živé“ zde nesouvisí s pohybem, naopak jeden nebo více hráčů ztvárňuje určitý jev, osobu či situaci bez pohybu se stabilním výrazem, užívají se také pojmy sousoší nebo štronzo).

2.3.3 Metody verbálně-zvukové

Jak napovídá název, pro tuto skupinu metod je charakteristické využití slov a zvuků jakožto hlavních prostředků komunikace mezi hráči. Nebývá příliš těžké omezit mluvené

slovo a zvuky lidské řeči, zatímco omezit pohyb a nonverbální signály je takřka nemožné. Tyto metody tak počítají s paralelním zapojením řeči těla, cílem však zůstává tvorba řeči a zvuků.

Příklady (Valenta, 1999):

- alej (hráči se postaví do dvou řad, vytváří uličku a interagují s hráčem, který jí prochází);
- alter ego (zpravidla dva hráči vedou monology, přičemž jeden hráč ztvárňuje vnější chování dané postavy a druhý vnitřní prožívání a myšlenky);
- brainstorming (hráči náhodně vystřelují jakékoliv, i velmi absurdní, nápady a myšlenky ke zvolenému problému či tématu);
- diskuse (dialog dvou hráčů nad nějakým problémem);
- dotazování a odpovídání (metoda, ve které je ústředním principem kladení otázek, například formou horké židle, interview, průzkumu či tiskové konference);
- hádka, konflikt (zinscenovaný verbální konflikt mezi hráči)
- mluvící předměty (hráči propůjčují svůj hlas loutce či nějakému předmětu);
- monolog – verbální sólo (hráč mluví zcela sám);
- neviditelné hlasy (zdroj hlasu není vidět, pouze slyšet, jedná se o nejčistší techniku, neboť se v rámci vnímání nelze opírat o řeč těla hráče);
- porada (dialog mezi hráči, který často vede k nějakému organizačnímu rozhodnutí);
- předávaná řeč (hráči si řetězově bez zastavení předávají monolog);
- rozhovor (klasická debata spíše osobního rázu, mohou se otevřít hlubší témata);
- ticho (hráči pracují s pauzou, s tichem).

2.3.4 Metody graficko-písenné

Jedná se o skupinu metod, které jsou spíše doplňující a podpůrné k výše zmíněným metodám. Uplatňují se v momentě, kdy jsou hráči v roli, ale i mimo ni a teprve se na ni připravují, anebo reflektují již proběhnutou hru. V rámci graficko-písenných metod mohou žáci vytvářet písenná, kreslená nebo třeba malovaná díla (např. deníky, eseje, myšlenková mapa, leták, obrazné představy, obrazy apod.)

2.3.5 Metody materiálově-věcné

Základním kamenem této skupiny je práce s nějakým materiálem a stejně jako v předchozím případě se jedná o doplňkové metody. Mají však mnohdy větší význam než některé ze základních metod, neboť mají prostorový přesah. Může jít například o práci s kostýmem, loutkou, maskou, prostorem, rekvizitou, strojem, se světlem a stínem nebo třeba prostorem.

Metody a techniky použité v projektu jsou uvedeny v příloze č. 1.

2.4 Požadavky na učitele dramatické výchovy a prostředí

Není pochyb o tom, že osobnost učitele hraje v procesu výchovy a vzdělávání důležitou roli, neboť zásadně ovlivňuje celý jejich průběh a také výsledky. Základem je bezesporu kladný vztah k dětem a předmětům obecně, ale také schopnost děti vést, motivovat, podněcovat a zároveň přistupovat s respektem k nim i jejich individualitám. Když se však oprostíme od požadavků na učitelskou profesi obecně, předpoklady pro úspěšnou výchovu dramatem jsou hlavně tvořivost, rozvinutá představivost, fabulační a komunikační schopnosti, ale také empatie nebo schopnost naslouchat. Od učitele se také očekávají také základní znalosti z oblasti dramatu a divadla a do jisté míry také herecké předpoklady. (Bláhová, 1996)

Přestože je v dramatické výchově kladen důraz na samostatnost a aktivní činnost žáků, role učitele a jeho osobnosti se tím nijak neoslabuje, naopak ji to dělá komplikovanější v porovnání s rolí učitele, který postupuje podle závazných osnov a jeho styl učení je založen spíše na direktivním předáváním učiva. Jednotlivé lekce učitel DV promýšlí a plánuje tak, aby žákům nepředával jen obecné pravdy či jasně daná fakta, ale naopak vhodnými způsoby stimuloval jejich tvořivou činnost. V rámci zadání aktivit žáky nenavádí k tomu, jak to mají provést a co přesně mají dělat, pouze je s daným námětem seznamuje a vede je k samostatnému prozření ohledně celé situace a následnému utvoření postoje (př. zvolené téma na improvizaci „nedělní nákup“ – učitel nevypráví o tom, že zboží stojí peníze, které musí rodiče v práci vydělat, a nemusí jich vždy být dostatek). (Machková, 2011)

Z hlediska prostředí, ve kterém dramatická výchova probíhá, se můžeme setkat se dvěma extrémy. Prvním je prostor, který není vhodně ani potřebně vybaven, pracuje se

například ve třídě mezi lavicemi, v místnosti se špinavou podlahou, na kterou si žáci nemohou ani sednout, anebo obecně malé a neútulné prostory. Druhým extrémem jsou naopak myšleny nadměrně vybavené prostory s oponou, kostýmy či divadelní technikou. Je nutné si uvědomit, že ani jedno není pro dramatickou výchovu vhodné, je potřeba mezi nimi najít balanc. Ideálními jsou totiž čisté, velké, světlé a vzdušné místnosti, kde je dětem umožněno pohybovat se bez obav a zároveň si sednout či lehnout na sem. Přebytečný nábytek, předměty či cennosti by mohly hru omezovat strachem z jejich rozbití či poškození. Pokud však škola takovými prostory nedisponuje, neznamená to, že v ní dramatická výchova nemůže probíhat. Potřebný je hlavně volný prostor, kterého docílíme například odklizením lavic anebo přesunem výuky do tělocvičny. (Kotátková, 1998)

Praktická část

Praktická část této diplomové práce vychází z poznatků zjištěných v části teoretické a představuje návrh projektu orientovaného na prevenci sociálně nežádoucího chování, uvědomění si vlastních hranic a potřeb žáků na pozadí metod a technik dramatické výchovy. Zachycuje realizaci tohoto projektu ve čtvrté a páté třídě ZŠ a následnou reflexi zkoumající jeho dopad na chování žáků. Porovnávám realizaci a výsledky v těchto dvou ročnících, neboť ve čtvrté třídě byla v tomto školním roce šikana prokázána, zde bylo v rámci sekundární prevence cílem pozitivně ovlivnit jejich chování a postoje, zatímco v pátém ročníku se jednalo o prevenci primární, neboť vztahy na první pohled nevykazují známky žádného rizikového chování.

Tento projekt nese název „Hranice v nás a kolem nás“ a byl zpracován se záměrem umožnit jeho realizaci i pedagogům, kteří se s dramatickou výchovou doposud nesečkali.

3 Kvalitativní výzkum

S ohledem na charakter výzkumného šetření, jsem pro realizaci praktické části zvolila kvalitativní přístup. Cílem výzkumu je popsat situaci ve sledovaných třídách, realizace projektu „Hranice v nás a kolem nás“ v těchto třídách a ověřit jeho dopad.

3.1 Výzkumné otázky

- Jaká byla výchozí situace v obou sledovaných třídách?
- Jak žáci sledovaných tříd reagovali na připravený program „Hranice v nás a kolem nás“ a jaké metody dramatické výchovy se osvědčily?

3.2 Metody sběru dat

Data o průběhu realizace projektu jsem získávala skrze zúčastněné pozorování, které jsem prováděla já jakožto lektorka v průběhu celého projektu. Žáci předem nebyli informováni o probíhajícím výzkumu, aby nedošlo k ovlivnění jejich přirozených reakcí. Zkoumala jsem projevy jednotlivců i třídy jako celku v určitých situacích a za určitých okolností. Využito bylo také nezúčastněného pozorování, které prováděly třídní učitelky (případně AP) obou ročníků. Výsledky obou pozorování se za účelem získání vyšší míry

objektivitu porovnávaly a následně vyhodnocovaly. Průběh aktivit a reakce žáků jsem si zapisovala ještě tentýž den.

3.2.1 Prostředí výzkumu

Realizace projektu proběhla ve čtvrtém a pátém ročníku prvního stupně základní školy, která se nachází na okraji města. S dětmi obou zmíněných ročníků jsem z důvodu svého zaměstnání v této škole téměř v každodenním kontaktu, měla jsem tedy možnost jejich chování a projevy pozorovat delší dobu, což mi do jisté míry umožnilo odhadnout, jak bude celý projekt probíhat a co od žáků mohu očekávat. Můj vztah s oběma třídami je díky tomuto dennímu kontaktu na přátelské úrovni, což vnímám jako velkou výhodou nejen z hlediska samotné dramatické výchovy, ale usnadnilo mi to také vytvoření bezpečného a přátelského prostředí pro realizaci celého projektu.

Projekt probíhal v rámci jednoho vyučovacího dne v průběhu čtyř hodin, lze jej však s mírnou obměnou rozdělit do několika kratších celků. Já jsem však pro umocnění celého zážitku a intenzivnějšího vtažení žáků do tématu zvolila první variantu. S žáky páté třídy jsem pracovala v rámci primární prevence, neboť cílem u nich bylo předcházet této „rizikovosti“ dříve, než se objeví. S žáky čtvrté třídy jsem však v tomto ohledu pracovala z důvodu prokázané šikany delší dobu a cílem bylo zmírnit projevy a důsledky tohoto sociálně nežádoucího chování. Žáci se v projektu setkávají s některými metodami a technikami dramatické výchovy, která cílí na osobní prožitek a zkušenost žáků, přičemž pro mnohé se může jednat o první kontakt s tímto stylem práce.

3.2.2 Etické aspekty

Během realizace výzkumu byly dodrženy veškeré etické zásady. Vzhledem k působení školního psychologa a programů realizovaných pedagogicko-psychologickou poradnou a jinými institucemi má škola od rodičů podepsaný informovaný souhlas týkající se účasti jejich dětí na těchto preventivních aktivitách. Za účelem zachování anonymity byla jména všech účastníků změněna, anebo nebyla zmíněna vůbec.

3.3 Cíle preventivního projektu „*Hranice v nás a kolem nás*“

Ústředním cílem preventivního projektu je pomocí metod a technik dramatické výchovy podpořit budování pozitivních vztahů ve třídě a skrze dramatické role vytvoření negativního postoje k agresi a násilí. Cílem je podílet se na utváření ohleduplné a empatické osobnosti, která přistupuje s respektem k ostatním členům skupiny a jejich hranicím, zároveň si je však vědoma svých vlastních hranic, které je schopna komunikovat a bránit. Záměrem je také umožnit žákům porozumět pohledu všech účastníků dané situace a vzbudit empatii s případnými oběťmi.

V průběhu projektu je žákům nenásilně a přirozeně představena problematika šikany i jiných forem ubližování a skrze jednotlivé aktivity se dozvídají, jak jim účinně předcházet a jak se mohou bránit.

Za účelem zprostředkování intenzivnějšího prožitku setkání s šikanou jsem vytvořila fiktivní postavu dívky Emmy, která navštěvuje 4. ročník a ve své třídě čelí šikaně ze strany spolužáků. Postavu této dívky jsem v rámci projektu sama ztvárnila spolu s rolí agresora a pro odlišení těchto rolí jsem využila kostýmních znaků (kšiltovka, mikina, tepláky, sukně, účesy atd.). Vytvořila jsem rovněž deník této dívky, se kterým jsme v programu pracovali a ve kterém Emma přibližuje vše, čím si prochází. Deník blíže představuji v příloze.

Dramatické cíle:

- žák spolupracuje ve skupině a podílí se na příznivé atmosféře
- žák se aktivně zapojuje do aktivit, dodržuje nastavená pravidla
- žák představuje své myšlenky a respektuje nápady a podněty ostatních
- vyjadřuje základní emoce hlasem, pohybem a zároveň tyto emoce dokáže rozpoznat v chování ostatních
- žák rozlišuje hru v roli a mimo ni
- žák vstupuje do rolí různých postav a na vzniklé situace nahlíží z jejich perspektivy
- žák reflektuje svou práci a prožitky z ní, reflektuje také práci ostatních

Konkrétní cíle:

- žák chápe důležitost pozitivních vztahů ve třídě

- žák si je vědom toho, že šikana se netýká pouze oběti a agresora
- žák přijímá odpovědnost za své vlastní činy a je si vědom důsledků, které mohou mít
- žák zaujímá k šikaně i jiným formám násilí výhradně negativní postoj
- žák si osvojuje schopnost čelit a odolávat tlaku, učí se říkat „ne“
- žák se učí konfliktní situace komunikovat, respektuje názory druhých
- žák ví, na koho se může v případě potřeby obrátit

3.4 Scénář preventivního projektu „*Hranice v nás a kolem nás*“

Projekt se zabývá prevencí sociálně nežádoucího chování, zejména šikany, kyberšikany a nevhodného sexuálního jednání, u žáků prvního stupně základních škol. Cílovou skupinou jsou žáci čtvrtých a pátých tříd.

1. Ranní kruh – úvod, přivítání, představení

Žáci z židlí vytvoří komunitní **kruh**, ve kterém všichni zúčastnění sedí vedle sebe. Cílem tohoto uspořádání je posilování soudržnosti třídy a budování pocitu sounáležitosti mezi spolužáky. Učitel žákům vysvětlí, že v kruhu mají všichni žáci stejné postavení a lépe na sebe vidí. Rozdá všem lepicí lístky, na které si napíše **jméno** a v průběhu této činnosti jim sdělí, že se nejedná o klasickou vyučovací hodinu, ale že si budeme povídat o určitém tématu, ke kterému využijeme **dramatickou výchovu** – následně dá žákům prostor, aby vyjádřili své zkušenosti. Seznámí je s časovou strukturou programu (délka trvání, přestávky), sdělí jim svá **očekávání** a následně vyslechne očekávání jednotlivých žáků.

Důležité je hned na úvod stanovit komunikační **pravidla**, která zajišťují příjemný průběh celého programu. Tato pravidla tvoří učitel spolu s žáky a využít může i pravidel, která jsou ve třídě již nastavená. Vždy se ujistí, zda žák danému pravidlu rozumí, co si pod ním představuje a co pro něj znamená. Pravidla slouží učitelům, ale i žákům, a proto jim musí dobře rozumět.

Příklady pravidel:

- ✓ **Respektujeme se** – každý z nás má právo na svůj názor, a to, že se liší od toho mého, neznamená, že je špatný.
- ✓ **Nasloucháme** jeden druhému – každý z nás má stejný prostor pro vyjádření.

- ✓ Mluví pouze **jeden**, ostatní ho poslouchají.

Po stanovení pravidel následuje **představení** v kruhu spojené s **úvodní otázkou** „*Co tě dokáže nejvíce naštvat?*“ Žák řekne své křestní jméno a doplní odpověď na zadanou otázku.

Cílem tohoto úvodu je vytvořit příjemné a bezpečné pracovní prostředí, které bude vyhovovat žákům i učitelům.

2. „Náladoměr“ – pantomima

Doprostřed kruhu učitel položí „náladoměr“ (viz příloha č. 2), kolem kterého se žáci rozmístí tak, aby na něj dobře viděli a dosáhli. Na základě pokynu učitele „*Předved' mi pantomimou, jakou máš dneska náladu*“ má každý z žáků za úkol pantomimicky předvést své aktuální emoční rozpoložení. Ostatní žáci se pomocí náladoměru snaží odhadnout, kde se daný žák náladově nachází a zkusí náladu pojmenovat. Dotyčný poté určuje, kdo ze spolužáků byl nejbližší a případně proč se tak cítí. Aktivita slouží ke zjištění emočního rozpoložení třídy a jako lehký úvod do dramatické výchovy.

3. Přesedávaná aneb „Místa si vymění všichni ti, kteří...“

Židle zůstávají ve stejném uspořádání jako doposud, tedy sedátky dovnitř. Tato aktivizační technika je založená na pokynu „*Místa si vymění všichni ti, kteří*“ (např. mají rádi hamburgery, se těší na prázdniny apod.). O kom daný výrok platí, musí vstát ze židle a sednout si na jinou uvolněnou židli. Výroky pronáší ze začátku pouze učitel, aby žáci vyzorovali, že výměna míst probíhá na základě něčeho, co na první pohled není vidět. Poté použijeme o jednu židli méně, než je hráčů. Žák bez židle stojí uprostřed kruhu, vymýšlí výrok, který platí i na něj, a snaží se posadit. Žáci, kteří se již zvedli ze židle, si nemohou sednout zpět na stejné místo. Na koho nezbude místo, zůstává stát a říká další výrok.

Návrhy výroků na úvod:

- Místa si vymění všichni ti, kteří mají rádi ananas na pizze.
- Místa si vymění všichni ti, kteří rádi hrají fotbal.
- Místa si vymění všichni ti, kterým se ráno nechce vstávat.
- Místa si vymění všichni ti, kteří doma pomáhají.

Tato aktivizační technika podporuje aktivitu žáků, spontánnost a společný zážitek. Učitel umožňuje lépe poznat žáky a žákům uvědomit si, kolik toho mají společného s ostatními, třeba i méně oblíbenými, spolužáky. Rovněž změní zasedací pořádek v kruhu, a tak vedle sebe mohou sedět i žáci, kteří by si vedle sebe za normálních okolností nesedli.

Podle skupiny a obsahu projektu lze zařadit i otázky, které se již vztahují k následujícímu tématu (např. Místa si vymění všichni ti, kteří se někdy stali svědky agrese mezi spolužáky.)

