

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky (41-KPPP)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dramatická výchova jako prevence proti šikaně na 1. stupni ZŠ

Drama as the Prevention against Bullying at the first grade of the primary
school

Sára Kubálková

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Dramatická výchova jako prevence proti šikaně na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 04. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní MgA. Alžbětě Ferklové za odborné vedení, cenné rady, podporu a čas, který mi po dobu psaní diplomové práce věnovala. Dále bych chtěla touto cestou poděkovat paním učitelkám, které mi umožnily realizovat dramatické lekce u nich ve třídě. Rovněž bych chtěla poděkovat pedagogům, kteří věnovali svůj čas a zúčastnili se dotazníkového šetření v rámci praktické části diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje dramatické výchově a jejím metodám a technikám, které můžeme využít k prevenci šikany na prvním stupni základní školy.

Teoretická část se zabývá pojmem šikana, její definicí a vymezením tohoto pojmu. Také popisuje formy, typy i charakteristické znaky šikany. Teoretická část se zaměřuje také na aktéry šikany, popisuje příčiny vzniku šikany, její vývoj, následné projevy šikany a také její následky. V teoretické části se také zabývám oblastí prevence šikany na 1. stupni ZŠ. Ve druhé polovině teoretické části je definovaná dramatická výchova na prvním stupni základní školy, její cíle a obsah. Jsou také zmíněné principy dramatické výchovy a klíčové kompetence, které na prvním stupni dramatická výchova rozvíjí. V této části se také zaměřuji na metody a techniky dramatické výchovy, které k prevenci šikany mohou být využity.

Praktická část obsahuje vypracovanou dramatickou lekci s využitím metod a technik dramatické výchovy pro žáky 5. ročníku prvního stupně základní školy, která je zaměřena na prevenci šikany na základní škole. Součástí praktické části je také sociometrický dotazník, který je určen pro žáky, jež budou lekci absolvovat, a který vyplní před absolvováním dramatické lekce. Díky sociometrickému dotazníku lze zmapovat sociální vztahy i celkové klima ve třídě. Poslední součástí praktické části je dotazník pro učitele prvních stupňů základních škol o problematice šikany, dramatické výchově a jejich vzájemném propojování.

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda je využití metod a technik dramatické výchovy v dramatické lekci vhodné k prevenci šikany na prvním stupni základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

šikana, prevence, metody a techniky, dramatická výchova, první stupeň ZŠ, dramatická lekce, třídní klima

ABSTRACT

The diploma thesis deals with methods and techniques of drama education, which we can use to prevent bullying at the first grade of the primary school.

The theoretical part defines the concept of bullying and the definition of this concept. It also describes the forms, types and characteristic features of bullying. The theoretical part also focuses on the actors of bullying, describes the causes, development, subsequent manifestations of bullying as well as its consequences. In the theoretical part, we also deal with the area of bullying prevention at the 1st grade of elementary school. In the second half of the theoretical part, drama education at the first level of elementary school is defined, its goals and key competences that it develops at the first level. Here, the work focuses on the methods and techniques of dramatic education, which can be used to prevent bullying.

The practical part contains a prepared drama lesson using the methods and techniques of drama education for pupils of the 5th year of the first stage of primary school, which is focused on the prevention of bullying in primary school. Part of the practical part is also a sociometric questionnaire, which is intended for pupils who will take the lesson, and which they will fill out before taking the drama lesson. Social relations and the overall climate in the classroom can be mapped thanks to the sociometric questionnaire. The last part of the practical part is an questionnaire with class teachers about the issue of bullying and its prevention.

The aim of this diploma thesis is to find out whether the use of methods and techniques of drama education in a drama lesson is suitable for the prevention of bullying in primary school.

KEYWORDS

bullying, prevention, methods and techniques, drama education, the first grade of primary school, drama lesson, class environment

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Šikana a její vymezení	10
1.1 Definování pojmu šikana.....	10
1.2 Typy šikany	11
1.2.1 Kyberšikana a v čem se liší	13
1.3 Role šikany	13
1.3.1 Agresor	13
1.3.2 Oběť.....	14
1.3.3 Reaktivní oběť	15
1.4 Příčiny vzniku šikany	16
1.5 Vývoj šikany.....	17
1.6 Následky šikanování.....	20
1.7 Prevence a intervence	21
2. Dramatická výchova	24
2.1 Dramatická výchova a její vymezení.....	24
2.2 Dramatická výchova v průběhu let.....	25
2.3 Cíle dramatické výchovy	26
2.4 Obsah dramatické výchovy	28
2.5 Principy dramatické výchovy	29
2.6 Požadavky na učitele dramatické výchovy.....	33
2.7 Požadavky na prostředí a prostor.....	34
2.8 Klíčové kompetence	34
2.9 Metody dramatické výchovy	36

2.9.1	Třídění metod	37
2.9.2	Specifické metody dramatické výchovy	38
2.10	Techniky dramatické výchovy.....	39
2.11	Metody a techniky dramatické výchovy v souvislosti s prevencí šikany.....	39
2.12	Průpravné hry a cvičení	40
	Praktická část.....	43
3.	Výzkum	43
3.1	Sociometrický dotazník	43
3.1.1	Výzkumné otázky sociometrického dotazníku.....	43
3.1.2	Vyhodnocení sociometrického dotazníku	44
3.1.3	Shrnutí výsledků sociometrických dotazníků.....	47
3.1.4	Odpovědi na výzkumné otázky sociometrického dotazníku	47
3.2	Dramatická lekce	48
3.2.1	Charakteristika výzkumného vzorku	48
3.2.2	Výzkumné otázky dramatické lekce.....	49
3.2.3	Cíle dramatické lekce	49
3.2.4	Pomůcky k dramatické lekci.....	50
3.2.5	Scénář dramatické lekce	50
3.2.6	Realizace dramatické lekce	52
3.2.7	Odpovědi na výzkumné otázky dramatické lekce	60
3.3	Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ	61
3.3.1	Výzkumné otázky dotazníku pro učitele	62
3.3.2	Charakteristika výzkumného vzorku	62
3.3.3	Výsledky dotazníkového šetření.....	62
3.3.4	Vyhodnocení výzkumných otázek dotazníku pro učitele.....	71

3.3.5	Shrnutí poslední části výzkumu.....	72
3.4	Limity výzkumu	72
Závěr.....		74
Seznam použitých informačních zdrojů		77
Seznam příloh.....		80

ÚVOD

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla věnovat tématu Dramatická výchova jako prevence proti šikaně na prvním stupni základní školy. Ve třetím ročníku studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsem si zvolila specializaci Dramatická výchova a byla jsem svědkem toho, jak dramatická výchova pomáhá nejen učitelům, ale hlavně žákům, ať již v rovině naukové či sociální. Mohli jsme si na vlastní kůži vyzkoušet, jak lze velmi jednoduše žákům předat látku pro ně zajímavým způsobem, kde si skrze prožívání upevňují získané poznatky a informace. Současně však dramatická výchova působí na daný kolektiv, skrze vytvořené situace se žáci dostanou do různých rolí a mohou nahlédnout na situace z různých úhlů pohledu, což jim umožní hlubší vhled, pochopení situací a následné jednání v nich.

Na hodinách dramatické výchovy jsem byla mnohokrát svědkem, že právě metody a techniky dramatické výchovy pozitivně působí na celý kolektiv a díky bezpečnému prostředí, které se v hodinách dramatické výchovy vytváří, lze otevírat vážná a důležitá témata, která by za normálních okolností mohla být pro žáky náročná, či těžce stravitelná. Napadla mě proto myšlenka zabývat se v souvislosti s dramatickou výchovou tématem šikany a její prevence. Šikana je totiž v dnešní době velmi závažný problém, se kterým se v průběhu života setká většina lidí, ať už v roli oběti, agresora, či pozorovatele. Podle České školní inspekce se za poslední roky zvedl počet škol, kde se šikana objevila, na 57 procent. Nárůst způsobuje nejen větší podíl šikany na základních školách, ale také schopnost škol tyto závažné problémy identifikovat a pomocí prevence a intervence i nadále řešit. Já se ve své práci rozhodla zaměřit pouze na šikanu v prostředí školy, a to konkrétně na prvním stupni základní školy.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části, a to část teoretickou a praktickou.