4. Obrázek smutné dívky

Před žáky doprostřed kruhu učitel předloží obrázek smutné dívky (viz příloha č. 3) nalepený na papíře většího formátu. Dívka sedí na zemi s hlavou sklopenou v dlaních a je očividné, že je z něčeho smutná a něco ji trápí. Po prohlédnutí obrázku žáci dostávají za úkol pojmenovat emoce či pocity, která si myslí, že dívka cítí a prožívá, a ty napsat na papír kolem obrázku. Dětem pokládáme otázky: „*Co vidíte na obrázku? Jak se dívka nejspíš cítí? Co vás k obrázku napadá?*“ Cílem aktivity je uvedení do tématu šikany a ubližování, přestože konkrétní pojem se zde ještě nevyskytuje.

Poznámka: S ohledem na aktivitu č. 6 jsem zvolila dívku se zrzavými vlasy, aby se co nejvíce podobala mé osobě.

5. Chůze v prostoru + živé obrazy

Po sepsání dívčích emocí žáci dostávají pokyn: „*Každý z vás si teď vybere jednu konkrétní emoci (nebo pocit), který podle vás dívka z obrázku prožívá a kterou jsme zapsali. Až si ji vyberete, vžijte se do té emoce, vstaňte a beze slov se začněte volně pohybovat tak, jako byste tu emoci zrovna prožívali vy. Snažte se emoci přenést do výrazu své tváře i do polohy svého těla. Na pokyn „štronzo“ se zastavíte, jako byste byli sochy, ale emoci nepřestáváte prožívat – stanete se vlastně takovými živými obrazy. Když kolem vás projdu a pohladím vás, sdělíte mi, jakou emoci představujete.*“

Žáci se ve vybraných emocích pohybují v prostoru, zastavením reagují na povel „štronzo“ a na pohlázení učiteli sdělují ztvárněnou emoci.

Následují otázky po provedené aktivitě: „*Jaké to pro vás bylo? Je někdo, komu v té jeho emoci bylo příjemně? Co byste dělali, kdybyste se takto cítili každý den?*“

6. Návštěva Emmy – učitel v roli oběti

Žáci se po předchozí aktivitě vrací zpátky do kruhu, kde uprostřed stále leží obrázek smutné dívky. Od učitele přichází další instrukce: „*Ted' jsme si vyzkoušeli, jak se asi cítí dívka z obrázku. Já mám pro vás malé překvapení. Ta dívka mi slíbila, že sem mezi nás přijde. Nemá ale moc času, takže než pro ni pro ni dojdu, zkuste vymyslet 3 otázky, které byste jí mohli položit a které by nám možná mohly pomoci porozumět tomu, co se jí děje.*“ Poté ještě za přítomnosti učitele padají návrhy na otázky: Jak se dívka jmenuje? Co se jí stalo? Učitel následně odchází za dveře, kde se pomocí účesu a oblečení dostává do role dívky z obrázku. Nesměle přichází do třídy, kde si sedá do kruhu k dětem. Situace se pak do velké míry odvíjí podle otázek žáků, učitel však svou improvizací může žáky nasměrovat k informacím, které potřebuje, aby se dozvěděli.

Žáci by měli zjistit, že dívka se jmenuje Emma, chodí do 4. třídy a trápí se, protože ve třídě měla pár kamarádů, ale teď se s ní nikdo nechce bavit. O přestávce by si ráda povídala nebo hrála s holkami i s kamarádkou Lenkou, se kterou dříve trávila spoustu času, ale má pocit, že ji odstrkují. Třídní hvězda Tonda o ní taky občas říká ošklivé věci, které se jí nelíbí a kterým se kluci smějí – třeba že je šprtka, je chudá a nemá na značkové oblečení. Občas jí kluci nutí, aby jim radila při testech nebo aby jim dala svoji svačinu. Emma nakonec opouští třídu se slovy, že už musí domů. Do třídy se po sundání kostýmu opět vrací učitel a následuje diskuse nad tím, co důležitého se žáci dozvěděli. V této fázi by už mohlo padnout slovo „šikana“.

7. Brainstorming

Navazujeme na předchozí diskusi a vedeme žáky k odhalení termínu „šikana“, pokud k němu nedošlo přirozeně po rozhovoru s Emmou. Žákům je v kruhu představen jiný obrázek Emmy ze školy (viz příloha č. 4), na základě kterého se žáci snaží formulovat myšlenky, které je napadají k termínu ŠIKANA. Zajímavé myšlenky poté mohou být zapisovány na velký list papíru, na kterém je tento termín uprostřed napsán.

Instrukce: „*Zkuste se zamyslet nad vším, co vás v souvislosti se slovem šikana napadá. Nebojte se říct/napsat úplně cokoli, nic není špatné, pokud to dokážete odůvodnit. Pokud vás v průběhu programu po nějaké aktivitě napadne něco nového či zajímavého, můžete to na papír kdykoliv připsat. Snažte se však prosím být ohleduplní, abyste nerušili ostatní.*“

8. Jaké to je být sám?

S žáky si zahrajeme hru, jejíž podstatou je zjistit, jak se spolu umí domluvit beze slov. Žáci sedí se zavřenýma očima v kruhu zády k sobě a na záda jim učitel nalepí obrázek (viz příloha č. 5). Jejich úkolem je bez mluvení vytvořit skupiny, kde všichni členové budou mít na zádech stejný obrázek. Žáci však netuší, že jeden žák dostane jiný obrázek – důležité je pečlivě zvolit vhodného kandidáta, u kterého víme, že situaci zvládne (vyvarovat se dětem, které ve třídě vnímáme jako osamocené). Ihned po ukončení aktivity přecházíme k reflexi: „*Všimli jste si, co se nám tu právě stalo – že někdo zůstal sám? Jak se cítil žák, který měl jiný obrázek a jaké to pro něj bylo, když zjistil, že je sám? Jak se cítili ostatní? Připomínalo jim to příběh s Emmou? Co by jí poradili, aby se ve třídě necítila sama?*“

9. Emmin deník – pantomima

Po usazení zpět do kruhu si učitel všimne, že Emma při svém odchodu pravděpodobně vytratila svůj deník (viz příloha č. 6). Chce jí ho vrátit, ale Emma už je pryč. Deník obsahuje zápisy ze čtyř různých dnů, ty však žákům neukazujeme hned. Využijeme skupin vytvořených v předchozí aktivitě a každé z nich přiřadíme jeden zápis, jež mají za úkol ve skupinách pantomimicky ztvárnit. Předvádět začíná skupina s nejstarším zápisem a končí skupina s tím nejčerstvějším – pořadí skupin je tedy určeno pořadím zápisů v deníku. Po předvedení ostatní žáci hádají, co Emma v deníku napsala, kdo jakou postavu ztvárnil a co se stalo. Skupina poté zápis z deníku ostatním přečte.

Instrukce pro žáky: „*Abychom Emmu lépe pochopili a mohli se jí pokusit pomoci, nahlédneme do jejího deníku. A abychom toho neměli všichni moc, každá skupina si vezme jeden zápis a ten si přečte. Nebude nám však slovy říkat, o čem Emma píše, ale celá skupina nám to pantomimicky předvede, abychom to viděli na vlastní oči a mohli se lépe vžít do toho, co Emma prožívá.*“

Z deníku se žáci dozvídají, že Emma se ve své třídě vůbec necítí dobře. Co se zpočátku jevilo jako drobné a nevinné škádlení postupně přerostlo ve fyzické násilí, a to vše je iniciováno hvězdou třídy – Tondou. Zastání nenachází ani u své bývalé nejlepší kamarádky Lenky, která ji dokonce vyfotila při převlékání na tělesnou výchovu. Fotku si pak mezi sebou všichni posílají s nevhodnými sexuálními komentáři a hanlivými zprávami. Obávala se Tondy a ostatních, ale cítila také jistou nedůvěru k paní učitelce, proto se se svým trápením nikomu nesvěřila.

Po sehrání situací všemi skupinami následuje pochvala a důkladná reflexe celé aktivity. Učitel pokládá otázky: „*Jak se cítili ti, kteří byli v kůži Emmy? Jak se cítili ti, kteří byli v kůži Tondy? Jak se cítili ostatní přihlížející? Jaké měli pocity z celého textu?*“

10. Výroky – diskuse

Učitel zde může mírně obměnit skupiny, aby žáci mohli pracovat i s jinými spolužáky. Každé skupině dá dva výroky (viz příloha č. 7), nad kterými se mají společně zamyslet a říct si, zda s daným výrokiem souhlasí nebo ne. K diskusi si může každá skupina najít místo k sezení, které jim bude příjemné.

- Tonda se sám může cítit ohroženě nebo smutně, proto Emmě ubližuje.
- Emma by se měla převlékat na záchodech, aby ji nikdo nemohl vyfotit.
- To, co si Emma přečetla v konverzaci, ji bolí méně, než to, co od spolužáků slyší přímo.
- Emma by se měla zhoršit ve škole, aby svými jedničkami neprovokovala ostatní.
- Ostatní žáci nic špatného neudělali, protože Emmě přímo nijak neubližovali.
- Emma měla pádný důvod myslet si, že jí nikdo nepomůže.
- Tonda má kolem sebe věrné a oddané kamarády.
- Lenka nemůže za nenávistné komentáře k fotce Emmy v online konverzaci, sama žádný nenapsala.

Poté si společně opět sedají do kruhu, kde postupně uvedené výroky čtou a objasňují, jaký k němu zaujímají postoj a z jakého důvodu. Učitel se ptá také na to, zda se ve skupině všichni shodli, nebo zda byl někdo jiného názoru. Dává prostor k vyjádření nejen členům konkrétní skupiny ale i žákům mimo ni. Důležité je zdůraznit, že u některých otázek nelze přesně říct, co je správné a co špatné, protože to každý může cítit jinak.

11. Druhá návštěva Emmy – učitel v roli oběti

Aby žáci lépe porozuměli tomu, jak se Emma cítí, přichází mezi ně ještě jednou. Učitel odchází za dveře s instrukcí, aby se žáci opět domluvili na třech dotazech, které Emmě položí. Týkat se mohou jejího deníku, výroků nebo čehokoliv jiného, co žáky bude zajímat a co jim umožní Emmu lépe poznat. Za dveřmi se učitel převléká do kostýmu a v roli Emmy nesměle vchází do třídy. Diskusi svými dotazy vedou žáci, učitel však může do jisté míry svou improvizací ovlivnit, jaké informace se mají dozvědět.

Žáci zjišťují, že přestože už je to pro ni neúnosné, Emma se svým trápením zatím nikomu nesvěřila. Má velký strach z Tondy a kluků, kteří jí neustále vyhrožují, zároveň má obavy, že jí nikdo nebude věřit. Mamince se nesvěřila, protože jí nechce přidělovat starosti. S ohledem na další aktivitu se konverzace ubírá směrem ke kyberšikaně a nevhodnému sexuálnímu chování spolužáků, které Emma prožívá. Dívka se poté se všemi loučí a ze třídy odchází.

Po příchodu učitele následuje diskuse nad informacemi, které se žáci od Emmy dozvěděli. Reflektují své dojmy, pocity a postoje, které z Emmy a jejího trápení mají.

12. Emma v online kruhu

Žáci zůstávají v kruhu, který v této aktivitě představuje profil na sociální síti. Učitel vybere dobrovolníka, který si na chvíli zahraje Emmu a pošle ho pryč ze třídy. Ostatní žáci mezitím dostávají za úkol na papír napsat ošklivou zprávu či komentář, který následně zmačkají do kuličky a na učitelův pokyn vhozením do kruhu posílají Emmě na profil. Ta je může číst a odhozením z kruhu mazat. Žák v roli Emmy se vrací do třídy a postaví se doprostřed kruhu ze židlí. Komentáře/zprávy začínají házet 2-3 žáci a žák v roli Emmy je nejspíš zvládne mazat. Postupně se však na učitelův pokyn přidávají i ostatní a ubránit se je pro ni v tu chvíli takřka nemožné. Komentáře se do kruhu mohou vhadzovat opakovaně. Učitel si pečlivě všímá reakcí všech účastníků a vyčkává, zda ve hře dojde k nějakému nečekanému zvratu. Přijde nějaká pomoc ze strany útočníků – postaví se někdo doprostřed k Emmě a pomůže jí s mazáním? Pokud se to nestane, učitel se může postavit doprostřed k Emmě a začít jí pomáhat. Bude to mít nějaký účinek?

Po ukončení následuje důkladná reflexe, která se odvíjí od toho, jak celá aktivita probíhala: „*Připomínalo Vám to něco?*“ Mělo by zaznít, že jsme se z deníku i jejího povídání dozvěděli, že Emma byla vyfocená při převlíkání a její fotka je nyní předmětem nenávistných diskusí a konverzací mezi jejími spolužáky. Není tedy pochyb o tom, že se stala obětí kyberšikany. Následně se zjišťují pocity všech: „*Jak se cítila Emma? Jak se cítili ostatní, kteří házeli? Přemýšleli o tom, co na lístek napíšou? Jak se cítila Emma, když na to nebyla sama?*“

Cílem této aktivity je umožnit žákům vstoupit do role agresorů, ale také vzbuzení soucitu s obětí kyberšikany.

13. Návštěva Tondy – učitel v roli agresora

Zatímco žáci uklízí papíry z předchozí aktivity, se učitel nenápadně vytratí za dveře, kde na sebe bere kostýmní znak Tondy. Prudce vtrhne do třídy a chová se velmi arogantně, sebevědomě a útočí na kohokoliv, kdo se mu opováží vzepřít. Na jakékoli připomínky týkající se jeho chování reaguje výsměšně, povýšeně a tvrdí, že ubližovat Emmě je zábava.

„*Emma si tu byla stěžovat, jo? To ať si mě teda nepřeje.*“ V průběhu celého výstupu učitel reaguje podle odezvy žáků. „*Ty na mě taky moc nekoukej, nebo taky uvidíš. Vy mě ještě neznáte, ale já mám spoustu kámošů a od rodičů peníze a všechno, co chci!*“ Poté vyzývá jednoho z žáků: „*Hele pojd', vysypeme Emmě batoh do koše, to bude sranda!*“ Když se žák nechytí, zkouší dalšího. „*Vždyť je to sranda, zase bude brečet jako malé děčko!*“ Po chvíli odemyká svůj telefon s fotografií převlékající se Emmy (viz příloha č. 8), kterou žákům s výsměchem ukazuje. „*Koukej, jakej úlovek se podařil Lence! Koukej, jaký má malý prsa!*“

Tonda odchází se slovy, že už na něj čeká kamarád, a do třídy se vrací učitel, který s žáky celou zkušenost reflektuje. Co žáci prožili? Co si myslí o Tondovi? Jak na něj reagovali a jak se cítili?

14. Dohrání příběhu z deníku – improvizované sehrání scénky

Vracíme se k zápisům z deníku, které jsou záměrně napsány nedokončeně, a poskytují tak prostor pro domyšlení jejich konce. Žáci se vrací ke svým původním skupinám a dostávají za úkol vymyslet, jak by situace, kterou Emma prožila a zapsala, mohla

dopadnout a následně to ostatním žákům dramaticky ztvárnit. Ve skupině se mohou žáci domluvit, zda si ponechají svou původní roli z aktivity č. 9, anebo si vyzkouší roli někoho jiného. Pořadí scének odpovídá pořadí zápisů v deníku.

Instrukce: „*V průběhu všech aktivit jsme se dozvěděli, co Emma ve škole ale i mimo ni zažívá a jak se kvůli tomu cítí. Ztvárnili jsme si zápisy z jejího deníku, nevíme však, jak to celé dopadlo. Vaším úkolem teď bude ve skupině vymyslet konec těchto zápisů a celou scénku co nejvěrněji sehrát. Domluvte se, zda všichni zůstanete ve stejné roli anebo si vyzkoušíte roli někoho jiného.*“

15. Dopis Emmě

V rámci této aktivity žáci dostávají za úkol napsat krátký vzkaz Emmě, který poté společně vlepí do deníku, který si ve třídě zapomněla. Prostřednictvím dopisu mohou Emmě cokoli sdělit, poradit jí anebo ji jednoduše podpořit. Kdo bude chtít, může ostatním dopis přečíst.

Instrukce: „*Vaším úkolem teď bude napsat Emmě krátký dopis, ve kterém jí můžete cokoli říct anebo jí třeba s její situací poradit. Zkuste se na chvíli vžít do role Emmy a zamyslete se nad tím, co by vám na jejím místě pomohlo, kdybyste si od někoho mohli přečíst. Spolu pak dopisy nalepíme do jejího deníku.*“

16. Místa si vymění

Preventivní program ukončuje aktivita, která stojí i na jejím začátku. Liší se však v povaze vyřčených výroků. Ze začátku opět začíná učitel, aby žáci poznali, že tentokrát mají výroky přesah a týkají se absolvovaného programu.

- Místa si vymění všichni ti, kteří někdy napsali škaredý komentář nebo zprávu.
- Místa si vymění všichni ti, kteří někdy dostali škaredý komentář nebo zprávu.
- Místa si vymění všichni ti, kteří se někdy cítili jako Emma.
- Místa si vymění všichni ti, kteří se někdy někoho zastali.
- Místa si vymění všichni ti, kteří se někdy setkali s někým jako je Tonda.

Pokud žáci budou chtít, mohou se do tvorby výroků také zapojit.

17. Zpětná vazba pro mě

Na konci jsou žáci požádáni o sepsání krátké zpětné vazby týkající celého projektu. Mohou napsat, jak se jim program líbil, co si z něj odnáší, jestli se něco nového dověděli nebo zda je něco překvapilo.

4 Záznamy z realizace projektu

V následujících kapitolách se věnuji popisu sledovaných tříd a jejich reakcí na provedený projekt.

4.1 Představení páté třídy a výrazných jedinců

Pátý ročník navštěvuje celkem dvacet žáků, projektu se jich zúčastnilo sedmnáct, z toho devět dívek a osm chlapců. Přestože je zde žák se středně závažnými poruchami chování, žák s lehkým mentálním postižením, žákyně se středně závažnými poruchami učení a žáci s odlišným mateřským jazykem, klima se mi zdálo příznivé a přátelské. Žáci mě ve své třídě velice mile přivítali a od samého počátku zde panovala uvolněná a vlídná atmosféra. V době realizace projektu byl chlapec se středně závažnými poruchami chování teprve dva dny zpět ve škole po opakovaném měsíčním pobytu ve středisku výchovné péče a už první den po svém návratu o sobě dával svým nevybíravým chováním vědět.

Chlapec je výraznou osobností celé třídy a jeho chování je velmi nestabilní. Ve třídě působí sdílená asistentka, která je primárně určená žákovi s LMP, nicméně podle potřeby se jej snaží korigovat. Autoritu dospělých chlapec částečně respektuje, nicméně je schopen na pedagogy dělat různé obličejy, posunky a v afektu se i rozkřičet. Při výuce na sebe často upozorňuje nevhodným pokřikováním, vulgarismy, nadávkami a nezřídka ničí věci své ale i cizí, zejména při pocitu neúspěchu či celkové nepohody. Tyto emoční výbuchy jsou však podle slov paní učitelky s přibývajícím věkem kratší a chlapci se daří rychleji zklidnit.

Část žáků se jeho projevů bojí, a proto se mu snaží zavděčit. Některé téměř až psychicky deptá, protože se jim posmívá a slovně je ponižuje, přičemž si vybírá vždy ty jedince, kteří se tomu nedokážou bránit. Nedělá mu problém vysmívat se svým spolužákům, sám však toto chování u ostatních nesnese. Při společných aktivitách mu obecně dělá

problém dodržovat pravidla, přizpůsobit se a neoplývá ani trpělivostí. Někdy dokáže s dětmi vyjít, ale většinou tehdy, má-li z této interakce nějaký prospěch.

Žáci už jsou na chlapcovo chování do jisté míry zvyklí, proto jsou vůči některým jeho projevům částečně imunní, i tak však výrazně narušuje výuku a celkové klima ve třídě.

Musím přiznat, že jsem měla obavy, jak bude chlapec na mě a na celý program reagovat, aktivně se totiž účastní hlavně aktivit, které jej baví. Nevěděla jsem tedy, zda se mi podaří zaujmout ho natolik, aby se zapojil a spolupracoval.

Realizaci byly přítomné i třídní učitelka a asistentka pedagoga. Poprosila jsem je předem o zpětnou vazbu, kterou doplňuji v hodnocení projektu (viz kapitola 4.4).

4.2 Představení čtvrté třídy a výrazných jedinců

Navzdory malému počtu žáků je složení této třídy velmi pestré, neboť je zde spousta výrazných osobností a také dětí s různými podpůrnými opatřeními vyžadující zvláštní péči a přístup pedagogických pracovníků. Na celkovém fungování třídy se do jisté míry odráží fakt, že se jedná převážně o chlapeckou třídu a z počtu jedenácti dětí jsou zde pouze tři dívky. Třídu navštěvuje žák se zde středně závažnými poruchami chování v kombinaci se syndromem ADHD, žáci se specifickými poruchami učení, žák z odlišného socio-kulturního prostředí a s OMJ, žák ze sociálně slabé rodiny, přičemž nejvýraznější osobností třídy je bezesporu první zmíněný žák – Marek.

Chlapec autoritu dospělých spíše nerespektuje, na pedagogy je schopen dělat obličeje, posunky a drze rozporovat, co se mu dospělý snaží říct. V tomto školním roce na pedagogy dokonce několikrát vulgárně slovně zaútočil. Delší dobu u něj rovněž pozoruji obtíže v interakci s ostatními dětmi. Běžné je u něj strkání, brání a schovávání věcí, slovní napadání (vulgarismy, ponižování) a provokování svých spolužáků. Ve třídě má několik kamarádů, u kterých je velice oblíbený a kteří jeho chování vnímají jako vzorové. Je však schopen útočit i na ně, když se zrovna nechovají podle jeho představ anebo si dovolí bránit se. Marek velice často překračuje hranice toho, co se ještě dá považovat za slušné a přijatelné chování, což ve třídě výrazně narušuje a snižuje celkovou morálku.

Má obtíže s koncentrací a udržením pozornosti, neadekvátně vyrušuje, často používá vulgarismy, nevhodné grimasy a posunky nejen o přestávkách, ale i v hodinách, a je

nezbytná neustálá korekce a usměrňování dospělými. Problém je s celkovým nerespektováním autority a nastavených pravidel, chybí sociálně volní a pracovní návyky. Jeho chování a reakce jsou v danou chvíli oploštěné od emocí a chybí mu schopnost sebereflexe a objektivního zhodnocení situace. Téměř na vše reaguje slovy, že je mu to jedno.

Většina třídy jeho chování vnímá jako rušivé, především v hodinách, nelíbí se jim jeho vulgarita a shodnou se na tom, že jim je ve škole lépe, když tam není. Během jeho přítomnosti k němu však zvláštním způsobem vzhlíží a nedokážou se mu vzepřít. O přestávkách lze pozorovat, jak velký vliv Marek na zbytek třídy má, neboť se žáci okamžitě chytají všeho, co vymyslí, aby se mu zavděčili a vyrovnali. I přes dosud udělená výchovná opatření se jeho nežádoucí chování stupňuje a zhoršuje, pravděpodobně vlivem přibývajících věku a nastupující puberty.

Po dlouhodobém monitorování situace ve třídě a několika incidentech proběhlo na podzim loňského roku šetření šikany, ve kterém Marek jednoznačně vyšel jako hlavní agresor proti jedné oběti – svému spolužákovi Vaškovi, který pochází ze sociálně slabé rodiny. Šikana dosáhla 4. stadia, neboť se do tohoto chování zapojovali i další spolužáci a bylo vytvořené jádro agresorů. Vašek se dostal do fáze, kdy se ve snaze o vyrovnání a zalíbení svým spolužákům výrazně zhoršil v chování i prospěchu.

Kvůli prostředí, ve kterém Vašek vyrůstá, se u něj projevuje motorický neklid, samomluva a v určitých momentech také uzavření se do sebe sama, kdy nevnímá, že na něj člověk mluví. Vlivem nepodnětného prostředí má chlapec velice špatné vyjadřovací schopnosti, nedostatečnou slovní zásobu a problémy se čtením i psaním. Nedostatečné hmotné zajištění rodiny má za následek také to, že se chlapec po dlouhou dobu neúčastnil školních stmelovacích akcí, které jsou pro budování vztahů ve třídě i celkové klima důležité. Vaškovu aktuální pozici ve třídě příliš nevylepší ani nedostatečná hygiena a nerespektování intimní zóny druhého člověka, což je spouště dětem nepříjemné. Přestože má chlapec projevy, které jsou občas velmi podobné projevům Marka či jiných dětí, velkým problémem je, že toto chování vnímají jako nepřijatelné pouze u Vaška.

Jedná se o poměrně komplikovanou třídu, a to na úrovni jedinců i celé skupiny. Klima ve třídě není na dobré úrovni, neboť je zde více aspektů, které jej dlouhodobě narušují. Kromě převahy chlapců, o které jsem mluvila na začátku, může v celém fungování třídy hrát

roli také to, že třídu navštěvují převážně jedináčci, přičemž pouze čtyři děti mají nějakého sourozence. Rodiče těchto jedináčků uplatňují často až hyperprotektivní přístup a nezřídká se na obranu svých dětí staví i proti škole. Mezi některými žáky jsou rovněž poměrně velké věkové rozdíly, přičemž nejmladšího od nejstaršího dělí 2,5 roku. Tato věková nerovnost je zapříčiněná mimo jiné opakováním ročníku jednoho chlapce a zařazením žáka z odlišného socio-kulturního prostředí při přestupu na českou školu do nižšího ročníku.

Z výše popsaných důvodů se s touto třídou pracovalo delší dobu a projekt byl pro ně vyvrcholením celé zhruba půlroční práce. Lekce se zúčastnilo deset dětí, Marek tento den zrovna chyběl. Realizaci byla přítomna i třídní učitelka, jejíž pohled a zpětnou vazbu uvádím ve zhodnocení projektu (viz kapitola 4.4).

4.3 Popis realizace projektu v obou ročnících

1. Ranní kruh – úvod, přivítání, představení

a) 5. třída

Žáci mě mezi sebou přivítali velice přátelsky a již od samého počátku bylo v jejich tvářích vidět nadšení z toho, co se bude dít, ale také zvědavost. Zahrnovali mě zvědavými dotazy, na které jsem odpovídala, že se vše velmi brzy dozví.

To, že mezi sebou žáci mají hezké vztahy, prokázali již při úpravě třídy a tvorbě kruhu ze židlí, protože již v této fázi si pomáhali a spolupracovali. Hned na úvod jsme si stanovili pravidla, která měli žáci neustále na očích a během celého dne jsem je musela připomínat jen minimálně – v zápalu diskuse občas porušovali pravidlo, že mluví pouze jeden, snažila jsem se však být v tomto ohledu tolerantní. Když se mi zdálo, že už je ve třídě příliš velký hluk, zvedla jsem ruku, což mají žáci zavedeno jako signál k utišení. Svá očekávání z celého dne jsem nejprve formulovala já. Bylo to hlavně dodržování nastavených pravidel, aktivní účast na celém projektu, spolupráce a zajímavé diskuse a nápady. Poté jsem dala prostor k vyjádření žákům, od kterých zaznívalo například hraní her, zábava, povídání si o určitém tématu či skupinové práce. Na mou otázku, zda má někdo nějakou zkušenost s dramatickou výchovou, se k mému překvapení nepřihlásil ani jeden žák.

Následovalo krátké představení a odpověď na úvodní otázku „*Co tě dokáže nejvíce naštvat?*“ Abych žákům nastavila nějaký vzor, začala jsem já. Na otázku jsem pravdivě

odpověděla, že mě dokáže naštvat, když někdo někomu bez příčiny psychicky anebo fyzicky ubližuje. Očekávala jsem, že to žáci pojmu trochu jako legraci, k mému překvapení od nich však až na pár výjimek zaznívaly zajímavé myšlenky:

- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když se hodně snažím a něco se mi nedaří nebo něco tvořím a rozpadá se mi to pod rukama.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když někdo neumí uznat svou chybu.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když někdo někoho pomlouvá a nedokáže mu to říct do očí.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když někdo neumí prohrávat. A když prohraje, neumí to přijmout a svádí to na ostatní.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když někdo lže.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když mě někdo nenechá domluvit a skáče mi do řeči.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když někdo mluví sprostě.“

Myslím si, že v této fázi byli žáci uvolnění a připravení na další aktivitu.

b) 4. třída

Ranní kruh neprobíhal tak klidně jako v páté třídě, protože od samého začátku byli žáci živější, hlučnější a projevovali velice málo zájmu o to, co se ten den bude dít. V této třídě pracovně trávím většinu času, a tak jsme mohli vynechat výrobu jmenovek. Na otázku týkající se jejich očekávání nejčastěji zaznívalo, že se nebudeme učit, budeme si povídat a možná taky půjdeme ven. I zde měli žáci nastavená pravidla, avšak v průběhu programu jsem je musela často připomínat, jelikož žáci byli místy opravdu neukáznění. Na rozdíl od pátááků zde dívky měly zkušenost s dramatikou, neboť v rámci školy navštěvují hudebně-dramatický kroužek.

Na úvodní otázku „*Co tě dokáže nejvíce naštvat?*“ padaly spíše méně vážné názory, které se u kluků opakovaly a týkaly se často jejich zájmů a způsobu trávení volného času:

- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když mě někdo z ničeho nic zabije v nějaké hře.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když hraju nějakou hru a seká se mi.“

Již tuto aktivitu však někteří žáci využili k tomu, aby vyjádřili svou nespokojenost týkající se projevů Vaška, které se jim nelíbí. Tyto názory se také často opakovaly:

- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když Vašek pořád něčím bouchá, hází a dělá hluk.“
- „Nejvíce mě dokáže naštvat, když si Vašek pro sebe pořád něco mluví a pořád na všechno a na všechny sahá.“

Na tyto komentáře jsem se snažila reagovat neutrálně slovy: „Rozumím tomu, že se ti nelíbí, když někdo dělá hluk, zatímco ty se chceš soustředit na učení, anebo když se někdo dotýká tvých věcí.“ V tom mi žáci dali za pravdu a k Vaškovi už se poté nevraceli.

Už po tomto úvodu jsem věděla, že projekt v této třídě bude probíhat úplně jinak.

2. „Náladoměr“ – pantomima

a) 5. třída

Doprostřed kruhu jsem položila vyrobený „náladoměr“ a žáků se zeptala, co to podle nich je a k čemu to slouží. Společnými silami jsme přišli na to, že se jedná o jakési měřítko nálady, na kterém se budeme snažit určit, jak se člověk cítí. Řekla jsem jim také, že v této aktivitě budeme k vyjádření našeho emočního rozpoložení využívat pantomimu. Přestože ji žáci dobře znali, pro jistotu jsme si připomněli, že se jedná o předvádění pouze pohybem a beze slov. Stejně jako v předchozí aktivitě jsem chtěla začít já, na což jsem však na okamžik zapomněla a určila žáka po své pravici, aby začal předvádět. Žáci však převzali iniciativu a po dokončení kruhu mi sami od sebe položili otázku „A jak se cítíte vy?“ Téměř všichni žáci se emočně pohybovali v první polovině.

b) 4. třída

Tato aktivita probíhala podobně jako v páté třídě s tím rozdílem, že z hlediska emočního rozpoložení se žáci nacházeli spíše okolo středu anebo v druhé polovině náladoměru. Jako příčinu své ne příliš dobré nálady nejčastěji uváděli únavu, hlad anebo znechucení z toho, že musí být ve škole. Do pantomimy se však žáci aktivně zapojili a věrně se snažili ostatním předvést, jak se cítí. Pro vyrobený „náladoměr“ také jeden chlapec vymyslel alternativní název „pravítko nálady“, což jsem ocenila.

3. Přesedávaná, aneb „Místa si vymění všichni ti, kteří...“

Tato aktivita probíhala u obou ročníků přesně jako ve scénáři, žákům jsem akorát občas musela připomenout začátek věty. Velice rychle pochopili, že se výroky formulují podle věcí, které na první pohled nejsou vidět, a celou záležitost pojaly obě třídy zábavně.

4. Obrázek smutné dívky

a) 5. třída

Před žáky jsem položila obrázek smutné dívky nalepené na papíře většího formátu a vyzvala je k důkladnému a systematickému prohlédnutí, což všichni pojali velmi zodpovědně. Následně se snažili obrázek popsat a říct, co a koho na něm vidí. Jak jsem již zmínila ve scénáři, s ohledem na další aktivity jsem záměrně zvolila dívku se zrzavými vlasy, aby se co nejvíce podobala mé osobě. Žáci se shodli, že na obrázku je dívka, která je smutná a něco ji trápí. Již v tomto momentě padaly konkrétní návrhy týkající se toho, co se dívce může dít, tedy například že je šikanovaná, posmívají se jí, protože má zrzavé vlasy, rozvádí se jí rodiče anebo je smutná ze špatné známky. Žákům jsem dala prostor k vyjádření, přestože se některými svými návrhy odkláněli od tématu. Poté žáci dostali za úkol zkusit pojmenovat, co si myslí, že dívka asi prožívá, podobně jako to dělali u aktivity s „náladoměrem“ se svými spolužáky, a tyto emoce a pocity zapsat kolem obrázku. Zaznělo a zapsáno bylo: šikana, smutek, bolest, bezmoc, osamocenosť, beznaděj, skleslost, strach, znechucení, utrápenosť, náladovosť, mírné deprese, neštěstí, trapnosť, ale i únava, hlad a žízeň. Žáci napsali také zasednutí učitele nebo smutek ze známek, a přestože jsem původním zadáním cílila na dívčiny emoce, žáky jsem nakonec nechala zapsat všechny myšlenky, neboť do toho byli opravdu zapálení (viz příloha č. 9). Nabídla jsem jim také, že pokud je v průběhu celého programu cokoli napadne, můžou to tam kdykoliv připsat. V souvislosti s následující aktivitou jsme si však na závěr povídali o tom, která slova emocemi jsou a která naopak ne.

b) 4. třída

Předložený obrázek žáky nezaujal tak jako pátou třídu a bylo poměrně náročné neustále usměrňovat jejich pozornost. Když dostali za úkol pečlivě si dívku prohlédnout a snažit se pojmenovat, co podle nich prožívá, bylo na nich znát, že je to moc nebaví a nechtějí to dělat. Nutno zmínit, že v této třídě žáci příliš nechtějí řešit vážnější témata

a možná i vlivem počítačových her, kterými tyto děti ve svém volném čase doslova žijí, to pro ně byl málo „akční“ úkol. Ve třídě bylo v tu chvíli rušno a musela jsem žáky začít zlehka vyvolávat, abych od nich dostala alespoň nějaké odpovědi. Zprvu někteří ve snaze o zábavu jmenovali až zcestné myšlenky, například opilost dívky, které jsem musela korigovat. Nakonec se žáci trochu zklidnili a podařilo se jim vymyslet a zapsat spoustu zajímavých pocitů a myšlenek: bolest, smutek, nevolnost, nespokojenost, nenávisť, únava, našťvanost, vztek, týrání, fyzické a psychické násilí, strach, stres, bezmoc, žárlivost, zlost, zklamání, nepohoda, samota, pomsta a stejně jako u pátáků již v tomto momentě zaznělo slovo šikana (viz příloha č. 10).

Celá aktivita zabrala více času, protože žákům déle trvalo, než se zklidnili a začali spolupracovat. Vznikaly také delší časové mezery, protože žáci byli s názory trochu ostýchavější a opatrnější.

5. Chůze v prostoru + živé obrazy

a) 5. třída

Žáci dostali za úkol vybrat si jednu ze zapsaných emocí a tu poté přenést do chůze, pozice těla a výrazu tváře. Nikdo z přítomných žáků neznal pokyn „štronzo“, a tak jsem jim vysvětlila, že jakmile jej uslyší, musí zkamenět přesně tak, jak v té chvíli jsou, a že emoci nepřestávají prožívat. Na pohlazení mi sdělovali jakou emoci prožívají.