Teoretickou část práce si dále pomyslně rozdělím na dvě poloviny. V první polovině teoretické části se budu zabývat pojmem šikana, její definicí a vymezením tohoto pojmu. Dále budu zkoumat aktéry a role šikany a následně příčiny vzniku, vývoj šikany a také její následky. Zaměřovat se budu také na oblast prevence a intervence. V druhé polovině teoretické části se zaměřím na dramatickou výchovu, její vymezení a cíle. Zkoumat budu

také klíčové kompetence, které dramatická výchova rozvíjí, a hlavně metody a techniky, které jsou vhodné k využití v oblasti prevence šikany na prvním stupni základní školy.

V praktické části vytvořím dramatickou lekci s tématem prevence šikany, kterou uskutečním s celkem pěti třídami pátých ročníků základních škol. Před uskutečněním samotné lekce, nechám žáky vyplnit sociometrický dotazník, který nám pomůže zmapovat vztahy ve třídě a může nám také ukázat, zda se ve třídě šikana již neobjevuje. Jako poslední část praktické části budu tvořit dotazník pro učitele prvních stupňů základních škol o problematice šikany, dramatické výchově a jejich vzájemném propojování.

Diplomovou práci budu vypracovávat na základě odborné literatury, která se zabývá problematikou šikany a její prevence. Budu také využívat literaturu z oblasti dramatické výchovy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Šikana a její vymezení

1.1 Definování pojmu šikana

Slovo šikana pochází z francouzského slova *chicane* [šikán] a znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování nebo pronásledování.

Jan Průcha v Pedagogickém slovníku vysvětluje pojem šikanování jako „*Fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými.*“ (Průcha, 2003, s. 238)

„*Za šikanu obvykle považujeme takové agresivní či manipulativní chování, kdy jeden nebo více jedinců záměrně a zpravidla opakovaně někomu ubližuje, přičemž toto jednání je samoučelné.*“ (Zvírotsky et al., 2021, s. 12) Pod pojmem samoučelné jednání si můžeme představit záměrné zesměšňování či ponižování jedince.

P. Říčan (1995) ve své knize uvádí definici, se kterou pracují britští badatelé: „*Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.*“ (Přeložila PhDr. Pavla Picková)

„*Podstata šikany spočívá v tom, že agrese je zde cílem jednání, nikoli prostředkem k dosažení nějakého konkrétního zisku. Záměrem agresora není např. odcizení věcí pro jejich hodnotu nebo pro pomstu, nýbrž pro radost z uspokojení potřeby ponižovat lidskou důstojnost.*“ (Bendl, 2003, s. 25)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve svých metodických pokynech k prevenci a řešení šikany ve školách a školních zařízeních¹ definují šikanu takto: „Šikana je agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo skupině žáků či učiteli, které se v čase opakuje (nikoli nutně) a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit

¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/>

fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně. Šikana je dále charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoúčelností agrese.“

„V právní praxi bývá pojem šikana používán jako synonymum pro úmyslné jednání, které je namířené proti jinému subjektu a které útočí na jeho lidskou důstojnost. Z hlediska výkladu pojmu šikanování není důležité, zda k němu dochází verbálními útoky či fyzickým násilím nebo hrozbou násilí. Rozhodující je, že se tak děje úmyslně. Samotné jednání může spočívat buď v bezprostředním konání pachatele, anebo naopak v tom, že se pachatel nějakého jednání zdrží.“ (Kolář, 1997, s. 118)

Abych tedy shrnula nejrůznější definice a názory, šikana je forma agresivního chování charakterizována opakovaným používáním síly, nátlaku nebo zastrašování k úmyslnému ubližování nebo ovládnutí druhých. Šikana patří mezi velmi závažné negativní jevy, které se mohou objevit ve školách či zaměstnání. Nezahrnuje totiž pouze určité věkové skupiny, ale naopak zahrnuje celé širší spektrum.

1.2 Typy šikany

Řičan (2010) rozděluje šikanu na přímou a nepřímou, kde přímá šikana zahrnuje násilí všeho druhu, jakožto působení bolesti, ponižující tělesnou manipulaci, poškozování a brání osobních věcí. Dále pak obsahuje slovní napadání, posměch či nadávky, nebo zotročování, kdy je šikanovaný donucen dělat něco ponižujícího nebo zakázaného. Při nepřímé šikaně je dotyčný v sociální izolaci, nikdo s ním nemluví, či je vylučován ze skupiny. Oba tyto typy šikany se však mohou prolínat.

Fieldová (2009) rozděluje šikanu na čtyři hlavní typy, a to na škádlení, vylučování, fyzické napadání a obtěžování.

1. Škádlení

Škádlení je verbální násilí. Je to nejnebezpečnější a často nejdéle probíhající forma šikany. Běžné škádlení se týká vzhledu, sexuality a sociálního přijetí. Hlavními typy škádlení jsou nadávky, posměšky, pokřikování, urážení nebo rýpání, slovní požadavky či hrozby, vydávání urážlivých zvuků, když jde oběť okolo, obtěžování po telefonu, hanlivé vzkazy i v podobě zpráv na internetu, e-mailů, či SMS.

2. Vylučování ze skupiny

„Vyloučení“ (ostrakismus) neboli „vztahová“ šikana je založeno na společenské manipulaci a může být vyjádřeno otevřeně – „Nechceme, abys tu s námi seděl“ -, ale i tím, že útočník i ostatní používají nepřímé, nenápadné, skryté způsoby odmítavého chování a nepřátelskou řeč těla. Útočník může manipulovat skupinou a sám vůbec přímo nezasahovat – stačí mu, když použije k útoku na oběť společenskou strukturu. Cílem vyloučení je vytvořit skupinovou identitu, která se stane mocným nástrojem kontroly. Každý člen skupiny ví, že pokusí-li se oběť chránit, může přijít na řadu jako další. Je-li útočník dostatečně prohnáný, nesejde na tom, zda je přítomen učitel – vyděšení oběti postačí povytažené obočí. Bohužel mnoha učitelům nepřímá agrese uniká a někdy popírají, že vůbec existuje.

3. Fyzické napadání

Fyzická šikana spočívá v pravidelném napadání někoho, kdo je slabší. Může jít o přímou agresi, např. bití, kopání a plivání, nebo o nepřímé útoky, pomocí gest, narážek, pronásledování či ničení a schovávání majetku oběti. Patří k ní chytání oběti za oblečení a trhání oblečení nebo vyvolávání rvaček s obětí, v nichž se oběť nemůže příliš bránit.

4. Obtěžování

Obtěžování obvykle zahrnuje opakované dotěrné otázky, prohlášení nebo útoky týkající se sexu, pohlaví, rasy, náboženství či národnosti.

Osobně rozdělují šikanu na tyto čtyři druhy či typy, které vnímám pro mě jako nejvíce přehledné.

1. Verbální šikana – zahrnuje používání slovních vyjádření k ublížení, vyhrožování či zesměšňování oběti.
2. Fyzická šikana – zahrnuje fyzické projevy agresora, jako je fyzické napadání oběti, ubližování, bití apod.
3. Sociální šikana – agresor se snaží záměrně poškodit sociální postavení nebo pověst oběti.
4. Kyberšikana – vyskytuje se prostřednictvím elektronických prostředků a technologií, jako jsou sociální média, textové zprávy či jiné online platformy.

I když si zde typy a druhy šikany dělíme, v praxi se můžeme setkat s více typy šikany či dokonce se všemi typy najednou, která se vzájemně prolínají.

1.2.1 Kyberšikana a v čem se liší

Kyberšikana, jak již bylo zmíněno výše, je typ šikany, ke kterému dochází prostřednictvím sociálních sítí, textových zpráv či jiných online platforem. Od klasické šikany se liší hned v několika ohledech. U kyberšikany si může agresor od oběti udržet jistý odstup nebo anonymitu, protože s obětí nepřichází do fyzického kontaktu. Lehce se tak zbaví pocitu viny a nevidí jakou újmu oběti způsobuje. Dalším rozdílem je velikost internetového světa, neboť se může kyberšikana během krátké doby rozšířit mezi milióny uživatelů prostřednictvím urážlivé fotky či textových zpráv. Kyberšikana může také probíhat kdykoliv během dne a oběť tak nemá mnoho možností před agresorem utéct či se schovat do bezpečí. Při prevenci šikany je velmi důležité proto kyberšikanu neopomíjet, neboť se s ní mohou žáci potýkat stejně jako s jinými typy šikany. Naopak se domnívám, že s přibývajícimi sociálními sítěmi hrozí větší riziko výskytu kyberšikany než před pár lety.