Tato aktivita probíhala oproti mým představám odlišně, neboť se během chůze začaly přirozeně tvořit skupiny, ve kterých žáci předváděli totéž. Rovněž jsem vnímala, že pro některé žáky bylo těžké se na zadaný úkol soustředit a občas se i smáli. Dva žáci se schovali pod lavici, odkud byl slyšet smích, nicméně při pohlazení mi sdělili, že ztvárňují „strach“. Při sdělování emoce jedním žákem jsem zaregistrovala, že se na dotyčného pár žáků dívá, nicméně po mém upozornění, že oni jsou stále nehybnými obrazy, si na to dávali pozor a už se to neopakovalo. Někteří žáci si na předváděných pocitech dali skutečně záležet a jejich ztvárnění bylo velmi věrohodné.

Následovalo usazení žáků zpět do kruhu, kde došlo k reflexi těchto pocitů. Zajímalo mě, jak se žáci v daných emocích cítili, nicméně vzhledem k průběhu celé aktivity jsem si nebyla jistá, zda od některých chlapců neuslyším lehce provokativní odpovědi. K tomu však nedošlo a došli jsme k závěru, že to nikomu nebylo příjemné. Vrátili jsme se k dívce

z obrázku a řekli si, že jsme si sice vyzkoušeli, jak se dívka asi cítí, ale pořád nevíme, co se jí stalo a co ji trápí. Řekla jsem tedy, že dívka z obrázku se sem mezi nás přijde podívat, a chvíli čekala, jaká bude reakce. Začali po sobě zvědavě pokukovat a v jejich výrazech bylo vidět nadšení. V době mé nepřítomnosti měli za úkol vymyslet tři otázky, které dívce položí.

b) 4. třída

Žáci dostali stejné zadání, tedy vybrat si jednu z emocí a tu následně výrazově a pohybově ztvárnit. Vysvětlila jsem jim, co je štronzo a zdůraznila, že ani po zkamenění emoci nepřestávají prožívat. Přestože žáci opět neprojevovali příliš velké nadšení, tato hra překvapivě proběhla zcela bez komplikací a všichni se dle svých možností zapojili. Zajímavé také bylo, že jsem je nemusela upozorňovat na to, aby se ve štronzu neotáčeli jeden na druhého, a každý se v ten moment soustředil sám na sebe. V hlavě mi utkvěl živý obraz jednoho chlapce, který kolem sebe kopal a bouchal do zdi, přičemž na mé pohlazení mi sdělil, že ztvárňuje pomstu.

Následovala reflexe prožité zkušenosti v kruhu, kde se žáci shodli na tom, že žádnému z nich v dané emoci nebylo dobře. Diskutovali jsme o tom, že jsme sice měli možnost vyzkoušet si, jak se dívka asi cítí, ale stále o ní a jejich trápeních nic nevíme. Když jsem žákům řekla, že se za nimi za okamžik přijde podívat, nastalo chvíli ticho a ve tvářích žáků se objevil údiv. Poté dostali stejně jako páťáci za úkol vymyslet tři otázky, které jim pomůžou odhalit, co je dívka zač a co se jí v životě odehrává.

6. Návštěva Emmy – učitel v roli oběti

a) 5. třída

Za dveřmi jsem si oblékla růžovou sukni, upletla dva copy a ostýchavě vešla do třídy. Ve dveřích jsem se na okamžik zastavila a zeptala se, zda mohu jít dál. Po jejich svolení jsem postoupila dále k nim do kruhu a znovu se zeptala, zda se mohu posadit. Žáci si mě pečlivě prohlíželi, dívky se na mě mile usmívaly a na chlapcích bylo vidět mírné pobavení mou novou rolí. Jedna z dívek neváhala a krátce po mém usazení se mě citlivě zeptala, jak se jmenuji. Odpověděla jsem, že mé jméno je Emma a navštěvuji 4. třídu. Jejich další otázka se týkala toho, co se mi děje. Pověděla jsem jim o své bývalé kamarádce Lence, která se se mnou už nebaví, a o Tondovi, který se mi pořád posmívá, bere mi věci, nadává mi a mě se to nelíbí. Také jsem jim vyprávěla, že mě Tonda s dalšími kluky občas nutí, abych jim radila

při testech, protože mám samé jedničky, nebo abych jim dala svou svačinu. Poslední otázku využili k tomu, aby se mě zeptali, jak se cítím. Řekla jsem, že se ve třídě cítím úplně sama a cítím obrovskou bezmoc a smutek, protože bych si moc přála mít nějaké kamarády, ale mám pocit, že mě všichni odstrkují a já nechápu proč. Mile mě překvapilo, že během mého monologu bylo ve třídě naprosté ticho a všichni naslouchali tomu, co se jim snažím říct. Jedna dívka mi odpověděla, že jí je moc líto, čím si procházím, a jestli jsem se s tím už někomu svěřila, načež jsem smutně zakývala hlavou se slovy, že se bojím Tondy a toho, že mi nikdo neuvěří. Poté jsem se zvedla s tím, že už na mě venku čeká maminka, s žáky se rozloučila a v roli Emmy opustila třídu.

Po sundání kostýmu jsem se do třídy vrátila opět jako učitelka a zjišťovala jsem od žáků, co se dozvěděli. Chlapec s poruchou chování po mé pravici mě ihned informoval o tom, že ví, že jsem to byla já, na což nikdo jiný nereagoval, tak jsem se na něj jen usmála a ponechala to bez komentáře. Během diskuse z žáků doslova sršelo nadšení z Emmy a její návštěvy a přestože racionálně věděli, že jsem tam v ten moment byla, horlivě mi vyprávěli, že Emmu šikanují, co všechno se jí děje, jaká byla a nechtěli za žádnou cenu nic vynechat. To ve mně vyvolávalo dojem, že Emmu přijali jako svébytnou osobnost se všemi jejími problémy a starostmi a v průběhu následujících aktivit se neustále ptali, zda za nimi Emma ještě přijde.

b) 4. třída

Stejně jako při minulé realizaci jsem odešla ze třídy, kde jsem na sebe vzala kostým Emmy a v něm si sedla mezi děti. Když jsem vcházela do třídy, byla jsem mnohem více nervózní z toho, jak žáci zareagují, protože velmi málo věcí berou vážně a spíše se ze všeho snaží udělat legraci. Po mém příchodu bylo delší dobu ticho a zejména chlapci po sobě pobaveně pokukovali do doby, než se jeden žák osmělil a zeptal se mě na jméno. Po mé odpovědi následoval lehký smích ze strany některých žáků, na který jsem reagovala slovy, že ve škole se mi také často posmívají. Druhým dotazem se snažili blíže rozklíčovat důvod mého trápení, a tak jsem jim vyprávěla o Tondovi, Lence a celé situaci ve třídě. Následně je zajímalo, co se stalo s Lenkou, že už se se mnou nebaví. Na tento dotaz jsem smutně odpověděla, že bych to taky chtěla vědět, protože netuším, co se pokazilo. Vyprávění jsem doplnila povídáním o společných chvílkách, které jsme spolu s Lenkou zažily.

Zde byl opět patrný rozdíl mezi oběma ročníky, neboť zatímco se pátáci skutečně společně domlouvali na třech dotazech, které Emmě položí, čtvrtáci se na otázkách nedokázali domluvit, a tak se ptal každý sám za sebe podle toho, co ho na mém povídání zrovna zaujalo. Dotazy tedy raději vymýšleli jednotlivě, než aby se nad nimi společně zamysleli, což opět prokázalo, na jaké úrovni vztahy ve třídě jsou.

Když jsem se vrátila do třídy opět jako učitelka, žáci mě začali seznamovat s tím, co se v době mé nepřítomnosti odehrálo, a do následné diskuse se zapojili téměř všichni, čímž mě mile překvapili.

7. Brainstorming

a) 5. třída

V návaznosti na předchozí aktivitu byl žákům představen druhý obrázek, na kterém je Emma sedící v lavici obklopena několika dětmi. Žáci se snažili okamžitě pojmenovávat děti z obrázku podle Emmina povídání a tipovali, kdo z dětí je Tonda a kdo Lenka. Při popisu obrázku od dětí zaznělo, že Emmě určitě nějak nadávají, a Lenka drží telefon, na který si Emmu fotí nebo natáčí, čemuž se ostatní děti smějí. Na to jedna dívka pohotově zareagovala slovy: „*Ale paní učitelko, to už je kyberšikana!*“

Následoval krátký brainstorming na téma šikana, v rámci kterého žáci jmenovali vše, co je k danému tématu napadne. Bylo příjemné pozorovat, jak si žáci vzájemně příkyvovali a podporovali se ve svých zajímavých úvahách. Kromě posmívání, odstrkování, ničení a braní věcí, ubližování, ztrapňování, urážení, vydírání, vyhrožování, mučení, ponižování, deprese, nadávání a pomlouvání mě od žáků velice zaujalo slovo přesila, ovládnutí, samota a odvahy. Jedna dívka svým spolužákům dokonce představila dělení šikany na fyzickou, mentální a kyberšikanu.

b) 4. třída

Zde jsme opět narazili na aktivitu, která se moc nesešla s úspěchem, neboť žáci byli nuceni sedět a přemýšlet nad vážným tématem. Po předložení druhého obrázku se jim však snažili popsat a zkusili odhadnout, kdo jsou děti, o kterých Emma mluvila. V rámci udržení pozornosti a zájmu žáků z předchozí činnosti jsem tuto část programu urychlila, abychom se mohli přesunout k něčemu živějšímu, co u žáků bude mít větší úspěch a účinek. K tématu šikana žáci jmenovali zajímavé názory: slovní urážení, fyzické násilí, pomlouvání,

lhaní, nevhodné komentování vzhledu, odstrkování, urážení rodiny, kyberšikana, nadávání přes internet, strach, stres, nevolnost, ničení pomůcek, bezmoc a osamělost.

8. Jaké to je být sám?

a) 5. třída

Podstatou této hry bylo vytvořit skupiny, ve kterých budou mít všichni členové na zádech nalepený stejný obrázek, žáci se však mohli domlouvat pouze neverbálně. Zvolila jsem dva žáky, jednu dívku a jednoho chlapce, kteří na konci zůstali osamoceni, protože na zádech měli každý jiný obrázek, a nepatřili tak do žádné skupiny.

Bylo zajímavé pozorovat, že zde bylo hned několik dětí, které se snažily své spolužáky organizovat a rozdělování do skupin řídit, vše ale probíhalo poklidně a nedocházelo k žádným střetům. Když byly skupiny vytvořené, dva zmínění žáci zůstali stát uprostřed a nevěřicně koukali kolem sebe. Všechny jsem usadila zpět do kruhu s pokynem, aby si žáci ze stejných skupin sedli pospolu a dva osamocení žáci zůstali u mě. Aniž bych se musela ptát, žáci mi ihned hlásili, že dva z nich zůstali osamoceni. Zajímala jsem o to, jak se cítili, když zjistili, že jsou sami, a upřímná odpověď dívky mě velmi zaujala: „*Nerozuměla jsem tomu, co se děje. Nechápala jsem, proč mě mezi sebe nikdo nechce a říkala jsem si, proč to musím být zrovna já? Proč to nemůže být někdo jiný?*“ Chlapec s dívkou souhlasil a dodal, že mu nebylo příjemné, když se snažil pomoci všem okolo, ale nakonec zůstal sám.

Nakonec jsme dospěli jsme k závěru, že Emma bezesporu zažívá pocit samoty, s čímž se nám koneckonců sama svěřila. Zeptala jsem se žáků, co by jí v této situaci poradili. Nejčastěji zaznívalo rozhodně, že by se měla svěřit mamince anebo paní učitelce, aby se celá situace začala řešit, pak ale také že by si mohla najít kamarády mimo třídu anebo se snažit urovnat vztah s Lenkou, se kterou byly dříve kamarádky.

b) 4. třída

Vzhledem k nižšímu počtu žáků jsem zvolila pouze jednoho, kterému jsem na záda nalepila odlišný obrázek. I přes jasně zadané instrukce, jsem žákům ihned po zahájení aktivity musela připomenout, že třídění do skupin probíhá zcela beze slov, poté už vše probíhalo bez problémů a poměrně rychle. Oproti páté třídě, kde se do organizace zapojovalo více dětí, zde byl tentokrát pouze jeden žák, který zařazování svých spolužáků do skupin

řídil, shodou okolností právě chlapec, který na závěr zůstal osamocen. Při reflexi mi však sdělil, že mu to je celkem jedno a nebere si to nějak osobně, protože to mohlo padnout na kohokoli jiného. Shodli jsme se však na tom, že Emma to určitě nemusí brát stejně statečně a samota ji může hodně trápit.

9. Emmin deník – pantomima

a) 5. třída

Plynule jsem navázala na předchozí aktivitu tím, že jsem si mírně posunula židli, pod kterou jsem měla připravený deník Emmy. Pomalu jsem jej zvedla ze země a tvářila se u toho, že netuším, o co jde. Žáci na mě okamžitě vyhrkli: „*To je přece deník Emmy!*“ Nahlédla jsem do něj a schválně upustila zápisy, které v něm byly vloženy. Rychle jsem je sebrala a přitiskla si je na hrud'. Žákům jsem pak sdělila, že je sice neslušné číst cizí myšlenky, ale že by nám na druhou stranu mohly pomoci ještě lépe porozumět Emmě a tomu, co se jí děje. Souhlasili, a tak jsem jim do každé skupiny dala jeden zápis, který si měli za úkol důkladně přečíst, pantomimicky secvičit a poté před ostatními předvést tak, aby poznali, co Emma v deníku píše.

Přestože žádný z žáků do té doby neměl zkušenosti s veřejným vystupováním či s dramatikou jako takovou, velice mile mě překvapilo, s jakou vervou se do činnosti všichni zapojili. Nadšeně pobíhali po třídě, sháněli rekvizity a přemísťováním lavic a židlí si připravovali scénu pro svůj výstup. Přestože pracovali ve skupinách, které jsem jim v rámci předchozí aktivity vytvořila já, opět prokázali, že jejich vztahy jsou na dobré úrovni, neboť po celou dobu panovala velice příjemná a uvolněná atmosféra, žáci se v klidu domlouvali, diskutovali a nenastal žádný problém.

Na samotném předvádění si daly všechny skupiny velice záležet a ostatním se tak dařilo poměrně snadno určit, kdo hrál koho a co bylo v deníku napsáno. Během čtení zápisu jednou skupinou jsem se dokonce dočkala úžasné reakce skupiny dívek, které byly nadšené z toho, že zápisy z deníků na sebe navazují: „*Ono to na sebe navazuje, to je skvělé!*“

Následovala reflexe, při které mě nejvíc zajímaly pocity všech účastníků z prožité zkušenosti. Pozornost jsem nejprve věnovala všem „Emmám“, které se shodly na tom, že je sice bavilo zahrát si někoho jiného, ale v roli oběti se necítily ani trochu příjemně: „*Do role jsem se vžila natolik, že už v půlce scény se mi chtělo trochu brečet. A když mi Tonda shodil*

ten penál a všichni se mi směli, tak už jsem měla fakt na krajíčku.“ Jiná dívka dodala: „To, že mě někdo vyfotí, když se převlékám, a pak si to všichni posílají – to bych nikdy nechtěla zažít.“ Poté mě zajímaly myšlenky agresorů, tedy žáků, kteří si zahráli Tondu. Chlapec s poruchou chování v roli Tondy byl a hrdě prohlašoval, že pro něj to bylo super. Zeptala jsem se jej tedy, jestli se takhle někdy chová i v reálném životě, načež obrátil a odpověděl, že ne, ale rád si to vyzkoušel. Jiný chlapec řekl, že si to také rád vyzkoušel, ale nikdy by se takhle chovat nechtěl. Na to konto se ozvala dívka, která hrála Emmu a pronesla: „Já cítím, že na jiné škole bych toho byla schopná. Tedy ne že bych se takhle chtěla někdy chovat, to ne, ale cítím, že bych možná někdy byla schopná něco takového udělat, třeba abych zapadla, nebo abych si vylila zlost. A vybrala bych si pravděpodobně někoho, kdo by v mých očích byl větší exot, než jsem já.“ Velmi jsem si cenila dívčiny upřímnosti, navíc nám tím dala podnět k další diskusi o možných příčinách tohoto negativního chování.

b) 4. třída

Velmi mile mě překvapilo, že se žáci do pantomimického ztvárnění Emmina deníku pustili s odhodláním a nadšením. Sháněli si rekvizity, trénovali, chodili si ke mně pro rady a pečlivě si připravovali scénu pro svůj výstup. Vzhledem k malému počtu dívek ve třídě bylo nutné, aby si některé holčičí role zahráli i chlapci, nicméně skupiny v rámci předchozí aktivity jsem vytvořila záměrně tak, aby byla alespoň jedna dívka v každé z nich. Přestože si žáci nemohli předem vybrat, s kým budou ve skupině, nezaregistrovala jsem mezi nimi žádné větší neshody, a to dokonce ani v té, ve které byl šikanovaný žák.

Zajímavý moment nastal při rozdělování rolí, kdy ve dvou ze tří skupin si Emmu zahrály dívky. V té třetí však tuto roli přiřkli právě šikanovanému žákovi Vaškovi, který ji bez námitek přijal, a dívka si zvolila roli jednoho z chlapců. Tato skupina mě rovněž požádala o spolupráci při sehrání role paní učitelky, s čímž jsem samozřejmě souhlasila.

Po předvedení pantomimické scénky, na kterém si všechny skupiny daly záležet, a po přečtení zápisů z deníku následovala opět reflexe dojmů a pocitů z prožité zkušenosti. Žáci se shodli na tom, že v roli oběti by se pravděpodobně nechtěl ocitnout nikdo z nich, přičemž šikanovaný žák působil bezstarostně a dle jeho výrazu v něm tato role nenavodila žádné negativní pocity. Žáci se rovněž ohradili vůči chování agresorů, které odsoudili.

10. Výroky

a) 5. třída

Žáky jsem nechala pracovat ve stejných skupinách jako při předchozí aktivitě. Každá skupina dostala v malém oranžovém vajíčku dva výroky, které si měli společně přečíst a následně diskutovat o tom, jaký k nim zauímají postoj, a proč. K výrokům se vyjadřovali nejen členové dané skupiny, ale prostor dostali všichni přítomní žáci.

Tonda se sám může cítit ohroženě nebo smutně, proto Emmě ubližuje.

S tímto výrokiem skupina částečně souhlasila, přidali však také, že příčin může být více. Tonda to podle nich může dělat proto, že mu to zkrátka přijde vtipné anebo si na Emmě vybíjí zlost. Chlapec z jiné skupiny dodal, že podle něj to dělá z nudy, a zazněl také názor, že si tím Tonda může snažit získat pozornost. Shodli se však na tom, že Tonda proti Emmě vyloženě nic nemá a kdyby opustila třídu, zaměřil by se na někoho jiného.

Emma by se měla zhoršit ve škole, aby svými jedničkami neprovokovala ostatní.

Celá třída vnímala tento výrok jako nesmyslný. Podle nich by se totiž Emma mohla stát terčem i kvůli špatným známkám, a naopak by si ji mohli ostatní dobírat, že je hloupá a nic neumí.

Tonda má kolem sebe věrné a oddané kamarády.

S tímto výrokiem skupina souhlasila, připustili však, že se ho mohli zastat jen proto, aby na ně Tonda nehodil část viny. Podle jiné skupiny měl Tonda nepravé kamarády, a zaznělo také, že se ho zkrátka mohli bát a nechtěli, aby se obrátil proti nim. Podle žáků si Tondovi kamarádi byli vědomi svého špatného chování i důsledků, které by z něj mohly pramenit.

Emma by se měla převlékat na záchodech, aby ji nikdo nemohl vyfotit.

Zde žáci spíš diskutovali o tom, že ani záchody nemusí být úplně bezpečné, a to zejména ty, které mají pod dveřmi mezeru, a hledali, které místo by bylo pro převlékání nejvhodnější. S výrokiem tedy de facto souhlasili. Abych jejich pozornost a myšlení přesunula trochu jiným směrem, pronesla jsem: „*Když tedy nebudu chtít, aby mě ve škole*

šikanovali, přestanu do ní chodit?“ V ten moment jednoho z žáků napadlo, že nikdo přece neměl právo Emmu vyfotit, což jsem následně shrnula pod myšlenku, že člověk by se neměl tyranům přizpůsobovat. To vše zakončila dívka s tím, že Emma by se neměla schovávat, byť by to pro ni možná bylo jednodušší, ale bránit se.

To, co si Emma přečetla v konverzaci, ji bolí méně, než to, co od spolužáků slyší přímo.

Žáci z této skupiny mě mile zaskočili svým vyspělým přemýšlením, neboť jednoznačně prohlásili, že větší bolest působí sociální sítě, neboť se to takto dostane k většímu množství lidí. Z jiné skupiny zazněl také názor, že sociální sítě bolí více proto, že to má člověk stále na očích, za to slova může člověk rychleji zapomenout. Jedna dívka také správně poznamenala, že online konverzace jsou zrádné v tom, že člověk v tu chvíli nedokáže posoudit, zda se jedná o škádlení anebo útok z důvodu absence tónu hlasu, mimiky apod.

Lenka nemůže za nenávistné komentáře k fotce Emmy v online konverzaci, sama žádný nenapsala.

Žáci nechtěli věřit tomu, že by Lenka nic nenapsala, musela jsem je proto upozorňovat na přesné znění výroku, ve kterém stojí, že v té konkrétní konverzaci nic nenapsala. Jedna dívka pak správně podotkla, že Lenka byla v první řadě ta, která fotografii pořídila, proto na má na celé záležitosti velký podíl.

Emma měla pádný důvod myslet si, že jí nikdo nepomůže.

S výrokem daná skupina spíše souhlasila, protože podle nich byla Emma na všechno sama a nikdo se s ní nebavil. Paní učitelku posuzovali hlavně podle té jedné situace, kdy věřila klukům, přiznali však, že k posouzení toho, jak se paní učitelka chovala v jiných situacích, máme z deníku málo informací. Na závěr jedna dívenka pronesla, že paní učitelky by měly svým dětem naslouchat a pomoci jim, když to potřebují.

Ostatní žáci nic špatného neudělali, protože Emmě přímo nijak neubližovali.

Proti tomuto výroku se negativně postavili všichni žáci a jedna dívenka to shrnula slovy: „*Na té šikane se podíleli všichni. To, že ji zrovna nemlátí, neznamená, že jí neubližují. Ale i to se vlastně stalo, když ji shodili na zem. Ale i když jí shodili ten penál, a pak se jí*

posmívali, jí hodně ubližovalo. Kdyby se to stalo pouze jednou, dá se to ještě pochopit, protože to mohlo být třeba během hádky, ale jí se to děje opakovaně.“ Toto opakování jsem zdůraznila a vyzdvihla jako důležitý aspekt šikanování. Dívka pak ještě dodala, že se Emmy navíc nikdo nikdy nezastal, takže vinu nesou všichni.

Diskusi ohledně výroků jsme uzavřeli s tím, že na posouzení některých bychom pravděpodobně potřebovali mít více informací a naše pohledy na jednotlivá tvrzení se mohou lišit. Pokud bychom však chtěli vědět, jak to vnímá Emma, mohli bychom se jí na to zeptat.

b) 4. třída

Skupiny jsem ponechala stejné jako při předchozí aktivitě, v tento moment se však již projeví neshody mezi žáky, které kopírovaly jejich reálné vztahy ve třídě. Oproti páté třídě, která ve skupinách skutečně diskutovala, si čtvrtáci výroky přečetli opět každý sám za sebe, aniž by svůj názor s kýmkoli sdíleli. Rovněž byl jejich pohled na daná tvrzení mnohdy prvoplánový a povrchní, a tak jsem je musela občas navést, jak byly výroky myšleny, aby se nad nimi zamysleli více do hloubky, což poté eventuálně vedlo ke změně jejich původního názoru. I přes počáteční instrukce, že mají vyjádřit nejen svůj postoj, ale i jeho zdůvodnění, to řada žáků neměla připraveno a argumenty vymýšleli v průběhu diskuse.

Za zmínku stála debata ohledně výroku tvrdícím, že Tonda se sám cítí smutně, a proto Emmě ubližuje. Rozvinula se diskuse, v rámci které žáci přišli s myšlenkou, že není možné, aby Tonda a ostatní spolužáci Emmu šikanovali bez příčiny, ale podle nich jim něco musela udělat. Rovněž už v tomto momentě zmiňovali, že potřebují vědět, co se stalo na oslavě Lenky, kterou Emma zmiňuje ve svém deníku, neboť právě to jim na základě informací, které měli dosud k dispozici, přišlo jako zlomový bod.

11. Druhá návštěva Emmy – učitel v roli oběti

a) 5. třída

Opět jsem odešla za dveře s tím, že než Emma přijde, mají si pro ni vymyslet tři otázky, které se mohou týkat výroků, jejího deníku, případně čehokoli jiného, co je zajímavé. Když jsem v roli Emmy vešla do dveří, mile mě překvapily tři dívky, které se ke mně s úsměvem seběhly se slovy, že jsem si u nich zapomněla deník a přišly mi ho vrátit.

S deníkem jsem však ještě potřebovala pracovat, a tak jsem poté musela vymyslet, jak jej do třídy vrátím zpět.

Poté, co jsem se posadila do kruhu mezi děti, ve třídě opět panoval naprostý klid. Oproti první návštěvě jsem tentokrát netušila, na co se mě žáci mohou zeptat, byla jsem však připravená reagovat na vše. Vzhledem k bujně diskusi žáků nad výroky jsem očekávala, že se jimi budou zabývat, nicméně dotazy žáků k mému milému překvapení cílily hlavně na to, jak se cítím a jaké to pro mě všechno je. Z žáků jsem cítila obrovskou vlnu podpory a bylo na nich vidět, že je jim je skutečně líto, čím si procházím, a chtějí mi pomoci. Snažili se mě podpořit v tom, abych se někomu svěřila, a trpělivě vyvraceli veškeré moje obavy. Apelovali na mě, že je to nutné proto, aby se situace začala řešit, a dívky mi rovněž nabízely, že se mnou za paní učitelkou zajdou. Nakonec se zvedla jedna dívka, přišla za mnou a řekla, že za nimi mohu kdykoliv přijít a že mě moc rádi uvidí, což zbytek třídy přikývnutím a úsměvem potvrdil. S poděkováním a příslibem toho, že se svěřím mamince, jsem poté třídu opustila.

b) 4. třída

Žáci měli opět za úkol vymyslet pro Emmu tři libovolné otázky, než pro ni dojdou. Přístup žáků k Emmě byl v tomto bodě odlišný, protože zatímco z pátáků byla cítit obrovská vlna empatie a podpory, čtvrtáci se svými dotazy soustředili spíše na to, co Emma udělala špatně, navazovali tedy na svou předchozí bujnou diskusi. Znovu se ptali, co se odehrálo na oslavě Lenky, protože si stále nedokázali připustit, že Emmu začali šikanovat bez příčiny. Ptali se mě také na to, jak se ve škole chovám, a tak jsem je svými odpověďmi neustále naváděla k uvědomění, že Emma skutečně nic špatného neudělala a že se na ni spolužáci zaměřili bez vážnějšího důvodu. Na závěr se mě zeptali, proč mě Lenka během převlékání vyfotila. Na tuto otázku jim Emma nedokázala odpovědět, protože to sama nevěděla.

I v tomto případě žáci otázky vymýšleli individuálně bez předchozí domluvy.

12. Emma v online kruhu

Z časových důvodů jsem byla nucena tuto aktivitu u obou ročníků vynechat. Kyberšikaně jsme se však v rámci několika aktivit důkladně věnovali. Jednalo se o hru, jejíž vypuštění nijak nenarušilo plynulost a chod celého programu.

13. Návštěva Tondy – učitel v roli agresora

a) 5. třída

Z důvodu vynechání předchozí aktivity jsem se za dveřmi z role Emmy přetělila rovnou do role Tondy a rozrazila dveře do třídy. Po celou dobu jsem se v roli Tondy chovala velmi arogantně, sebevědomě a s žáky jednala povýšeně. Hlavně chlapci ale i některé dívky se návštěvě Tondy začali téměř okamžitě smát a někteří žáci jen vyjeveně koukali a čekali, co se bude dít.

Smích chlapců jsem využila k tomu, abych je nabádala ke svým lumpárnám. Náhodně jsem si zvolila chlapce, kterého jsem začala přemlouvat, aby mi pomohl vysypat obsah Emmina batohu do koše. K mému údivu však i přes svůj pobavený výraz okamžitě odpověděl, že nikam nejde, a svůj názor nezměnil ani poté, co jsem ho začala přesvědčovat o zábavnosti celé této akce. Do debaty se vložily dívky, které se mě zeptaly, jestli místo toho Emmu radši nechci nechat na pokoji, čemuž jsem se vysmála. Jiný chlapec se zvedl ze židle, na což jsem útočně zareagovala slovy, ať si okamžitě sedne. On mi však s úsměvem odpověděl, že si sedat nehodlá. Svůj rozkaz jsem zopakovala a přidala výhrůžku, že pokud se neposadí, ať si mě nepřeje. Zůstal stát a s úsměvem mi řekl, že se mě nebojí.

Následně jsem vytáhla telefon, na kterém jsem měla připravenou konverzaci s jiným chlapcem a fotku převlékající se Emmy. Žáky jsem postupně obešla a s úlovkem Lenky se jim hrdě chlubila. Žáci mi však jasně dali najevo, že je to nezajímá a že mám Emmu nechat na být.

Bylo zajímavé pozorovat, že zatímco dívky se v průběhu Tondovy návštěvy snažily Emmu hlavně bránit, chlapci se proti Tondovi aktivně stavěli, vysmívali se jeho drsnému chování a snažili se ho vystrašit. Celá třída se proti Tondovi stavěla velmi odbojně, a on tak nakonec třídu opustil s nepořízenou.

Do třídy jsem se vrátila opět jako učitelka s Emminým deníkem v ruce, což jsem žákům odůvodnila tím, že jej Emma musela vytrádit, neboť zůstal ležet na chodbě na zemi. Začala jsem zjišťovat, co se ve třídě v době mé nepřítomnosti dělo, a opět mě velmi překvapilo, jak si žáci dali záležet na tom, aby mi o všech událostech řekli a nic při tom nevynechali. Zajímalo mě také, jak se cítili, když na ně Tonda tlačil, vyhrožoval a posmíval se jim. Zaznívalo, že jim to sice nebylo úplně příjemné, ale Tondovi se snažili dát jasně

najevo, že u nich nepochodí a že se ho nebojí. Zmínili také, že před Tondou je navštívila i Emma, kterou podpořili v tom, aby se svěřila.

b) 4. třída

Tato aktivita probíhala velmi podobně jako u pátého ročníku. Tonda se choval velmi sebevědomě, arogantně a s žáky jednal povýšeně. Využila jsem situace, kdy se jeden žák zvedl ze židle, kterou jsem okamžitě obsadila já se slovy, že odteď tu sedím já. Dle mých očekávání byla role Tondy pro žáky zábavná, na druhou stranu mě však příjemně překvapili svými reakcemi na něj. Aktivně se stavěli proti jeho škodolibým nápadům vůči Emmě, nenechali se zmanipulovat, a dokonce ani nereagovali na její choulostivý snímek, přestože jsem očekávala přesný opak. Poté po Tondovi začali pokřikovat, a tak ze třídy odešel.

Zvrat nastal v momentě, kdy jsem se do třídy vrátila zpátky jako učitelka. Žáci mě začali informovat o průběhu návštěvy Tondy a znovu se vyptávali na Lenčinu oslavu, která jim stále nedala spát. Vyjádřili se tedy, že by pro dotvoření obrázku o celé situaci potřebovali mluvit i s Lenkou, čehož jsem se ihned chytila a přestože jsem její postavu neměla připravenou, improvizovaně jsem ji pro ně vytvořila. Odešla jsem za dveře, kde jsem začala kombinovat oblečení, změnila jsem si účes a do třídy vkročila jako Lenka. Improvizovat jsem však nemusela pouze s kostýmem, který jsem neměla připravený, ale také s vytvořením zcela nové postavy, a to včetně její osobnosti, vnějších projevů a pohnutek k dřívějším činům, které dosud nebyly specifikovány. Když jsem vcházela do třídy, ještě stále jsem neměla jasnou představu o tom, jaká má Lenka být a jak její chování odůvodním.

Reakce žáků na Lenku byly smíšené a zajímalo je hlavně, co se stalo na její oslavě. Na to jsem jim odpovídala, že nevím, protože jsem si všimla hlavně svého dortu a narozeninových dárků. Ptali se také na to, proč jsem Emmu během převlékání vyfotila a co mi udělala. Na to jsem lehce namyšleně zareagovala slovy: „*To se mi povedlo, co? Víte, jak mi to zlepšilo postavení ve třídě? Nikdo si teď na mě jen tak nedovolí!*“ Vůči tomu se žáci ohradili, že jsme přece byly dobré kamarádky. Poté už jsem trochu zesmutněla a pokorněji jim odpověděla: „*Víte, věděla jsem, že Tonda na Emmu začíná být zlý, pomlouvá ji, uráží a bere jí věci. Bála jsem se, že když se s ní budu bavit i nadále, bude takhle zlý i na mě. Tak jsem se s ní radši přestala bavit. Pak jsem se mu chtěla asi trochu zavděčit, abych si zajistila bezpečí ve třídě, a Emmu jsem před tělocvikem vyfotila. Nejsem na to moc pyšná, ale Tondy*

jsem se bála. “ Žáci se pak už na nic nevyptávali, protože jsem jim odpověděla na vše, co je zajímalo, a Lenka tak mohla odejít.

Po sundání kostýmu Lenky nastala další zajímavá situace, neboť si žáci vyžádali ještě jednu návštěvu Tondy, kterou jsem sice rovněž neplánovala, ale žákům i tak vyhověla. Po Tondově sebevědomém příchodu stáli všichni skrčení za dveřmi a se slovy „jdeme na něj“ ho s křikem doslova vyštvali ven. Byl to pro mě nezapomenutelný a nejjintenzivnější moment z celého programu, protože se žáci dokázali semknout se a společně se postavit proti zlu představovanému právě Tondou.

14. Dohrání příběhu z deníku – improvizované sehrání scénky

a) 5. třída

Z časových důvodů žáci nepředváděli celý zápis z deníku, ale vymýšleli a dramaticky ztvárňovali pouze to, jak si myslí, že příběh skončil. Do nacvičování se všichni žáci pustili opět s velkým nadšením. Až na jednu skupinu, ve které si Emmu tentokrát zahrála jiná dívka, si žáci ve všech skupinách ponechali své původní role z předchozí pantomimy.

Březnový zápis skupina ukončila tím, že Lenka šla Emmě pomoci s hledáním učebnice a sešitu, který společně našly, a před spolužáky se jí zastala. Společně pak zašly za paní učitelkou, kterou Lenka o celé záležitosti informovala, a všichni zúčastnění chlapci byli potrestáni. Vznikl zde prostor pro diskusi, co by dívky dělaly, kdyby se kluci začali mstít. Na to žáci reagovali tak, že by se nedali a okamžitě by to řekli rodičům.

Druhá skupina si s dubnovým zápisem poradila tak, že změnila reakci paní učitelky na výmluvu Tondy, kterému tentokrát neuvěřila. Rovněž pozměnili reakci jeho kamarádů, kteří se ho nezastali a Tonda tak zůstal úplně sám.

Ve třetím a čtvrtém zápisu žáci vymysleli podobný konec, neboť v obou Emma vyhledala pomoc dospělých. Žáci ze čtvrté skupiny navíc sehráli situaci, ve které se rodiče Emmy obracejí na policii a Tonda skončí ve vězení.