1.3 Role šikany

„Účastníky šikany jsou nejčastěji chlapeci, a to jak v roli agresorů, tak v roli obětí. Alarmující je zjištění, že přibývá i šikany, kde aktérem jsou dívky, a to jak vůči dívkám, tak vůči chlapcům.“ (Schoříková Horáčková, 2016², s. 93)

1.3.1 Agresor

„Osobnost šikanujícího dítěte – agresora může mít několik různých podob. Jedním z majoritních společných znaků je snaha dominovat a ovládat okolí. Tyto děti bývají většinou tělesně zdatné a mají zjevně kladný vztah k projevům agrese. Dalším typickým znakem je nedostatek morálního citění, absence jakýchkoli pocitů viny, lítosti. V důsledku nedostatku sebereflexe zasloužený trest vždy vnímají jako křivdu. Mohou být nadprůměrně inteligentní nebo právě naopak – primitivní a omezení, mají sklony k sadismu, sobectví a sebestřednosti. Většina násilníků vykazuje vysoký stupeň sebevědomí a ve společnosti ostatních dětí jsou oblíbeni a obdivováni. Ovšem pozor – v zoufalé snaze strnout na sebe pozornost se iniciátorem šikany může stát i dítě nepřilíš

² *Výběr z aktuálních školských témat*. 2017. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-289-9. ISSN 2570-7698.

oblíbené, s nízkým sebevědomím, toužící po obdivu a uznání mezi spolužáky.“ (Lovasová, 2006, s. 12)

Fieldová (2009) rozlišuje dva typy útočníků, „mořský krokodýl“ a „ptáček zpěvák, co si hraje na dravce“. Mořským krokodýlům chybí svědomí, schopnost vcítit se, manipulují ostatními, neumějí navazovat důvěrné vztahy, bývají krutí ke zvířatům, jejich chování se vytváří výchovou, nikoliv vrozením. Druhý typ Ptáčci zpěváci si myslí, že jejich chování je neškodné, dle jejich tvrzení, nemají v úmyslu ubližovat oběti, chtějí být oblíbení a vlivní, a šikanu vnímají jako způsob, jak stoupat na společenském žebříčku. Také mohou mít emocionální problémy, na nevědomé úrovni totiž cítí, že oběť připravují o moc a stydí se ve chvíli, kdy je jejich chování odhaleno.

Podle Říčana (2010) velmi záleží i na rodinném prostředí, kde je dítě vychováváno. Tvrdí totiž že vrozené sklony a vlastnosti jako je vznětlivost či impulzivita samy o sobě nevedou k agresivitě, musí k nim přistoupit určitý způsob výchovy jako například nedostatek vřelého zájmu, lhostejnost ze strany rodičů či prudké výbuchy negativních citů. Dále pak fyzické a psychické násilí, tolerance k násilí či konflikty mezi rodiči.

1.3.2 Oběť

„Velice častým motivem bývá fyzická odlišnost. Jedinci přitahující násilí bývají tělesně slabší, neobratní, obézní či jinak handicapovaní (tělesná vada, rozštěp apod.). Specifickým druhem šikany, která se zakládá na fyzické odlišnosti, je šikana rasová. Obětí se bohužel také stávají děti sociálně znevýhodněné. Šikana v důsledku nízkého socio-ekonomického postavení rodiny nabývá v poslední době na významu. Rovněž není žádným překvapením, že provokujícím faktorem může být jakákoliv psychická odlišnost. Je to především příliš viditelná bojácnost, slabá reaktivita v zátěžových situacích – jedinci, kteří snadno propadají panice, výčítkám svědomí, přílišné sebekritičnosti. V kolektivu nejsou příliš oblíbení, nedokážou zaujmout, pobavit, jsou tedy v klasické pozici outsidera. Psychickou odlišností se rozumí také různá míra inteligence. Obětí šikany se snadno stávají mentálně slabší děti, u kterých je hlavním provokujícím faktorem jejich naivita, těžkopádnost, závislost, vyšší sugestibilita. Stejně tak může být v kolektivu znevýhodněno dítě vysoce inteligentní, které se pouze jinak

chová, například si o přestávkách místo běhání po chodbách čte, v hodinách ovládá všechnu látku a má snahu o ní diskutovat.“ (Lovasová, 2006, s. 13-14)

„Riziko, že se dítě stane obětí šikany, zvyšují nejrůznější vlivy z rodinného prostředí, které omezují harmonický, svobodný rozvoj osobnosti. Cokoli dítěti brání získat v kolektivu oblibu a vliv, co podlamuje jeho sebevědomí, co ho nějak negativně poznamenává a oslabuje, to vše zvyšuje jeho zranitelnost. Zvláště je třeba upozornit na rodinné faktory, které úzce souvisí s viktimizací:

- Hyperprotektivní matka, která dítě rozmazluje a nedovolí mu získávat zkušenosti „na vlastní pěst“.
- „Jedináčkovská“ výchova, nerozvíjející vstřícnost a potenciál pro vrstevnickou vzájemnost.
- Rodina s problematickým vztahem k násilí: Někteří rodiče vštěpují dětem od malička zásadu, že prát se je špatné. Dítě se pak prostě neumí bránit, jednak pro psychické zábrany, jednak pro nedostatek cviku.
- Rodina sociálně izolovaná, např. v důsledku členství v radikální marginální náboženské pospolitosti („sektě“).
- Rodina s mimořádně prudérní sexuální výchovou, v jejímž důsledku se dítě děsí toho, co je pro jeho vrstevníky zcela běžné.“ (Říčan, 2010, s. 62-63)

1.3.3 Reaktivní oběť

„Takové dítě je v různých dobách střídavě obětí a agresorem. Je nevyzpytatelné: mnohé z těchto dětí bývají sebestředné, jeví jen minimální zájem o ostatní, mají nízké sebevědomí a zažívají obtíže v sociálních situacích. Některé reagují na osobní, rodinné nebo jiné problémy, minulé či současné, tím, že začnou být agresivní, místo aby se chovaly asertivně. Dospělým často lezou na nervy. Někdy mívají poruchy učení, problémy se soustředěním, jsou nezralé, hyperaktivní, dožadují se pozornosti. Bývají přehnaně citlivé na škádlení nebo kritiku; stěžují si na nespravedlnost a oplácejí ránu ranou, čímž proces šikany prodlužují. Rodiče jim někdy nabízejí protikladné nebo rozporuplné vzory. Nedokážou vyjadřovat svoje pocity konstruktivním, asertivním způsobem, takže děti ve škole i doma střídavě používají pasivní a agresivní styly

chování. Někteří rozhněvaní rodiče pak v tomto vzorci chování pokračují tím, že sabotují snahy školy o nápravu situace nebo školu žalují.“ (Fieldová, 2009, s. 60)

1.4 Příčiny vzniku šikany

„Aby se šikanování jako konkrétní forma antisociálního chování skutečně projevilo, je zapotřebí „souhry“ řady příčin a podmínek v oblasti biologické (dědičnost, instinktivní programy, mozek atd.), psychologické (např. mimovolní duševní vlastnosti) a sociologické (vnější podmínky – např. výchova v rodině a ve škole). Na počátku hrají často důležitou úlohu spouštěcí vlivy vedoucí k frustraci a nepohodě.“ (Kolář, 2011, s. 130)

„Jedním ze zdrojů agresivního a násilného chování ve školách je citová deprivace žáků, tedy stav, kdy děti mají neuspokojeny potřeby bezpečí, lásky, opory a ochrany. Tento stav u nich vyvolává tendenci k náhradnímu uspokojování potřeb, mladiství např. sahají po droze, vyhledávají a stále mění partnery, trápí zvířata, ubližují jiným lidem slovem či činem, a tak zažívají pocity vnitřního uspokojení. U agresivních žáků jsme často našli málo lásky a pozornosti ze strany rodičů. Tyto děti nám v rozhovoru říkaly, že dokonce ani samy nevěřily, že jsou milovány a milování hodny. Své pocity nejistoty pak přenášely na druhé různými formami hněvu a agrese.“ (Gajdošová, 2006, s. 211)

Mimo frustrace můžeme jako zdroj agrese považovat také různé nepříjemné situace, které jedinec vnímá jako ponižující, ohrožující, omezující či jiným způsobem dehonestující. *„Agresi mohou vyvolávat i osobní neúspěchy, potlačované sexuální tendence a deprivace různého druhu. Má-li agrese člověka pudový původ, pak může docházet k více či méně výrazným výbuchům agrese bez zjevné příčiny, může se objevovat neodůvodněný resentment apod.“ (Nekonečný, 2011, s. 417)*