Obecně byly návrhy na zakončení u chlapců násilnější a spíš by Tondovo chování řešili rvačkou. Oproti tomu byly návrhy dívek diplomatictější a empatictější k prožívání Emmy. Dívky také zdůrazňovaly, že je důležité, aby se Emmy spolužáci zastali a postavili se proti Tondovi.

b) 4. třída

Z časových důvodů jsme s dětmi konce zápisů z deníku nepředváděli, pouze jsme si povídali o alternativních koncích a způsobu řešení situací. Žáci však byli s nápady poměrně úsporní a většina těchto závěrů končila tím, že se Emma svěřila někomu z dospělých. Za zmínku stojí návrh skupiny, která vymyslela závěr dubnového zápisu, který v Emmině deníku končil tím, že paní učitelka věřila klukům. Příběh zakončili tak, že Emma řekla paní učitelce, ať se podívá na kamerový záznam z třídy, který nakonec potvrdil Emminu verzi.

15. Dopis Emmě

a) 5. třída

V jedné z posledních aktivit jsem do ruky vzala Emmin deník a žáků se zeptala, co by řekli na to, kdybychom jí ho trochu vyzdobili, než jí ho vrátím. Všichni byli pro, a tak jsem je vyzvala k tomu, aby Emmě na základě všeho, co se ten den dozvěděli, napsali dopis. Mohli napsat cokoliv chtěli, bližší instrukce jsem jim nezdávala, pouze jsme si řekli, že dopisy jí poté společně nalepíme do deníku, abychom ji potěšili. Na Emmu se žáci často ptali, a tak pro mě nebylo těžké je namotivovat k tomu, aby jí napsali.

Většina dětí v dopise Emmu nabádala k tomu, aby se se svým trápením svěřila, protože to vnímali jako první krok ke změně k lepšímu. V dopisech často projevovali lítost nad tím, čím si musí procházet, a snažili se jí maximálně podpořit, a to nejen z hlediska možných příčin a řešení, ale i sebedůvěry, kterou se jí snažili zvýšit. Psali, že je moc hodná, milá a určitě jednou bude mít spoustu kamarádů. Někteří jí psali, že jí mají moc rádi, děkovali jí, že mezi ně přišla, a nabízeli jí, že se za nimi může kdykoliv přijít podívat. Deník chtěli Emmě předat osobně, a tak jsem se neplánovaně ještě jednou převlékla do kostýmu Emmy, aby tak mohli učinit. Ukázky dopisů jsou v příloze č. 11.

b) 4. třída

Přestože si žáci Emmu docela oblíbili, motivace k napsání vzkazu u nich nebyla tak velká jako v předchozí skupině. V dopisech nejčastěji vyjadřovali lítost nad tím, čím si prochází, zároveň ji však podpořili v tom, aby se se svým trápením někomu svěřila. Emě také psali, co zjistili od Lenky, tedy že není úplně zlá, jen se také bojí Tondy, proto se s ní přestala bavit. Podporovali ji, aby se to s ní snažila urovnat. Rovněž ji informovali o tom, že

Tonda u nich byl, ale všichni se jí zastali a on dostal pěkně za uši. Ukázky dopisů jsou v příloze č. 12.

16. Přesedávaná aneb „Místa si vymění všichni ti, kteří...“

a) 5. třída

Na závěr jsme se vrátili ke hře, která celý program i otevřela, nicméně mým cílem tentokrát bylo výroky formulovat tak, aby měly přesah a vztahovaly se k probíranému tématu. Ukázalo se, že zhruba polovina dětí se někdy setkala s někým, jako je Tonda, a pár dětí se někdy cítilo jako Emma. Zajímavé bylo také zjištění, že přibližně čtvrtina žáků někdy obdržela útočný komentář či zprávu, žádný z žáků však sám nikdy nic takového nenapsal. Téměř všichni žáci se někdy někoho zastali, což vnímám jako velmi pozitivní fakt.

b) 4. třída

Tato hra proběhla podobně jako v páté třídě s tím rozdílem, že se lišily počty žáků, kteří se při konkrétních výrocih přemísťovali. Všichni přítomní žáci se někdy setkali s někým, jako je Tonda a můžeme se jen domnívat, zda náhodou nemysleli tutéž osobu – spolužáka Marka. Tři žáci si vyměnili místa při otázce, kdo se někdy cítil jako Emma, a mezi nimi byl i šikanovaný žák Vašek. Zhruba polovina žáků se někdy někoho zastala.

17. Zpětná vazba pro mě

a) 5. třída

Svým chováním, výrazy a vysokou angažovaností do všech aktivit mi žáci zpětnou vazbu poskytovali téměř neustále, přesto jsem je na konci požádala o sepsání krátké reflexe na papír. Řekla jsem jim, že je pro mě důležité vědět, jestli je to bavilo, jestli je něco překvapilo a co si z projektu odnáší. K mému milému překvapení byly ohlasy všech dětí velmi pozitivní. Kladně hodnotili mé ztvárnění rolí Emmy a Tondy, výběr her, způsob vysvětlování a to, že jsem byla zábavná. Někteří žáci se v reflexích ještě znovu vraceli k Emmě a vyjádřili víru v to, že se pro ni snad situace obrátí k lepšímu a všichni, kdo jí ubližovali, budou ponaučeni. Velmi mě potěšily vzkazy dívek, které vyjádřily lítost nad tím, že takový program nezažily dříve, a doufaly také v to, že se u nich zase brzy objevím s novým programem. Také někteří psali, že se dozvěděli spoustu nových informací a pokud

by se někdy dostali do podobné situace, díky programu by věděli, jak se zachovat. Vzkazy žáků pro mě jsou uvedeny v příloze č. 13.

b) 4. třída

Žáci mi zpětnou vazbu poskytovali již v průběhu celého projektu, nicméně vzhledem k náročnějšímu průběhu jsem se konečné reflexe obávala. Věděla jsem, že žáky ne úplně všechno bavilo, zejména aktivity vyžadující hlubší zamýšlení nad vážnějším tématem, což dávali najevo svými výrazy i celkovou angažovaností.

Dle mého očekávání se dva chlapci vyjádřili, že je nebavilo popisování Emminých emocí a pocitů, jinak však byly reakce žáků překvapivě pozitivní. Obecně psali, že se jim program moc líbil, vyzdvihovali hlavně mnou ztvárněné role Emmy, Tondy a Lenky, ale také práci ve skupinách, zvolené aktivity a využití dramatiky. Jedna dívka dokonce ocenila náročnost přípravy celého programu. Významný pro mě byl také vzkaz chlapce, který mi napsal, že pokud by se mu to někdy stalo na jiné škole, ihned si na to vzpomene. Vzkazy žáků jsou uvedeny v příloze č. 14.

4.4 Zhodnocení projektu

5. třída

Celkovou realizaci projektu v pátém ročníku hodnotím velice pozitivně, neboť téměř vše proběhlo až nad má očekávání. Před lekcí jsem byla mírně nervózní, avšak žáci se mnou od samého počátku spolupracovali, plnili zadané úkoly, a tak jsem mohla všechny své obavy odhodit. Přestože nikdo z nich neměl s dramatickou výchovou a s vystupováním na veřejnosti větší zkušenosti, ničeho se nebáli a do všech aktivit šli s odhodláním a na plno. V programu byly i volnější aktivity, nicméně při vážnějších diskusích se žáci dokázali perfektně zklidnit a koncentrovat. Nemusela jsem se řešit žádné kázeňské prohřešky či nevhodné chování, a to ani ze strany chlapce s poruchou chování. Třída byla po celou dobu neskutečně milá, empatická, spontánní, hravá a tvořivá. Dle mého názoru v nich program zanechal stopu, protože bezprostředně po skončení programu, ale i pár dní po něm, se na Emmu neustále ptali a chtěli vědět, že je v pořádku.

Zajímala mě také odezva přítomné paní učitelky a paní asistentky. I jejich ohlasy byly pozitivní, přičemž kladně byl hodnocen zejména můj přístup k dětem, mluvený projev, zvolené aktivity a herecké výkony.

4. třída

Že v této třídě bude projekt probíhat úplně jinak, jsem věděla již od samého začátku, a to nejen kvůli tomu, že žáky velmi dobře znám, ale i na základě jejich chování v den jeho konání. Angažovanost dětí v připravených aktivitách byla o poznání nižší než v minulé skupině a dalo mi mnohem více práce je pro cokoli nadchnout a motivovat. K celému programu často přistupovali s humorem, až občas působili, že to ani neberou vážně. Rozdílné bylo také celkové smýšlení žáků, protože v rámci různých her šli častokrát jen po povrchu problému, což pro ně bylo snazší, a nechtěli se pouštět do hlubších úvah. V průběhu lekce jsem žáky musela nejednou usměrňovat, což narušovalo kontinuitu celého programu. Občas jsem musela aktivitu ihned po jejím zahájení zastavit a žákům znovu zopakovat instrukce, protože nedávali dobrý pozor.

Na druhou stranu v projektu byly momenty, kdy mě žáci mile překvapili svými úvahami a zcela odzbrojili svými nápady, reakcemi i zapálením do některých aktivit. Ve spoustě situacích se zachovali přesně podle mého očekávání, v některých chvílích naopak překvapili tím, jak spolu dokáží komunikovat a vycházet. Hlavou mi vrtá, jak by projekt probíhal, kdyby se jej účastnil také problematický žák Marek.

Opět mě zajímal pohled přítomné paní učitelky, která projekt zhodnotila jako velmi zdařilý. Ocenila, že žáci byli téměř pořád v pohybu a měli neustále nějakou práci. Líbily se jí zvolené aktivity, mnou ztvárněné role a to, že si žáci mohli všechno vyzkoušet na vlastní kůži. Na základě mého pečlivého pozorování, zpětné vazby dětí i třídní učitelky se domnívám, že projekt měl větší úspěch, než to v jeho průběhu mohlo vypadat.

5 Výsledky výzkumu

Jaká byla výchozí situace v obou sledovaných třídách?

V pátém ročníku se v tomto školním roce (2022/2023) řešilo několik případů sociálně nežádoucího chování, které byly sledovány vždy na úrovni jedince. Opakovaně se jej dopouští chlapec se středně závažnou poruchou chování a jedná se z jeho strany především o slovní agresi – tedy napadání, urážení, zesměšňování či vyhrožování směrem k ostatním spolužákům. Nevhodným chováním tohoto žáka se dlouhodobě zabývá třídní učitelka, vedení školy, OSPOD, psychologové a chlapec rovněž v tomto roce dvakrát absolvoval měsíční pobyt v SVP. Ve třídě se také vyskytlo pár případů záškoláctví ze strany tří dívek, které byly řešeny školou, OSPOD a rodiči. Jedna z dívek v obchodním centru napadla jinou dívku, tento incident se však odehrál mimo školu a dívky za něj byly uloženy veřejně prospěšné práce.

Ve čtvrtém ročníku se případů rizikového chování objevuje o poznání více, přičemž největší měrou se na něm podílí chlapec se závažnými poruchami chování, který s sebou mnohdy strhává i ostatní spolužáky. Z důvodu nepříznivého klimatu a sociálních vztahů v rámci skupiny se téměř na denním pořádku řeší různé formy vulgárního slovního napadání a občas také incidenty fyzické povahy. Chlapci se vlivem nastupující puberty a málo regulovaného přístupu k internetu čas od času dopouští nevhodného sexuálního chování vůči dívkám ve škole i pedagogům. V letošním roce byl zaznamenán také incident, kdy Marek se svým spolužákem po vyučování ničili majetek u domu v blízkosti školy, k čemuž byli přivoláni rodiče. Nejvýraznějším sociálně nežádoucím jevem je zde bezesporu stále přetrvávající šikana vůči spolužákovi ze sociálně slabé rodiny, jejíž šetření proběhlo na podzim loňského roku (2022). Toto šetření ji jednoznačně potvrdilo a ukázalo na oběť i hlavního agresora. Odhalilo také, že do šikany spolužáka se zapojuje s výjimkou dvou dětí celá třída. S žáky v tomto ohledu dlouhodobě pracují pedagogové, školní psycholog, metodička prevence z PPP, Policie ČR a jiné. Situaci ve třídě značně komplikují také rodiče, kteří se v rámci ochrany svých dětí často staví proti škole a jen velmi málo s ní spolupracují.

Jak žáci sledovaných tříd reagovali na připravený program „Hranice v nás a kolem nás“ a jaké metody dramatické výchovy se osvědčily?

Na preventivní program reagovaly oba ročníky odlišně. Na žácích páté třídy bylo od začátku vidět velké nadšení, odhodlání a touha něco nového vyzkoušet a něco nového se dozvědět, což jim vydrželo po celou dobu trvání lekce. Aktivně plnili veškeré úkoly, spolupracovali, a to nejen se mnou, ale i mezi sebou, a během realizace z jejich strany nedošlo k žádným kázeňským přestupkům. Byli si vědomi toho, že se jedná o vážné téma, a přestože projekt obsahoval i zábavné prvky, přesně věděli, kdy se mají zklidnit a soustředit. Několikrát za celý den prokázali, že mezi sebou mají hezké vztahy, mluvili spolu slušně, podporovali se ve svých názorech a k jakémukoli násilí se stavěli výhradně negativně. Celý projekt v nich dle mého názoru zanechal stopu, protože se bezprostředně po programu, ale i nějakou dobu po něm, na Emmu a Tonda neustále vyptávali a dožadovali se ujištění, že Emma je v pořádku a Tonda potrestaný. Myslím si, že v této třídě se mi podařilo naplnit stanovené cíle.

Čtvrtáci zprvu reagovali s velmi malým zájmem a projekt vnímali do velké míry jen jako omluvenku z výuky. Daleko méně se angažovali do diskusí ohledně pocitů, dávali jasně najevo, že je tato vážná témata nebaví a snažili se do nich vnést legraci. Myslím si, že pro některé bylo velmi těžké vžít se do kůže někoho jiného a přemýšlet nad jeho prožíváním, neboť rodiče svou výchovou a přístupem ve spoustě z nich podporují egocentrické smýšlení.

Oproti pátákům, kteří zájem projevovali od samého začátku, se ve čtvrtáčích vzbuzoval postupně a často mě velice mile překvapili svými kreativními úvahami a myšlenkami. V průběhu lekce došlo také k několika spontánním, žáky iniciovaným, momentům, které vyžadovaly velkou dávku improvizace a doteď ve mně v dobrém rezonují.

Do realizace projektu v této třídě jsem vstupovala s velkou dávkou pochybností o tom, zda se tak vnitřně rozvrácená třída ještě dá vůbec zachránit nebo zda je už jediným řešením její rozpuštění. První polovina programu tyto mé obavy nijak nezmenšovala, druhá je však začala zlehka odbourávat, neboť mě žáci začali překvapovat tím, že se občas dokážou spojit a komunikovat. Na samém konci projektu mi třída přišla o trochu stmelnější, a chlapani se dokonce dívek zeptali, zda si s nimi venku zahrají fotbal, což se nikdy předtím nestalo. Bezesporu je ještě nutné na třídě a jejich vztazích odvést velký kus práce, ale vidím zde potenciál na pozitivní změnu.

V průběhu projektu se mi nejvíce osvědčila hra v roli, kterou vnímám jako prostředek s velkým potenciálem, co se týče nastavování vlastních hranic. Jejich prostřednictvím se žáci dostávali do fiktivních situací, mohli si nanečisto vyzkoušet svou reakci a dopředu k nim zaujmout postoj. Obohacující byly také návštěvy všech fiktivních postav, díky kterým si žáci mohli lépe uvědomit příčiny a důsledky šikany pro všechny zúčastněné strany. Diskuse po každé prožité zkušenosti žákům umožnily uvědomit si a pochopit potřeby a hranice nejen své, ale i druhých lidí.

6 Diskuse

Jak uvádí Procházka (2019), kromě výchovy a vzdělání je nezbytnou a přirozenou součástí učitelské profese také prevence. Ta by se měla zaměřovat jednak na rozvoj kvalit lidské osobnosti, ale také potlačení sociálně nežádoucího chování, se kterými se žáci na své cestě životem mohou setkat. S oběma zmíněnými aspekty jsem ve svém výzkumu pracovala. Na prvním stupni jsou děti nejčastěji ohroženy agresivitou a různými formami násilného chování (Martínek, 2009), což se projevilo také v obou mnou sledovaných třídách. Nejčastěji se jednalo o útoky slovní povahy, tedy nadávání, posmívání, urážení, ponižování, pomlouvání a vyhrožování zbitím anebo dokonce smrtí. Mezi dětmi, zejména ve čtvrté třídě, se také vyskytlo několik případů fyzické agrese. Za jeden z nejčastěji vyskytujících se sociálně patologických jevů na školách považuje Kolář (2011) a řada dalších autorů šikanu, která se ve 4. ročníku vyskytla a následně šetřila. Ve svém dělení uvádí také fakt, že ne vždy šikana projde všemi pěti stadii, ale někdy je jedna fáze zesílená, zatímco jiná potlačená. (Kolář, 2000) To se mi v tomto konkrétním případě potvrdilo, neboť nedošlo k fyzickému násilí, které se začíná objevovat přibližně od 2. stadia, na intenzitě naopak nabíraly slovní útoky proti oběti. U šikanovaného chlapce dokonce došlo k tomu, že se po vzoru svých spolužáků začal doma násilně projevovat vůči své mladší sestře. Vliv prožitého násilí na budoucí chování oběti popisuje například Fischer a Škoda. (2014)

Procházka (2019) dále tvrdí, že ať už se děti v průběhu života setkají s jakýmkoli rizikem, záleží na tom, jaké postoje k nim mají na základě předchozích zkušeností vytvořené a jaké dovednosti si při tom osvojili. K tomu jsem na základě svých zkušeností a po pečlivém prostudování literatury zvolila metody a techniky dramatické výchovy. Z dopisů adresovaných šikanované dívce bylo patrné, že se žáci staví negativně vůči násilí, kterého se na ní spolužáci dopouští a k celé situaci přistupují empaticky a s ohledem na její potřeby

a hranice. Že je dramatická výchova významná v oblasti rozvoje emoční inteligence, zahrnující mimo jiné empatii a citlivost k potřebám vlastním i cizím, zmiňuje například Machková (2013).

Žáci se učí a získávají zkušenosti vlastním prožitkem prostřednictvím dramatických her, které pro žáky bývají zábavné a motivační. (Valenta, 2008) To se mi v průběhu celého programu potvrdilo zejména u pátáků, protože žáky program velmi bavil a nebyla nutná další vnější motivace. V dramatické výchově se také často využívá improvizace, která spočívá v tvořivé činnosti bez předchozí přípravy, což v žácích navozuje pocit, že situace se skutečně děje. (Machková, 2013) Že oba ročníky situace s fiktivními postavami vnímali jako reálné, mi dokazovali v průběhu projektu, bezprostředně po jeho ukončení i delší dobu po něm. Neustále se totiž ptali, kdy za nimi postavy zase přijdou, zda je šikanovaná dívka v pořádku a agresoři adekvátně potrestáni. Nesmíme opomenout také pohybovou aktivitu, která dramatickou výchovu bezesporu doprovází a je pro žáky zábavnější a více povzbuzující, než pouhé sezení v kruhu a debatování. (Svobodová & Švejdová, 2011) Dle zpětné vazby samotných dětí i lekcí přítomných pedagogů si žáci užívali, že mohou být neustále v pohybu a mohli si vše vyzkoušet na vlastní kůži.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala dramatickou výchovou, jakožto prostředkem prevence sociálně patologických jevů u žáků prvního stupně základních škol, s čímž se pojí také povědomí o vlastních potřebách a hranicích.

Teoretická část je věnována sociálně nežádoucímu chování u žáků prvního stupně základních škol a zaměřila jsem se v ní především na šikanu a nevhodné sexuální chování, které mohou probíhat v realitě i v kyberprostoru. Věnovala jsem se podstatě zmíněných jevů, jejich příčinám a také prevenci, která je v tomto ohledu ze strany rodičů i školy nezbytná. V teoretické části jsem také vymezila dramatickou výchovu, její metody a techniky a popsala její roli v emočním, osobnostním a sociálním rozvoji jedince.

Hlavním záměrem praktické části byla tvorba preventivního projektu „Hranice v nás a kolem nás“ využívající metody a techniky dramatické výchovy a jeho následná realizace ve čtvrté a páté třídě. V této části uvádím rovněž záznamy o jeho průběhu v obou ročnících. S ohledem na charakter výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup, v rámci kterého jsem zjišťovala, jaké druhy sociálně nežádoucího chování se ve sledovaných třídách vyskytují, jak budou žáci na program reagovat a jaký bude jeho dopad.

V pátém ročníku měl program charakter primární prevence, neboť se zde rizikové chování vyskytuje v malé míře a na úrovni jednotlivců. V této třídě žáci od začátku pracovali s obrovským nadšením a zájmem, spolupracovali a vzájemně se respektovali, což jim vydrželo v průběhu celé lekce. Se čtvrtáky jsem pracovala v rámci sekundární prevence, neboť cílem zde bylo zmírnit projevy šikany, která se zde vyskytla, a pozitivně ovlivnit smýšlení a postoje žáků vůči násilí a agresi. Vzhledem k vnitřní vztahové rozvrácenosti této třídy, jsem měla obavy, zda bude mít program na tyto žáky vůbec nějaký vliv. První polovina programu tyto mé obavy nijak nezmenšovala, angažovanost žáků byla velmi nízká a nedokázali se vžít do pocitů druhých. Po návštěvě fiktivních postav a několika dalších aktivitách se však zapojovali více a překvapovali mě svými kreativními otázkami a úvahami. Po programu se mi třída zdála stmelnější a spokojenější.

Hlavním cílem diplomové práce bylo podílet se na utváření ohleduplné a empatické osobnosti, která si je vědoma svých potřeb a hranic, zároveň však v tomto ohledu respektuje druhé. S těmito aspekty správně vedená dramatická výchova pracuje a prožitek na vlastní

kůži formuje postoje a umocňuje celou zkušenost. Že v žácích projekt zanechal hlubší dojem soudím podle zpětné vazby, kterou mi poskytovali svým chováním, výrazy a angažovaností v průběhu programu, ale i na jeho samotném konci, kdy o ni byli přímo požádáni, podle zpětné vazby přihlížejících pedagogů a také na základě mých vlastních dojmů a pocitů z celé realizace. Domnívám se, že cíle této diplomové práce byly naplněny.

Při psaní této diplomové práce se mi potvrdilo, že sociálně patologické jevy se v určité míře vyskytují na každé škole a považuji za důležité věnovat velkou pozornost jejich prevenci. Utvrdila jsem se rovněž v tom, že dramatická výchova má jakožto preventivní prostředek velký potenciál, neboť formuje osobnost žáků v mnoha směrech a přispívá jejich všestrannému rozvoji. Získala jsem rovněž nové informace, které jsem měla možnost si v rámci projektu ověřit v praxi, a tím získala cenné zkušenosti do své budoucí učitelské praxe. Věřím, že má diplomová práce nezůstane pouze v archivu, ale dostane do rukou dalších učitelů, kteří stejně jako já uvidí dramatickou výchovu jako prostor pro uvědomování si vlastních potřeb a hranic.

Seznam použité literatury

Bedrošová, M., Hlavová, R., Macháčková, H., Dědková, L., & Šmahel, D. (2017). *České děti a dospívající na internetu: Zpráva z výzkumu na základních a středních školách*.

Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.

Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2016). *Prevence a účinné řešení šikany: U žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta.

Bláhová, K. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu.

Bourcet, S., & Gravillonová, I. (2006). *Šikana ve škole, na ulici, doma: Jak bránit své dítě*. Praha: Albatros.

Černá, A. (2013). *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada.

ČŠI. (2023). *Tematická zpráva – Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol*. Praha.

ČSÚ. (2012). *Statistická ročenka České republiky*. Praha.

Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Informační centrum pro mládež Třebíč. (2023). *Jaké jevy nejvíce ohrožují děti ve školním věku?* <https://icmtrebic.cz/jake-jevy-nejvice-ohrozuj-deti-ve-skolnim-veku/>

Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.

- Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospělých*. Praha: Grada Publishing.
- Jedlička, R., & Kořa, J. (1998). *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: Akutní problémy výchovy*. Praha: Karolinum.
- Jonášová, I. (nedatováno). *Rizikové sexuální chování*. Praha.
- Kajanová, A. (2014). *Sociální patologie, vybrané kapitoly*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Kořátková, S. (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum.
- Kolář, M. (2000). *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (nedatováno). *Minimalizace šikany*. www.minimalizacesikany.cz: <https://www.minimalizacesikany.cz/chci-se-do-zvedet/informace-o-sikane/193-skadleni-nebo-sikana#:~:text=Vnitřn%C3%AD%20rozd%C3%ADl%20je%20veliký.,U%20šikany%20je%20to%20obráceně>.
- Machková, E. (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, IPOS, Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění.
- Machková, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Machková, E. (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál.

MŠMT. (nedatováno). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.*
https://www.msmt.cz/file/9644_1_1/download/

MŠMT. (2001). *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.*
https://www.sikana.org/clanky_soubory/metodpokyn.html

Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Praha: Grada.

Miovský, M. (2015). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování.* Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy.

Odbor řízení lidských zdrojů. (nedatováno). *Co je sexuální obtěžování.*
www.orlz.mendelu.cz: <https://orlz.mendelu.cz/co-je-sexualni-obtezovani>

Policie České republiky. (2009). *Víte, co je kyberšikana.* www.policie.cz:
<https://www.policie.cz/clanek/vite-co-je-kybersikana.aspx>

Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole.* Praha: PASPARTA Publishing.

Provazník, J. (2005). *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.* <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html>

Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí.* Praha: Portál.

Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu.* Praha: Grada.

Skácelová, L. (2015). *Metody v primární prevenci.* V M. Miovský, *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování.* Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy.

Smetáčková, I., Pavlík, P., & Kolářová, K. (2009). *Sexuální obtěžování na vysokých školách: Proč vzniká, jak se projevuje, co lze proti němu dělat.* Praha.

Stop šikaně. (nedatováno). *Co je šikana*. <https://www.stop-sikane.cz/co-je-sikana/>

Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.

Ševčíková, A. (2014). *Děti a dospívající online: Vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada.

Škoda, J., & Fischer, S. (2014). *Sociální patologie: Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Praha: Grada.

Špatenková, N. (2017). *Krize a krizová intervence*. Praha: Grada.

Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: Institut sociálních vztahů.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.

Way, B. (1967). *Development Through Drama*. Humanities Press.

ZŠ Žďár nad Sázavou. (nedatováno). *Co není šikana?*
<https://www.4zszdar.cz/index.php?pg=poradenstvi--co-neni-sikana>

Zvírotský, M., Bendl, S., & Richterová, M. (2021). *Příběh školní šikany: Učebnice pro pedagogické pracovníky*. Praha: Karolinum.

Seznam použitých obrázků

Obrázek č. 1: Smutná dívka

Obrázek č. 2: Smutná dívka obklopená spolužáky

Obrázek č. 3: Převlékající se dívka

Seznam příloh

Příloha č. 1: Metody a techniky dramatické výchovy využité v projektu; pomůcky

Příloha č. 2: „Náladoměr“

Příloha č. 3: Obrázek smutné dívky

Příloha č. 4: Obrázek smutné dívky obklopené spolužáky

Příloha č. 5: Obrázky na záda

Příloha č. 6: Deník

Příloha č. 7: Výroky

Příloha č. 8: Obrázek převlékající se dívky

Příloha č. 9: Ukázka práce žáků 5. třídy

Příloha č. 10: Ukázka práce žáků 4. třídy

Příloha č. 11: Dopisy žáků 5. třídy

Příloha č. 12: Dopisy žáků 4. třídy

Příloha č. 12: Zpětná vazba žáků 5. třídy

Příloha č. 14: Zpětná vazba žáků 4. třídy

Příloha č. 15: Ukázka scének v 5. třídě

Příloha č. 16: Ukázka scének ve 4. třídě

Příloha č. 1: Metody a techniky dramatické výchovy využité v projektu; pomůcky

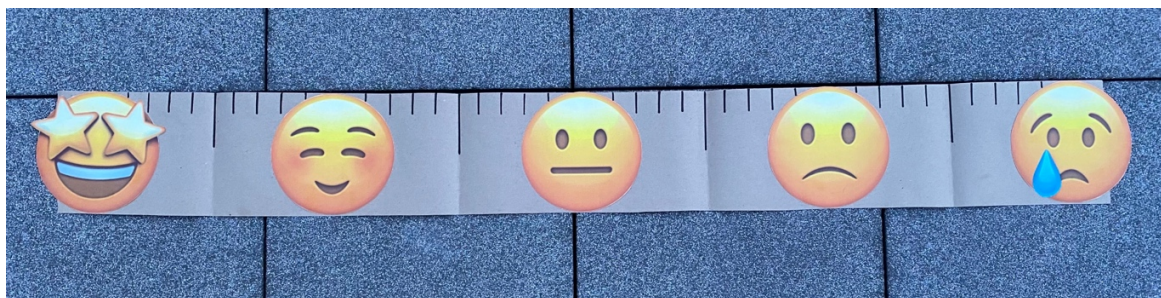
S ohledem na dělení Josefa Valenty (2008) byly v projektu využity tyto metody a techniky dramatické výchovy:

- **Metoda úplné hry:** hra v roli na všech třech úrovních (simulace, alterace, charakterizace), učitel v roli, improvizace
- **Metody pantomimicko-pohybové:** částečná a úplná pantomima, živé obrazy, štronzo
- **Metody verbálně-zvukové:** brainstorming, diskuse, rozhovor, dotazování a odpovídání (interview)
- **Metody graficko-písemné:** psaní dopisu, komentáře na sociální síť, reflexe, zapisování myšlenek
- **Metody materiállově-věcné:** práce s kostýmem, práce s deníkem

Pomůcky k projektu

- pravidla sepsaná na papíře
- lepicí lístky (na jména a aktivitu č. 8)
- „náladoměr“ (aktivita č. 2)
- 2x papír většího formátu (aktivita č. 4 a č. 7)
- 2x obrázek smutné dívky (aktivita č. 4 a č. 7)
- kostýmní znak pro oběť (sukně, tričko, gumičky na copy – aktivita č. 6 a č. 11) a agresora (kšiltovka, tepláky, mikina – aktivita č. 13)
- papíry formátu A5 – na psaní komentářů, dopisů a reflexí
- deník Emmy
- výroky na prouzcích papíru
- fixy a jiné psací potřeby

Příloha č. 2: „Náladoměr“



Příloha č. 3: Obrázek smutné dívky



Obrázek č. 1: Smutná dívka

Zdroj: www.depositphotos.com

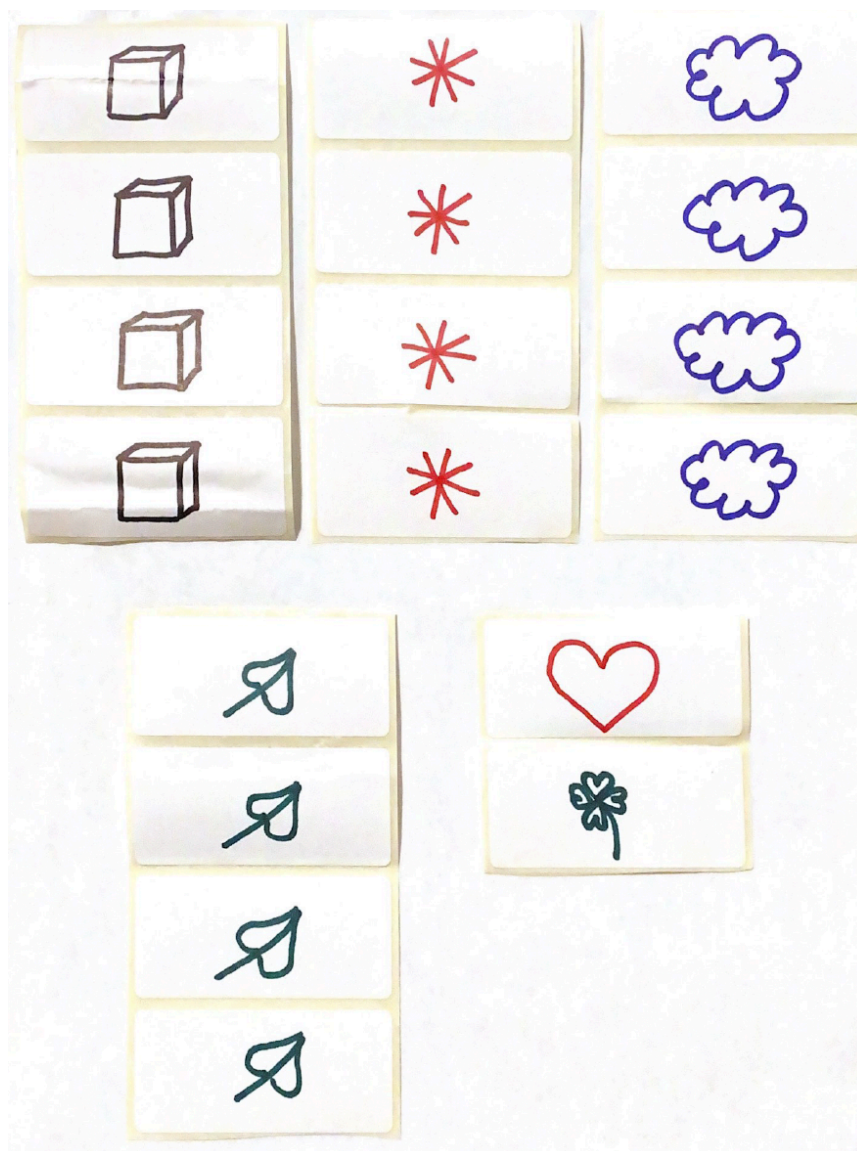
Příloha č. 4: Obrázek smutné dívky obklopené spolužáky



Obrázek č. 2: Smutná dívka obklopená spolužáky

Zdroj: www.lightfieldstudios.net

Příloha č. 5: Obrázky na záda



Příloha č. 6: Deník



<p>☺ ☺ 16. května</p> <p>Milý deníčku,</p> <p>dneska to bylo ve škole docela na pidi. Půšla jsem ráno do školy a všechna jsem našla kluky, jak si o mně něco sáskají a smějou se tomu. Nechtějí to protože jdu před měsícem jsem byla u dědy na oslavě narozenin Lenky a bylo to super. Ale už ani tak se to mnou moc nebaví. Jda vlastně skoro ošvec. A to jsem se myslela, že jsem nylepší kamarádka. Takže mě kluky jsem si sedla do lavice, Janda mi schvalně shodil punal. Tak jsem se ho musela posvatat. Ošlabnu se jen chchtalida divali se na mě, jak to tam sbránu. Pak ale zastavilo na kociinu a já jsem si všimla, že na lavici nemá učebnici ani učil x učebnici. Museli mi to říct, když jsem ločila ty kluky po ranní.</p>	<p>☺ ☺ 14. dubna</p> <p>Milý deníčku,</p> <p>ja už somu fakt přerostim a jsem si toho moc smutná. Když jsme měli maliku, měli jsme udělal dvojčera něco spolu počítal. Jemí se mnou nikdo nechtěl být. Když to Lenka) byli radši v trojici, jen aby nemusely pracovat se mnou. Připadala jsem si jako bych měla nějakou nemoc nebo tak něco. Ale si tak jsem si silotrama x maliky porodila, protože mi to jde. Nemám x maliky radim radim, dvojek! 😊</p> <p>Pak se mnou ale přišel Janda a řekl mi, že pokud myš to medlam opsal, pry si ho nemam piat. Bala jsem se a sešit jsem mi radši dala. Přel ošlechil do mě, jele pravil. Glad by jsem na ranní a Janda, to jáni učilka, Janda říkal, že se pry bylo omylem a kluci to taky hnd, karali říkat a byli na jeho strani.</p>
--	--

<p>☺ ☺ 15. května</p> <p>Milý deníčku,</p> <p>čtyři jsem fakt nechtěla. Dnesek byl úplně naprosto nymotný den. V učebnici jsem si všimla, že jsem si musela jít. Krasně jsem se bala, co zase pýjar. Už když jsem chtěla přijít do školy, kluci se mi postavili do dráhy, abych nemohla projít. Nakonec mi Janda, zase odstřelil a já jsem spadla. Pak jsem se moc snažila, abych byla ve škole neviditelná a nikdo jsem nepřevokovala, jenomže v učebnici přestavil se furt ničím smalt a koukali do telefonu. Nudalo mi to, tak jsem ma chvilku koukla do učebnice, splyvážky, kluci sdělila koucku oči mě. To bylo strasny!! Mili dom lu moji fofku, jak se přivlekam a k tomu se psali knuzny věci a nadávali mi tam...</p>	<p>☺ ☺ 15. května</p> <p>Už nemůžu. Nicíci na učil pilomam školu NĚC CHODIT! Bano jsem dítala, že jsem trošičku nemocná, aby mě mamka nechtěla doma, ale nakonec jsem stýni musela jít. Krasně jsem se bala, co zase pýjar. Už když jsem chtěla přijít do školy, kluci se mi postavili do dráhy, abych nemohla projít. Nakonec mi Janda, zase odstřelil a já jsem spadla. Pak jsem se moc snažila, abych byla ve škole neviditelná a nikdo jsem nepřevokovala, jenomže v učebnici přestavil se furt ničím smalt a koukali do telefonu. Nudalo mi to, tak jsem ma chvilku koukla do učebnice, splyvážky, kluci sdělila koucku oči mě. To bylo strasny!! Mili dom lu moji fofku, jak se přivlekam a k tomu se psali knuzny věci a nadávali mi tam...</p>
---	--

Příloha č. 7: Výroky

Tonda se sám může cítit ohroženě nebo smutně, proto Emmě ubližuje.