Erich Fromm ve své publikaci Anatomie lidské destruktivity (2007) rozlišuje agresi na dva druhy: Biologicky adaptivní agresi „benigní agresi“, která je reakcí na určitý podnět a má obranný charakter, a poté biologicky neadaptivní agresi „maligní agresi“, která nepředstavuje obranu proti ohrožení, ale naopak představuje krutost, destruktivitu a touhu mít kontrolu nad lidským životem. Šikana je tedy rozhodně agresí maligní. *„Její hlavní projevy – vražda a krutost – poskytují potěšení, aniž by sloužily jinému cíli, škodí nejen*

napadenému, ale i útočníkovi. Maligní agrese není instinktivní, je to čistě lidský potenciál, zakořeněný v podmínkách samotné lidské existence.“ (Fromm, 2007, s. 191)

Pavel Říčan (1995) ve své práci rozlišuje několik hlavních motivů nebo příčin šikanování. Prvním motivem, který popisuje, je *tlak kolektivu*, kdy je na jedince vyvíjen tlak společnosti k určitému chování. Například od muže se očekává, že bude silný a nikoliv zženštilý. Druhým motivem je *touha po moci*, či přání ovládat jiného člověka. Ovládaný může agresorovi uspokojit potřeby pro něj do té doby nedosažitelné. Motivem, o kterém se nerado hovoří, je *motiv krutosti*, kdy mučitelé krutost vykonávaná na jiném člověku působí potěšení. Při šikaně také může hrát roli *zvědavost* nebo *experiment*, kdy agresor zkouší, kam až může v týrání zajít, k čemu se dá mučený přinutit. Se zvědavostí souvisí i poslední motiv, který profesor Říčan popisuje, a tím je *nuda* a *touha po stále silnějším vzrušujícím zážitcích*, kdy k týrání vede pouze touha bavit se a zažít nějaké vzrušení.

1.5 Vývoj šikany

„Šikanování je proces, který se vyvíjí postupně v několika stádiích. Je však třeba si uvědomit, že následující rozdělení do pěti vývojových stadií se používá především z didaktických důvodů. V praxi není možné vysledovat a určit přesné hranice mezi jednotlivými stadii, protože ta v sebe různě rychle přecházejí, překrývají se a splývají. Zda zůstane pouze u těch nejmírnějších forem, nebo se proces rozvine až do podoby dokonalé šikany, záleží jen na přístupu okolí hlavních aktérů.“ (Lovasová, 2006, s. 6)

Rozdělíme-li šikanování do jednotlivých vývojových stupňů, umožní nám to nejen rychlou orientaci v závažnosti šikany, ale také nám pomůže zvolit vhodné didaktické a diagnostické metody k řešení daného problému.

Nyní si popíšeme jednotlivá stádia procesu vývoje šikany. Našla jsem u více autorů různá pojmenování jednotlivých vývojových stádií, obsahově jsou si však velmi podobná, proto použiji pojmenování podle Marie Vašutové, která uvádí ve své knize Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí (2008).

1. Zrod ostrakizmu

Jedná se o nejmírnější, a tedy i počáteční stádium šikany, které se objevuje v určité formě v každé sociální skupině. Oběťmi se stávají žáci, kteří se od ostatních výrazněji

odlišují, ať už svými schopnostmi, dovednostmi, vlastnostmi, vzhledem či názory nebo postoji, což může vzbuzovat u ostatních negativní pocity, které jsou spojeny s nejistotou. „*Tato nejistota může vyvolat obranné mechanismy projevující se většinou verbální agresivitou, ať už přímou (pomluvy, nadávky, zesměšňování) nebo nepřímou (neodpovídání na otázky, pozdrav, otáčení zády, neochota povídat si).*“ (Vašutová 2008, s. 104)

Objevují se zde také mírné formy manipulace, které zneužívají špatné postavení obětí v kolektivu. „*Dítě – oběť nemá žádné kamarády a nikdo jej nebere vážně. Komunikace probíhá převážně znevažujícím způsobem. Oběť je zesměšňována, má hanlivou přezdívku apod. Na její účet se dále konají různé „přátelské“ legrácky a vtípky a když se ohradí, je jí vytknuto, že nerozumí legraci a nemá smysl pro humor.*“ (Lovasová, 2006, s. 7)

První stádium šikany není samo o sobě nijak zvlášť nebezpečné, je však důležité i tomuto stádiu předcházet, aby se zamezilo dalšímu negativnímu vývoji šikany. V této fázi je vhodné využívání takových aktivit, které pomohou žákům podívat se na věci z různých úhlů pohledu a budou mít tak možnost zjistit, že to, co je v určité situaci nevýhodou, může být v jiných situacích předností.

2. Fyzická agrese a přitvrzování manipulace

Vývoj do tohoto stádia je ovlivněn několika možnými faktory, kdy jedním z nich může být právě špatná či zcela nulová práce se skupinou. „*To může vyústit v situaci, kdy je veškerá nahromaděná frustrace odreagována právě na neoblíbených, odstrkovaných jedincích. Když někdo ze skupiny pociťuje potřebu vybit si zlost, je nejjednodušší udělat to na někom, kdo je na to zvyklý.*“ (Vašutová, 2008, s. 104)

„*Agresor mapuje situaci a testuje, kam až manipulace může zajít. Zkouší takzvaně přitvrdit a manipulace nabývá podoby tělesných útoků. Posléze agresor zjišťuje, že mu toto jednání přináší nejen pocit uspokojení, ale i obdiv a respekt ostatních dětí, což je samozřejmě dále povzbuzuje.*“ (Lovasová, 2006, s. 7)

Jak bude vypadat další vývoj tohoto stádia závisí především na míře pozitivního zaměření skupiny a také na postojích žáků k šikaně. Pokud mají žáci ve třídě dobré

vztahy, kamarádí se a mají celkově negativní vztah k násilí, pokusy o šikanu neuspějí. Je však potřeba, aby učitel systematicky pracoval na posilování třídního kolektivu a klimatu ve třídě. „*Jakmile se skupina ponechá sama sobě, automaticky nastupuje převažující lidská strategie skryt vlastní strach a zároveň využít strachu druhého, která pracuje v neprospěch komunity.*“ (Kolář, 1997, s. 33)

3. Vytvoření jádra

Ve třetím stádiu se kolem agresorů začnou seskupovat jejich příznivci a tím dochází k vytvoření jádra. „*Tito stoupenci bývají většinou dvojího charakteru. První skupinu tvoří jedinci, kteří se s používanými metodami šikanování ztotožňují a využívání síly k uspokojování svých potřeb považují za svou největší přednost (vyznávají „zákony džungle“ či právo silnějšího). Druhou skupinu tvoří slabí úzkostní jedinci, kteří se ze strachu, aby se z nich nestaly oběti, přidávají na stranu silnějšího. V podstatě plní funkci nohsledů, kteří realizují příkazy svého vůdce a za to očekávají v situaci ohrožení ochranu.*“ (Vašutová, 2008, s. 105)

Toto stadium je považováno za klíčový moment, kdy se rozhodne, jestli se z počátečního stadia stane stadium pokročilé. Pokud se vytvoří silné jádro a nevznikne žádná vlna odporu, stane se agrese a šikana součástí celé skupiny. „*Nezformuje-li se do té doby žádná silná pozitivní podskupina, která bude podskupině tyranů alespoň rovnocenným partnerem ve vlivu a popularitě svých členů, potom tažení agresorů za mocí může nerušeně pokračovat.*“ (Bendl, 2003, s. 31)

4. Přijetí norem agresorů většinou

Jestliže jádro agresorů není nijak ovlivňováno například silnou pozitivní podskupinou či morální podporou pedagoga, nastává přijetí norem agresorů většinou. Normy jsou závazné a jejich porušení se trestá. „*Snaha o konformitu se skupinou zapříčiní, že i jinak neagresivní jedinci přijímají novou identitu a aktivně se podílejí na tyranizování slabších. Je nastartován destruktivní proces vedoucí k totalitnímu režimu, ve kterém jsou všichni členové rozdělení na dvě skupiny: na silné, kteří vládou, a na slabé, kteří jsou ovládáni.*“ (Vašutová, 2008, s. 105)

Hlavní roli zde hraje strach ostatních jedinců. Pokud by se nepřidali ke skupině agresorů, mohli by na sebe upoutat jejich pozornost a dostat se tak do pozice oběti.

5. Dokonalá šikana

Vašutová (2008) ve své knize uvádí symptomy, které dokonalou šikanu charakterizují. Je to například rozdělení na vládnoucí a ovládanou podskupinu a vytvoření skupinové ideologie, která odůvodňuje a ospravedlňuje chování vládnoucí skupiny. Jako další symptom uvádí používání všech forem násilí, které není potřeba nijak skrývat, protože je považováno za normální. V neposlední řadě také uvádí, že násilí je stupňováno co do frekvence používané síly a ústící v brutalitu. Oběti tak řeší situaci záškoláctvím, sebepoškozováním, či dokonce sebevražednými pokusy.

1.6 **Následky šikanování**

Šikanování zasahuje celou skupinu a způsobuje škody všem členům dané skupiny. Podle Koláře (2011) jsou celkem čtyři hlavní destruktivní účinky šikanování.

1. Poškození fyzického a psychického zdraví obětí
2. Fixování antisociálních postojů u agresorů
3. Ztráta iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny
4. Snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku

U obětí počátečních stádií šikanování se na první pohled může zdát, že nějaké výraznější následky nenastanou. Avšak opak je pravdou, a i když jsou následky méně viditelné, jsou mnohem více nepředvídatelné. *„Potřeby ostrakizovaných a „mírně“ šikanovaných žáků jsou ve škole často dlouhodobě a někdy trvale frustrovány, tedy neuspokojovány. Takový žák se ve škole necítí dobře a je pochopitelné, že jeho vztah ke škole bývá negativní. Zastávám názor, že šikanování je vždy nutné chápat jako těžkou psychickou deprivaci.“* (Kolář, 2011, s. 158)

U obětí pokročilých stádií dochází k velmi závažným následkům, které se projevují psychosomatickými potížemi, panickými strachy, posttraumatickými poruchami apod. V nejhorších případech oběti řeší tyto stavy suicidálními pokusy či dokonalejšími sebevraždami.

1.7 Prevence a intervence

Podobně jako u jiných nemocí, tak i u šikany je vhodné jevu předcházet než později odstraňovat. Prevence šikany je tedy nutná jak v kolektivech, kde se šikana nevyskytuje, tak v kolektivech, kde již bylo řešení šikany nutné a bylo též zapotřebí přejít k opatřením a nápravám. V této době se bohužel šikana objevuje velmi často i ve školách, kde vedení školy ani nechce připustit, že by se s šikanou jejich škola vůbec potýkala.

Na základě metodických pokynů (dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č.j.: 21291/2010-28), by každá škola měla mít vypracovaný Minimální preventivní program, jehož součástí je i Program proti šikanování.

V prevenci proti vzniku šikany je velmi důležité vytvoření bezpečného klimatu ve třídě. Dále by měla být nastavena jasná a srozumitelná pravidla, ale také pozitivní atmosféra a ochota řešit veškeré problémy otevřeně. K tomu můžeme využít adaptační kurzy, třídnické hodiny či hodiny dramatické výchovy.

Kolář (2001) ve své knize vymezil schéma prevence školních šikan, jehož model má sedm vrstev.

1. „Pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.
2. Specifický program proti šikanování jak dílčí součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detekovat a účinně léčit.
3. Odborné služby resortu školství, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálněpedagogickými centry, diagnostickými ústavy apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.
4. Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývajícími se prevencí šikanování. Patří sem například spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních šikanách).
5. Pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování.

6. Kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.
7. Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je například Amnesty International v ČR, Občanské sdružení proti šikanování apod.“ (Kolář, 2001, s. 198)

Prevence šikany je komplexní pedagogický, psychologický a sociologický proces, ve kterém musí rodina a škola sehrát hlavní úlohu. V rodině a poté ve škole se formuje lidská osobnost. „*Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce v osobnost zdravou a společnosti užitečnou, potřebuje vyrůstat v prostředí stálém, citově příznivém, vřelém, vlídném a chápajícím.*“ (Vašutová, 2008, s. 145-146)

Pokud žije dítě v rodině, kde je nedostatek lásky, důvěry, vzájemné úcty, a naopak velké množství nejistoty a nervozity, může si spoustu negativních emocí a problémů přenést do zbytku svého života.

Rodina není jediným místem, kde se rozvíjí lidská osobnost dítěte. Důležitá je také škola, kamarádi, přátelé či vzdálená rodina a příbuzní. Škola musí být pro žáky bezpečným místem, což také zaštituje úmluva o právech dítěte, která zaručuje bezpečný pobyt bez poškozování zdraví, jak tělesného, tak duševního. I přes toto všechno se bohužel téměř v každé škole nějaká forma násilí objevuje. Je tedy zapotřebí neustále žákům vysvětlovat, co je to šikana, jak se projevuje a jak se proti násilí bránit. Velký důraz je nutný klást na důvěru žáků v učitele. Pokud se žák svému učiteli svěří, že je šikanován nebo že má jiný problém, je zapotřebí okamžitě jednat a situaci řešit. Velmi důležité je nepodceňovat počáteční projevy šikany, či nezlehčovat vzniklou situaci.

V rámci prevence šikany jsou koncipovány preventivní programy, které probíhají na třech úrovních.

1. „Prevence primární se uplatňuje v případech, kdy k šikaně dosud nedošlo. Spočívá ve výchově harmonické osobnosti dítěte, v informovanosti dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně, o preventivních aktivitách ve školách (pěstování zdravého sebevědomí, samostatnosti). Účinnými prostředky primární prevence jsou celoškolské setkání, školní parlamenty, třídní samosprávy. Nejlepší ochranou proti šikanování je

budování a posilování kamarádských, otevřených a bezpečných vztahů mezi členy školní komunity.

2. Prevence sekundární se uplatňuje v situacích, kdy k šikaně už došlo a kdy již musejí být použita taková opatření, aby se problém znovu neobjevil. Radíme sem včasnou diagnostiku, bezodkladné vyšetření šikany, pedagogická opatření, ochranu obětí před dalším násilím, rozhovory s rodiči obětí, jednání s rodiči agresorů, komunikaci s rodiči ostatních dětí, jednání s žáky ve třídě, včetně výchovné práce s agresory (postihy, monitorování, tlumení agresivních sklonů, pochvala za zvládnutí impulsivity ve vypjatých situacích, výcvik sociálních dovedností, zaměstnání vhodnou činností).
3. Prevence terciální v současné době prakticky neexistuje (pracuje se na možnosti škol využívat speciální pracoviště, která by pracovala celodenně především s agresory). Nutnou podmínkou je však možnost nebezpečného iniciátora brutální a kriminální šikany ze školy vyjmout. Dlouhodobější odbornou péčí vyžadují rovněž oběti pokročilých šikan s následky posttraumatické stresové poruchy.“ (Vašutová, 2008, s. 147)

2. Dramatická výchova

2.1 Dramatická výchova a její vymezení

Dramatická výchova se řadí mezi tzv. estetickovýchovné předměty, mezi další estetickovýchovné předměty řadíme výchovu hudební, výtvarnou, literární, taneční a pohybovou či filmovou a audiovizuální. O dramatické výchově můžeme také hovořit jako o oboru interdisciplinárním, který vychází z poznatků, metod a cílů několika dalších oborů.

Josef Valenta definuje dramatickou výchovu takto: *„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“* (Valenta, 2008, s. 40)

Tuto definici zmiňuje ve své knize i docentka Eva Machková, o kterou se opírá a zároveň uvádí, že pokud bychom chtěli dramatickou výchovu definovat v celé její šíři a možnostech, můžeme zvolit ještě obecnější definici. *„Dramatická výchova je umělecko-pedagogický obor, založený na učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedinice.“* (Machková, 2018, s. 93-94)

Základem dramatické výchovy je zkoumání a poznávání situací a mezilidských vztahů, které se odehrává ve fiktivních situacích, tedy pro žáky v bezpečném prostředí. Ke zkoumání je využívána hra v roli a dramatické jednání, které tvoří podstatu dramatu. *„Dramatická výchova klade do středu procesu žáka, dítě. Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. V ohnisku pozornosti je péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům.“* (Marušák, 2008, s. 9.)