Emma by se měla převlékat na záchodech, aby ji nikdo nemohl vyfotit.

To, co si Emma přečetla v konverzaci, ji bolí méně, než to, co od spolužáků slyší přímo.

Emma by se měla zhoršit ve škole, aby svými jedničkami neprovokovala ostatní.

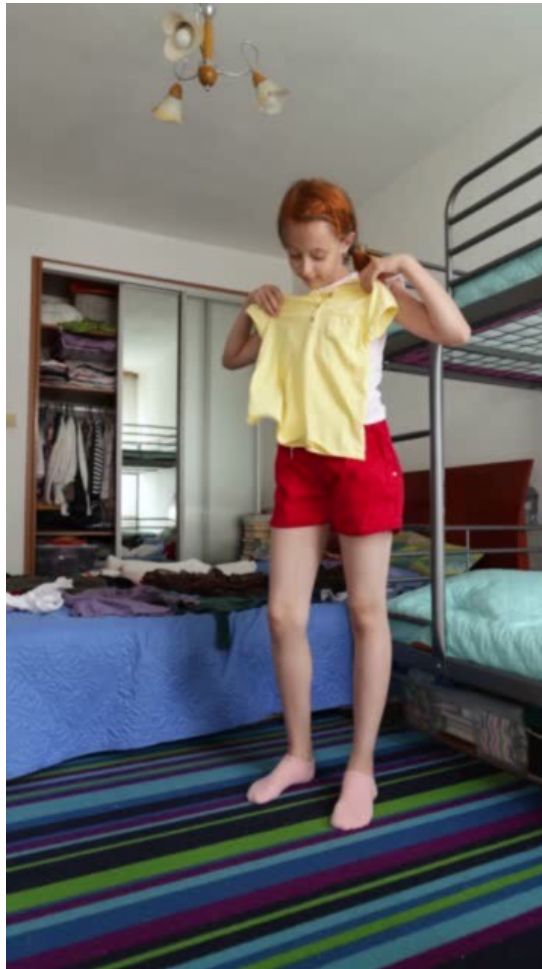
Ostatní žáci nic špatného neudělali, protože Emmě přímo nijak neubližovali.

Emma měla pádný důvod myslet si, že jí nikdo nepomůže.

Tonda má kolem sebe věrné a oddané kamarády.

Lenka nemůže za nenávistné komentáře ostatních k fotce Emmy v online konverzaci, sama žádný nenapsala.

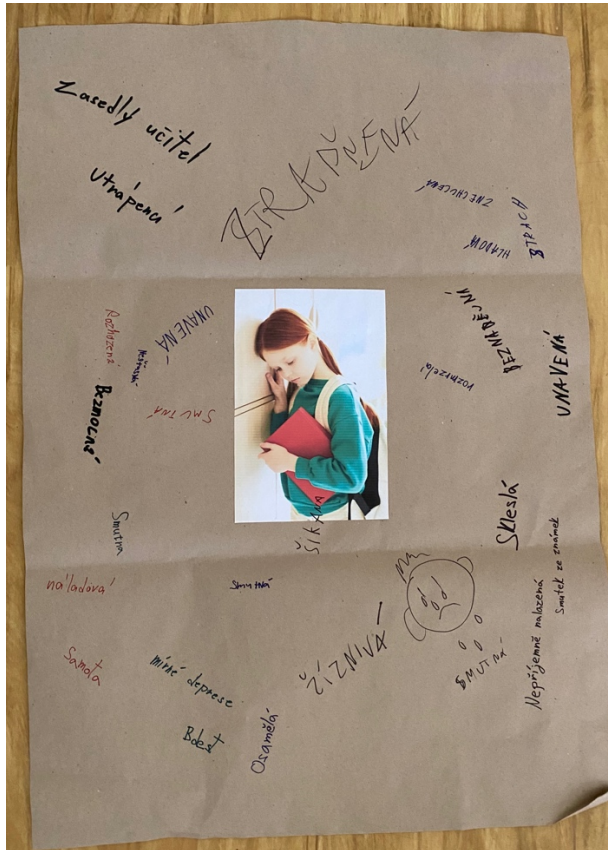
Příloha č. 8: Obrázek převlékající se dívky



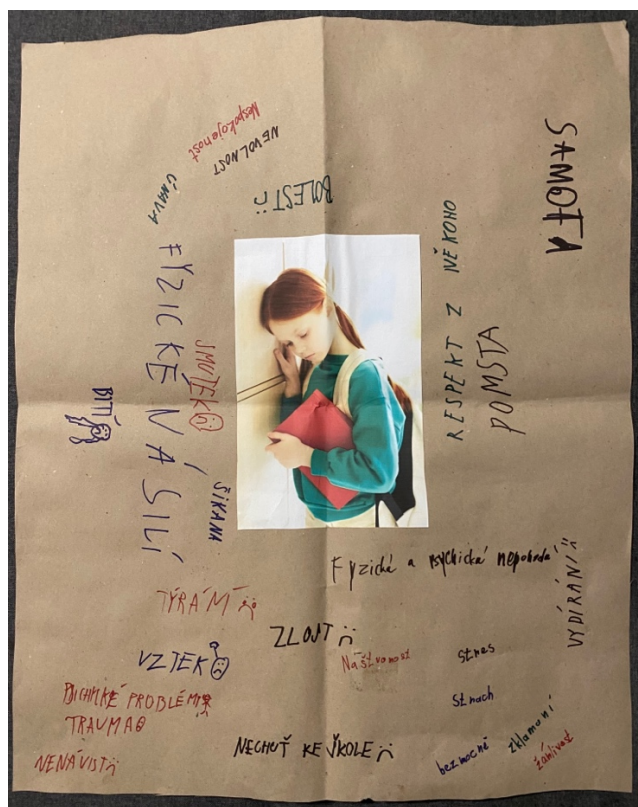
Obrázek č. 3: Převlékající se dívka

Zdroj: www.istockphoto.com





Příloha č. 9: Ukázka práce žáků 5. třídy











Příloha č. 10: Ukázka práce žáků 4. třídy

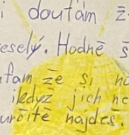






Příloha č. 11: Ukázka dopisů žáků 5. třídy

Ahoj Emi. 
 Doufám že ti trochu zlepším náladu.
 A věřím že i v naší třídě ti nebylo zas tak špatně. Sice už se asi nevidíme, ale na teba nikdy nezapomenu. Přinesla jsi mi skvělé zážitky. Proto ti velmi děkuji. Jo a s Tondovo partou si nelam hlavu. Ty zvládneš všechno. Klidně i snalou pomocí. A to jsou rady od nás. Takže to zvládneš i se zavřenýma očima. Jen si prostě věř. Pám tě moc ráda.  
 Nelča 





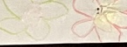
Ahoj Emi. 
 To že si ti sebe děláš vrandu a toho si mě nedělej. Někdy chceš být sama. A když by ti to neprospělo tak si z toho nic nedělej. A proto ti přeji hodně štěstí. Snad si najdeš lepší lidi. Určitě si sepan hochu řádně.
 PS: snad se to slepří   
 Mauračka




Pro Emmu 
 Ahoj Emmi je mi líto když se k tobě chystají nebo se šicij lepší, by bylo hezky jsi to hezka 
~~rodičům!!~~ Neboj se to říct. Mám ti ráce! 
 Jessica 


Ahoj Emi doufám že tě tento dopis rozveselí. Hodně štěstí se sřetování mamce. Doufám že si najdeš spoustu kamarádů a i když jich nebude spousta některé si určitě najdeš.
 Přeju hodně štěstí v životě a omlouvám se za chyby. 
 Kačka 



Mila Emo má mámi mami co ti dělájí. Nechtím se to bude, ješší a toho se to nechtím a toho bude ráda. Když se k nám přijdeš brzy podělat.
  
 K. S. J.

CS EMMO TONDA
 VIEBLAC PROTO ŽE
 SE ŠMAK MATIMU
 ŽE MA BRÝLE DRITOM
 ON NA NĚ ANI NEMÁ
 A TEN IPHONE JE
 FALESNEV SUNTZA
 Z EC. ADAM.

Ahoj Emi    33.6. 
 To že se ti posmívají má nezho mená. Oni ti jenom závidí. Já přně věřím že jednou budeš nejhezčí a nejlepší holka na škole. Tak zatím ahojky.

 Viky

Ahoj Emmo! Neboj se jim rosbavyš a když na tebe budou hrnsní tak si toho nic nedělej. A když se mi sed sverí mamce a do toho seberou svácí pak musíš mít dlouhou sročen ve skřínce. Správárem je papír!
 PS: možej se   

Ahoj Emo neboj se to říct své mamince, aby se spojila?

 Maja

Ahoj Emičko já doufám že dostaneš odvalu to někomu víť a snad se ti vyčistí brzy ☺

 Aneta 

Příloha č. 12: Ukázka dopisů žáků 4. třídy

Milá Emmo neboj se
 štůdy tak to neb
 ni učitelce a
 ignoruj je a haj mša
 ☺ ☺ ☺

ema nic si
 a boko nedělej
 zjistil jsem
 Mě Lenka
 slo.
 není

Ahoj Emo. Dnes se ti také
 posmívají? Zkus Lenkae
 říct aby si s Tebou zase
 hrála. ☺

MILÁ EMO, NIKDO TĚ
 UŽ NEBUDE ŠIKANOVAT
 PROTOŽE JSME VYSVĚTLILI
 TONDVOVI A EMĚ
 ABY TĚ UŽ NEŠIKANOVALI
) 0
 | | |
 └───┘

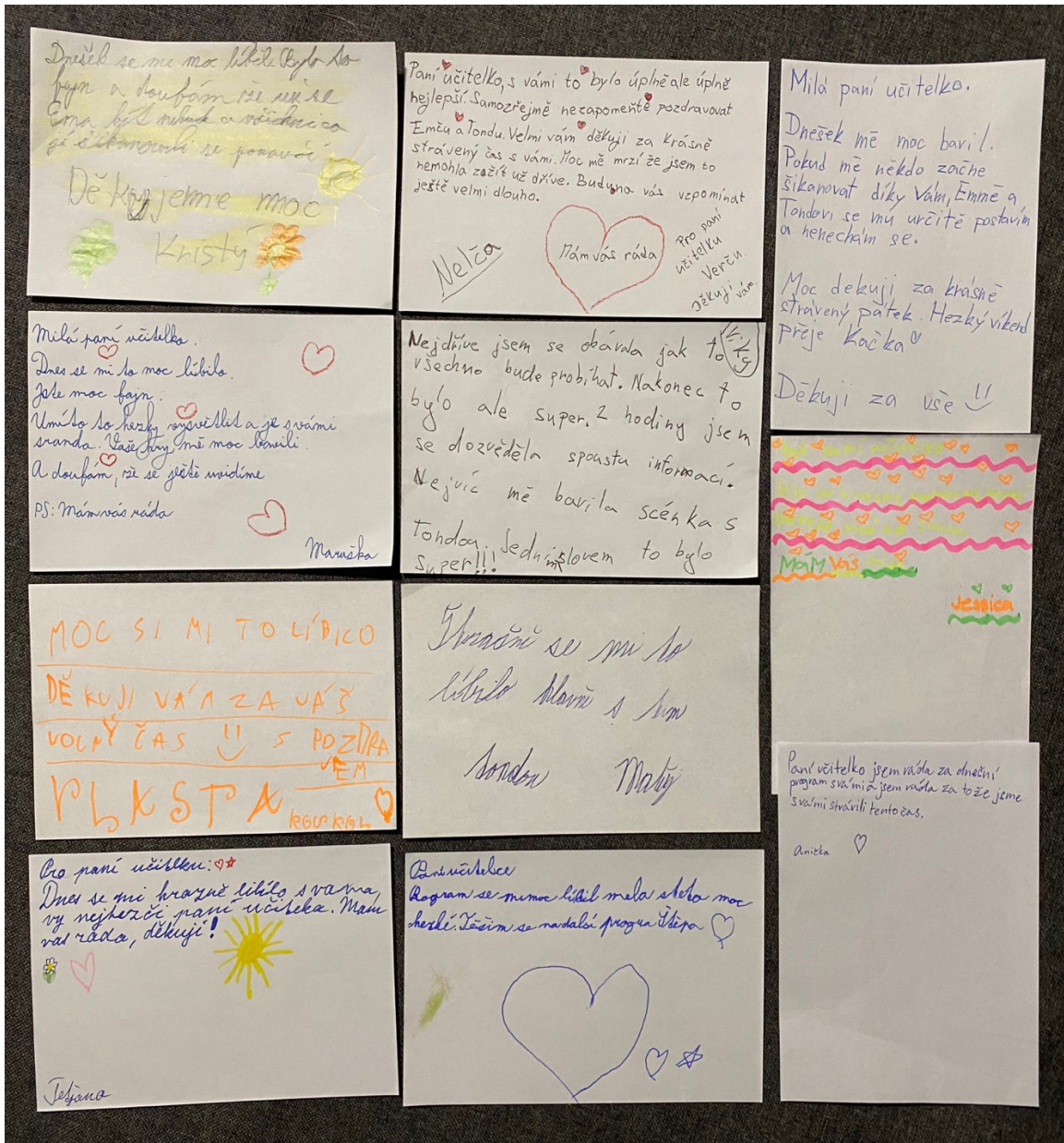
EMO NEJÍMEŠ SI TONDY
 TĚT BYL U NÁS A
 DOSTAL ZA UČT.
 MAX

Milá Emmo jsi moc přátel-
 ská a hodná. Pak k nám
 přišel Tonda ale všichni
 sme se tě zastali. ☺
 Lenka se ti posmívá
 protože se také bojí
 Tondy. ☺ Žlišku.

AHOJ, EMO NETRAP SE
 TÍM ŽE SE TI NIKDO
 POSMÍVÁ. NEVÍ MEJ SI JICH.
 ŘEKNI TONDVOVI ŽE
 LENKA JE SNÍM PROTOŽE
 JE TONDVA, NEJLEPŠÍ ŽE
 TRIDY.

Ahoj Emmo říkají se to
 máš kárky ale kárky a ostatní
 máš kárky...
 nebo řekni jí něco učiteli
 řekni to to učitelce nebo
 řekni to jí
 přeješ si hodně štěstí a zdraví ☺
 ☺
 ☺

Příloha č. 13: Zpětná vazba žáků 5. třídy



Příloha č. 14: Zpětná vazba žáků 4. třídy

Milá Emó neboj se
 tivity tak to neb
 mi učitelce a
 ignoruj je a kaj miša
 ☺ ☹ ☺ ☺ ☺

Emo nic si
 se toho neděj
 zjistil jsem
 Lenka ^{slá.} _{nemí}

Ahoj Emó. Dnes se ti také
 posmívali? Zkus Lenka
 říct aby si s Tebou zase
 hrála. ☺

MILÁ EMO, NIKDO TĚ
 UŽ NEBUDE ŠIKANOVAT
 PROTOŽE JSME VYSVĚTLILI
 TONDŮVI A EMĚ
 ABY TĚ UŽ NEŠIKANOVAL
) O
 | | |

EMO NEJÍMEŠ SI TONDY
 TĚT BYL U NÁS A
 DOSTAL ZA UČI.
 MAX

Milá Emó jsi moc přátel-
 ská a hodná. Pak k nám
 přišel Tonda ale všichni
 sme se tě zastali. ☺
 Lenka se ti posmívala
 protože se Lenka bojí
 Tondy. ☺ Eliška.

AHOJ, EMO NETRAP SE
 TÍM ŽE SE TI NIKDO
 POSMÍVÁ. NEVŠÍ MEJ SI JICH.
 BĚKMI TONDŮVI ŽE
 LENKA JE SNÍM PROTOŽE
 JE TONŮVA, NEJLEPŠÍ ŽE
 TŘÍDU.

Ahoj Emó, Emó se ho
 máš rádi ale buď a osloví
 nebo řekne že máš s námi
 seš to to učitelce nebo
 učitelce ☺
 přeju ti hodně štěstí a zdraví ☺
 ☺ ☺
 ☺

Příloha č. 15: Ukázka scének v 5. třídě





Příloha č. 16: Ukázka scének ve 4. třídě