Dramatická výchova je v praxi buď zájmovou činností, kam dítě dochází ve volném čase, či školním předmětem. Dramatická výchova je zakotvena v Rámcovém vzdělávací

programu pro základní vzdělávání³ v části Doplnující vzdělávací obory. Tyto obory nejsou povinnou součástí vzdělávání, jeho obsah však rozšiřují a doplňují. Některé základní školy však dramatickou výchovu již do svých školních vzdělávacích programů zařazují jako samostatný školní předmět. Ve školních zařízeních se dají také prvky dramatické výchovy využívat jako metody vyučování jiných školních předmětů. Pro široké spektrum využití se dá dramatická výchova využít prakticky ve všech školních předmětech. „*Od ostatních školních předmětů estetické výchovy se liší tím, že její podstatnou složkou je osobnostně-sociální rozvoj a poznání, které jsou nezbytnou podmínkou dosahování estetickovýchovných a uměleckovýchovných cílů.*“ (Machková, 2018, s. 94)

2.2 Dramatická výchova v průběhu let

Dramatická výchova je úzce spojovaná s pedagogikou pragmatickou, která se rozvíjela na přelomu 19. a 20. století. S tímto směrem je spojen americký pedagog, filozof a sociolog John Dewey, který byl významnou a vlivnou osobností, jež zapůsobila i na naše školy. V období reformní pedagogiky probíhaly změny v chápání vztahu dítěte a školy. „*Ohniskem obsahu školní výuky podle Johna Deweye je sociální život dítětem jeho společenské činnosti, ne jednotlivé předměty a jejich látka. Je to výchova životem, rozvíjením postojů ke zkušenosti, neurčuje ji posloupnost předmětů, důležité je seberozvíjení dětí jejich vlastní činností. Základem je neustálá rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, vedoucí ke schopnosti řídit průběh následující zkušenosti.*“ (Machková, 2018, s. 156)

V roce 1924 v americkém státě Illinois na Severozápadní univerzitě založila Winifred Wardová Hnutí tvořivé pedagogiky, které bylo založené na principech zkušenosti, samostatnosti, potřeb a zájmů. Podle Machkové (2018) nastal vývoj české dramatické výchovy v 60. letech 20. století a byl ovlivněn celosvětovými změnami v chápání vztahu dítěte a dramatické výchovy. V tomto období se také budovala metodika dramatické výchovy. Od 70. let 20. století prošla dramatická výchova u nás třemi obdobími. Prvním obdobím bylo období hledání. „*Jeho východiskem bylo poznání, že dětské dramatické aktivity, mají-li mít skutečnou hodnotu jak pro aktéry, tak pro eventuální diváky, nemohou být zjednodušeným napodobením divadelní tvorby dospělých.*“ (Machková, 2018, s. 57)

³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

V 80. letech 20. století se prohlubovala metodika dramatické výchovy a zároveň se rozšířil okruh lidí zaujatých dramatickou výchovou, kteří do práce vnášeli spoustu nových nápadů a variant. Až do roku 1989 se dramatická výchova vyvíjela poměrně svobodně a podle svých potřeb. Také se začaly objevovat nové tendence jako například narůstající zájem o probírané látky, které řeší závažné problémy života. Do té doby přežívalo přesvědčení, že by děti měly být takových témat ušetřeny.

Po roce 1990 se stále více rozšiřoval okruh praktiků dramatické výchovy. Přidávali se vysokoškolští pedagogové i velký počet učitelů základních, mateřských i středních škol. Byl velký zájem o školní dramatickou výchovu a o využívání dramatických prvků v jiných oblastech školní výchovy. Díky tomu také začaly pronikat do dramatické výchovy postupy osobnostně-sociální výchovy, dále pak prvky prožitkové pedagogiky, a hlavně metody a techniky dramatické výchovy především do školních předmětů z humanitní sféry. V těchto letech také začala vznikat specializovaná vzdělávání učitelů dramatické výchovy na Divadelní akademii múzických umění v Praze i Janáčkově akademii múzických umění v Brně. Také na pedagogických fakultách začaly vznikat specializace dramatické výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy.

V současné době je využívání dramatické výchovy na základních školách ve většině případů na samotné iniciativě učitelů. Některé základní školy již dramatické výchově vyčlenily vyučovací hodiny a zařadily tak dramatickou výchovu do školního vzdělávacího programu jako samostatný předmět. Na základních školách, kde není dramatická výchova jako samostatný předmět, mohou učitelé využívat dramatickou výchovu v jiných výukových předmětech.

2.3 Cíle dramatické výchovy

Cíl obecně chápeme jako předpokládaný výsledek edukace, ke kterému při výuce směřujeme. V dramatické výchově jsou cíle především estetické jako cíle divadelní a dramatické, jsou zde však i cíle osobnostní a sociální. Zapotřebí je však také zmínit i cíle, které se zaměřují na oblasti věcného poznání o životě člověka. „*Stanovují rozvíjet celou osobnost žáka v kontextu jednání mezi lidmi a skrze modelování jejich rozmanitých způsobů.*“ (Karaffa, 2012, s. 29)

Bláhová (1996) ve své knize uvádí, že základním kamenem, se kterou dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci, která využívá simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Z takového obecného cíle se následně odvozují další dílčí cíle dramatické výchovy.

Cíl je pro výstavbu lekce zásadní, protože napomáhá udržet dynamiku lekce, brání nahodilosti, napomáhá evidenci toho, co je již splněné a zároveň určitým způsobem uzavírá celou vyučovací jednotku. Učitel musí být však připraven na to, že cíle se v průběhu hodiny mohou lehce proměnit, neboť je počítáno s žákovou tvorbou. „*Učitel vstupuje do hodiny s jistým záměrem, strategií, vědomím cílů a instrumentů. Zásadním přístupem k přípravě ve vztahu k lekci je však vědomí procesuality, proměnlivosti, neboť v procesu samotném účinkuje nejen učitel jako osobnost dynamická, ale v případě činnostního, na dítě zaměřeného vyučování velmi podstatně i žák – žák aktivní, jednající, tvořící hodnotící. Předem stanovený cíl tak může (a pedagog očekává, že bude) – ale také nemusí – být v procesu aktualizován.*“ (Marušák, 2019, s. 31)

Východiskem pro stanovení cíle může být text, konkrétní situace, nebo skupina sama. Pedagog tak hledá obsahy s ohledem na konkrétní skupinu nebo třídu a její potřeby. Radek Marušák ve své knize *Literatura v akci* upozorňuje v tomto směru na jisté nebezpečí: „*Pokud pedagog vychází z aktuálního problému ve skupině, hrozí velká míra projekce zkušenosti žáků a této aktuální situace do procesu. Aktualizovaný kontext současného dění může výrazně ovlivnit práci s fikcí, hru v roli, ale i pocit bezpečí ve hře, možnost vystoupení a odstupu, prozkoumávání.*“ (Marušák, 2019, s. 50) Pokud by se tedy ve třídě objevovala námi zkoumaná šikana, je zapotřebí volit vhodné aktivity, metody a techniky tak, abychom nezapříchili další nežádoucí zhoršení celé situace. V tomto směru je důležité udělat nejprve sociometrii, abychom zjistili, v jakém třídním klimatu se třída nachází.

Jaroslav Provazník v knize *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (1998) rozděluje čtyři základní okruhy cílů, ke kterým by pedagog při vyučování dramatické výchovy měl směřovat. Cílem dramatické výchovy by podle něj měl být člověk, který se orientuje v sobě a ve světě v oblasti sociálních vztahů, v oblasti lidské práce a tvořivosti, v oblasti přírodní a ekologické, v oblasti kulturní a také v etických hodnotách. Dále by to měl být

člověk, který je kompetentní a schopný aktivně a tvořivě používat nabyté dovednosti. Člověk, který je schopný stálého seberozvoje a adaptace. A v poslední řadě člověk, který si je vědom svých možností a limitů, který má zdravé sebevědomí, ale zároveň zůstává pokorný.

2.4 Obsah dramatické výchovy

S cíli dramatické výchovy také úzce souvisí obsah vzdělávání. Obsahem výchovy rozumíme to, čemu se učíme, co konkrétně rozvíjíme a co si jedinec v procesu výchovy osvojuje. Základním obsahem je jednání v problémových životních až dramatických situacích. „*Učivo má v dramatické výchově interdisciplinární charakter, protože jde o životní situace, které se objevují v dramatickém a divadelním umění, ale které jsou také předmětem zkoumání jiných vědních oborů (pedagogika, psychologie, filozofie, lingvistika, sociologie aj.)*“ (Karaffa, 2012, s. 29)

Mezi zdroje obsahu dramatické výchovy můžeme zařadit vědy o člověku, psychologie, antropologie, etnografie, sociologie či politologie. Využít můžeme také již hotová díla umění jako literaturu, dramatické texty či podobné náměty, které nám umění nabízí. „*Obsah dramatické výchovy tvoří dále celá životní praxe jejich účastníků, jejich vlastní zkušenost, co sami v realitě zažili, ale také zkušenost převzatá od druhých „tváří v tvář“, tj. od lidí, které osobně znají, jejichž osudy, chování a vztahy k druhým přímo poznávají nebo o nichž se dozvídají „z první ruky“.*“ (Machková, 2018, s. 120)

Krista Bláhová ve své knize Uvedení do systému školní dramatiky rozděluje obsah dramatické výchovy do dvou vzájemně se doplňujících oblastí: osobnostní rozvoj a sociální rozvoj.

- a) Osobnostní rozvoj – k rozvoji slouží systém průpravných her a cvičení, které se zaměřují na uvolnění, pozornost, smyslové vnímání, představivost, komunikaci, paměť či rozvoj logického myšlení. Konkrétně jsou to:
 - a. „*Hry a cvičení rozvíjející uvolnění a schopnost koncentrace a přenášení pozornosti.*
 - b. *Hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku.*

- c. *Hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje smyslové vnímání, včetně prostorového cítění, a všestranně se rozvíjí schopnost objevovat sama sebe i okolní svět.*
 - d. *Hry a cvičení, které uvolňují představivost, obrazotvornost a fantazii.*
 - e. *Hry a cvičení prohlubující a obohacující pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů a jemné motoriky, a schopnosti pohybového vyjádření.*
 - f. *Hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti (kultura a technika mluvy), a především schopnosti a dovednosti komunikovat slovem.*
 - g. *Hry a cvičení rozvíjející jazykové cítění a barvitost mluveného projevu.*
 - h. *Hry a cvičení na rozvoj paměti.*
 - i. *Hry a cvičení na rozvoj logického myšlení a strategie myšlení.“ (Bláhová, 1996, s. 23)*
- b) Sociální rozvoj – do této oblasti zařazujeme skupiny dramatických her a improvizací, které jsou zaměřené na práci ve skupině či sociální komunikaci. Jsou to:
- a. *„Dramatické hry a improvizace se situacemi, v nichž jde zejména o řešení konfliktů.*
 - b. *Dramatické hry a improvizace, v nichž účastníci (žáci, učitel nebo žáci spolu s učitelem) vstupují do rolí a jednají v nich, a dramatické hry a improvizace rozvíjející schopnost charakterizace.*
 - c. *Dramatické hry a improvizace s ději (příběhy), k nimž lze čerpat náměty jak z reality, tak z uměleckých (zvláště literárních) děl.“ (Bláhová, 1996, s. 24)*

2.5 Principy dramatické výchovy

Pojem princip lze chápat jako základ nějakého systému, jakési myšlenky, pravidla, či obecné požadavky, které určují charakter vyučování. Dramatická výchova má několik pedagogických principů, z nichž se následně odvozují pedagogické postupy. Machková (2017) rozděluje základní principy dramatické výchovy do dvou skupin. První je skupina principů společná s dalšími předměty a obory vzdělávání a druhou je skupina principů specifická právě pro dramatickou výchovu.

Skupina principů společná s dalšími předměty a obory vzdělávání

a) Zkušenost

Na tomto principu vznikla dramatická výchova. Zkušenost představuje směs toho, s čím se jedinec zatím setkal, ať už jsou to praktické činnosti, dovednosti, prožitky či mezilidské vztahy. *„Zkušenosti postupně vytvářejí soustavu, v níž jsou výše zmíněné prvky ve vzájemných vztazích, a díky tomu vytvářejí základ pro osobní postoje.“* (Machková, 2017, s. 11) Jedinec díky dramatické výchově uplatňuje své dosavadní zkušenosti a zároveň dochází k utváření zkušeností nových. Z tohoto principu jsou odvozeny systémy činnostního učení, které jsou založeny na osobním zkoušení činností, nikoliv na pouhém verbálním předávání hotových poznatků. Žáci si tak mohou mnohem pevněji zapamatovat a osvojit probíranou látku, protože dochází k vlastním individuálním závěrům při zkoušené situaci. Tento princip je proto vhodný i pro vyučování jiných školních předmětů za pomoci dramatických metod. *„Zkušenost se situacemi, které jsou obsaženy ve vědeckých poznacích, vede k jejich snadnějšímu a trvalejšímu zapamatování proto, že umožňuje jejich hlubší a osobnější pochopení.“* (Machková, 2017, s. 12)

b) Prožívání

Pokud se zkušenost pojí s emocionální rovinou, dochází k prožitku, který přináší zásadní hodnotu v oblasti vnímání významů a smyslů. Při vstupu do role ve fiktivní situaci, může hráč poznávat svět druhých, neboť dochází k proměnám jeho osobnosti. *„Toto poznání „v botách druhého“, osobní zkušeností, odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky společenských věd a od rozumového, verbálního učení o umění, umělcích a uměleckých dílech.“* (Machková, 2017, s.12) Pokud se hráč aktivně zapojuje, ovlivňuje se tak jedincův hodnotový žebříček, jeho postoje, chování a i jednání. Proto se domnívám, že dramatická výchova je vzhledem k tomuto principu více než vhodná k prevenci či léčbě šikany. Jedinci mohou prozkoumat situace z více úhlů pohledu a vstoupit do vícero rolí. Agresor si tak může vyzkoušet, jaké je to v roli oběti, a může tak dojít k agresorově uvědomění.

c) Hra

S hrou se setká ve svém životě v různé intenzitě každý člověk. U předškolního dítěte je zcela převažující činností v každodenním životě. Francouzský filozof Roger Caillois

rolišuje čtyři základní typy her. Prvním typem je soutěživá hra, kterou nazývá „agon“. Tato hra vyžaduje výkon, ale dává všem na začátku stejnou šanci. Patří sem zejména sportovní hry a zápasy. Druhou hrou je „alea“, která je založena na náhodě. Patří sem hazardní hry jako ruleta či loterie. „Ilinx“ je třetí hrou a její podstatou je potěšení z rotace. Účastníci nacházejí zálibu v rotaci, pohybu nebo pádu. Zařazujeme sem bungee jumping, adrenalinové sporty ale i tanec či houpání. Poslední hrou, která je pro dramatickou výchovu zásadní, je hra „mimikry“, která je založena na přijetí fikce. K této hře patří divadelní a dramatické aktivity, ale i kostýmy a masky. Roger Caillois dále rozlišuje dva póly hry. Na jedné straně je takzvané skotačení nebo čirá radost ze hry a na druhé straně úsilí a překonávání těžkostí. U mladších dětí začíná dramatická výchova na straně skotačení, později by však mělo docházet k vědomé práci a rozvíjení schopností a dovedností spojené s dramatickou výchovou. Hra je činnost dobrovolná a svobodná, má vlastní prostor a čas a také pravidla, která jsou závazná a dohodnutá.

d) Tvořivost

Podle Evy Machkové (2017) je tvořivost obecná schopnost jedince, který má alespoň průměrnou inteligenci a u něhož nebyla tvořivost potlačena či utlumena autoritativní a jednostranně racionální výchovou. Tvořivost se uplatňuje ve vědě, technice, umění ale i praktických činnostech či sociálních vztazích. Proto by se měla tvořivost uplatňovat a rozvíjet ve veškerém vzdělávání a učení. Pro rozvoj tvořivosti je tedy zapotřebí dobré sociální klima a také různorodá nabídka aktivit, která rozvoj podpoří.

Skupina principů specifická pro dramatickou výchovu

e) Partnerství

Tento princip je přechodem ke druhé skupině, který odlišuje dramatickou výchovu od jiných oblastí. Princip partnerství je založený na kooperaci, komunikaci, empatii a toleranci a týká se sociálního klimatu a atmosféry, ve kterém dramatická výchova probíhá. Základem partnerství je přijetí člověka, takového, jaký je, pochopení, že každý má své chyby a nedostatky. Učitel, který chce budovat pozitivní klima ve třídě, chápe a dává zřetelně najevo, že každý má svá pozitiva a přednosti, a proto dochází k oslabování negativních stránek osobnosti.

f) Psychosomatická jednota

Princip psychosomatické jednoty je založen na sjednocení vnitřního světa s tělem. „*Psychosomatická jednota souvisí s tím, že herectví je umění, jehož výrazový prostředek je totožný s tvůrcem, že herec tvoří sám svou osobu. Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřního zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžištěm či opěrným bodem, napětím, držením, „svalovou pamětí“.*“ (Machková, 2017, s. 23) V herectví jsou vyjádřené emoce výsledkem hercovy představivosti.

g) Fikce

Fikce je dalším principem dramatické výchovy, využívá se hry „jako“ a „jakoby“, neboli symbolické hry. Člověk si vytváří nový fiktivní svět, který může být i nereálný, vytváří si v něm vztahy, postavy i situace, ve kterých pak jedná. Fikce umožňuje hráčům nacházet nové zkušenosti, které se nachází až za hranicích jejich reálných životů. „*V dramatické hře je možné se pohybovat vcelku neomezeně v čase i v prostoru a nastolovat nejrůznější situace, a to nejen ty, které hráč zatím nepoznal a neprožil, ale i takové, které nikdy nebude mít příležitost zkusit.*“ (Machková, 2018, s. 24) Fikce a fiktivní situace jsou pro hráče bezpečným místem, neboť se nejedná o reálné situace, nehrozí jim žádné sankce či následky, a proto mohou jednat tak, jak by v reálném světě nejednali, nebo by to považovali za nesprávné.

h) Vstup do role

Vstupem do role se rozumí jednání ve fiktivní situaci. Díky hře v roli se dramatická výchova odlišuje od ostatních předmětů a směrů vzdělávání. Vstupem do role a fikce se můžeme dostat do situací, které nám jsou vzdáleny časem, místem či vztahy a umožňuje nám nabídnout jiný úhel pohledu. „*Role nám otevírá cestu do tohoto světa, dává nám příležitost uplatit sám sebe ve hře modelující svět teď a tady a zároveň umožňuje nechat na sebe dopadnout odlesk osoby jiné (podle úrovně rolové hry samé i podle hráčské zkušenosti).*“ (Marušák, 2008, str. 13)

i) Zkoumání a experimentace

Aby hra poskytla žákům nebo hráčům poznání, je nutné, aby měla formu zkoumání a experimentace. Zvolené téma je vhodné nabídnout hráčům vícekrát a zkoumat téma

z různých úhlů a hledat jiné možnosti řešení. Podle Machkové (2018) může jediné přehrání vést i k opačnému výsledku, kdy namísto poznání dochází k netoleranci a netvořivosti.

j) Improvizace

Improvizace je princip dramatické výchovy, který prostupuje všemi částmi dramatické výchovy. Improvizaci chápeme jako jednání bez předešlé přípravy a bez určeného textu. V běžném životě improvizujeme celkem běžně, jednáme a reagujeme na konkrétní situace bez přípravy. V dramatické výchově se improvizace využívá jako forma předběžného zkoumání a experimentování. „*Improvizace ve fiktivní situaci je typickým příkladem hravosti, neboť je „bez nátlaku a sankcí“.*“ (Machková, 2018, s. 25)

Podle Bláhové (1996) improvizace nabízí skrze fiktivně navozené situace možnosti samostatně jednat a řešit aktivně problémy dle svých schopností a dovedností.

Machková (2018) rozděluje improvizaci na:

1. Improvizace v pravém slova smyslu – probíhá zcela bez příprav a je tedy okamžitou reakcí hráče na vzniklou situaci
2. Hra spatra – je to improvizace na základě předběžné domluvy hráčů ale bez připraveného textu
3. Vypilovaná improvizace – je to hra bez psaného textu, hráči však improvizaci dotvořili dalšími domluvami na základě zvoleného tématu, námětu a situace a je to již výsledkem delší práce

Všechny výše zmíněné principy jsou nedílnou součástí dramatické výchovy. Ne vždy se však uplatňují stejnou měrou ve všech výukových celcích, záleží na výstavbě konkrétní lekce či na určení krátkodobých cílů. Nesmí se však žádný z principů vynechat trvale.

2.6 Požadavky na učitele dramatické výchovy

Aby byla dramatická výchova dobře vedena, je zapotřebí, aby byl učitel vybaven nejen kompetencemi základními, ale i kompetencemi, které jsou pro dramatickou výchovu specifické. Učitel dramatické výchovy by měl ovládat techniku řeči, být schopný improvizovat a reagovat na konkrétní situace, které vzniknou v průběhu lekce, neboť dramatická lekce může být proměnlivá. Učitel by měl umět přijmout roli, být schopen reflexe a režijní a dramaturgické práce. Mimo tyto kompetence by měl učitel dramatické

výchovy, který chce vést úspěšné skupinové práce, akceptovat skupinový proces, mít důvěru skupiny a zájem o každého člena skupiny. Také by měl být trpělivý, tolerantní a empatický.

2.7 Požadavky na prostředí a prostor

Dramatická výchova je založena na pohybu a práci s prostorem, a proto je pro výuku zásadní volný prostor, kde můžou žáci sedět v kruhu, ležet či se jinak pohybovat po prostoru. K výuce dramatické výchovy jsou vhodné velké třídy, kde je umístěn koberec, na kterém mohou žáci společně s učitelem sedět. Ne však každá škola má možnosti mít tak velké třídy, či mít speciální třídy pro dramatickou výchovu. Proto se často před dramatickou výchovou odklízí lavice a židle na stranu, což je fyzicky i časově náročné a stává se tak prostor pro dramatickou výchovu limitujícím faktorem. „*Velké prostory typu tělocvičen často brání nastolení fikce (ta jako by se ve velkém prostoru rozmělnila) i podvědomému pocitu jisté intimity skupiny, pocitu společenství. Velké prostory jsou náročné na organizaci – způsobují problémy v komunikaci, kladou značné nároky na pedagogovu práci s hlasem.*“ (Marušák, 2008, s. 16–17)

2.8 Klíčové kompetence

„*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“⁴ Smyslem a také cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou pro žáky dosažitelné, aby i nadále po celý život mohli tyto kompetence rozvíjet. Klíčové kompetence se navzájem prolínají. V základním vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány tyto: Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální.

Mezi klíčové kompetence, které dramatická výchova rozvíjí, můžeme s jistotou zařadit tyto:

⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

Kompetence k učení

- Žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.

Kompetence k řešení problémů

- Žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.
- Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

Kompetence komunikativní

- Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
- Žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.

Kompetence sociální a personální

- Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.
- Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.
- Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Kompetence občanské

- Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.

- Žák se rozhoduje zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka.

Kompetence pracovní

- Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky.

2.9 Metody dramatické výchovy

Když se začneme blíže zabývat pojmem metoda, narazíme na několik různých definic. V nejobecnějším slova smyslu znamená pojem metoda cestu k cíli. Josef Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* definuje metodu velmi rozsáhle: „*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“ (Valenta, 2008, s. 47)

Eva Machková (2017) pak uvádí, že metoda je v pedagogice vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků směřující k naplnění pedagogických cílů.

Mezi nejstarší metody patří napodobování činnosti dospělých lidí a nácvik pracovních a pohybových dovedností. Postupně vznikaly také další metody, především metody slovní, do kterých patří vyprávění či přednáška. Dále se přidávaly metody demonstrační, grafické, názorné či praktické.

Stejně jako při stanovování cílů je i zde u zvolení metod nutné zvážit několik kritérií a aspektů. Učitel musí zvážit potřeby celé skupiny i jednotlivých žáků, ať už jsou to potřeby mentální, sociální, fyzické či emocionální, nebo jejich zájmy či míra zkušenosti. „*Uvažuje, zda je daná metoda schopna naplnit stanovené cíle, zda odpovídá zvolenému obsahu, formě vyučování a dané instituci, prostředkům, které jsou k dispozici, krátce řečeno konkrétní pedagogické situaci, v níž má být použita.*“ (Machková, 2017, s. 94)

„Učitel nejen určuje, které metody bude svou činností naplňovat žák, ale má též vlastní soubor metod, které svou činností naplňuje on sám, když organizuje výuku dramatu.“ (Valenta, 2008, s. 61)

2.9.1 Třídění metod

Jelikož existuje značný počet metod, které se v dramatické výchově využívají, existuje také několik různých typů třídění metod, které se dělí podle různých kritérií. Miloslav Disman ve své práci *Receptář dramatické výchovy (1976)*⁵ třídí hry a cvičení z hlediska psychologie a psychologických funkcí na tyto skupiny: pozornost a uvolnění, vnímání, paměť a představy, fantazie, řeč, city, vůle, jednání.

Podobné třídění založila Eva Machková ve své práci *Dramatické hry a improvizace*, kde však na rozdíl od Miloslava Dismana třídila metody podle uplatňování psychických procesů v různých činnostech jako: charakterizace a hra v roli, improvizace s dějem, tvořivost, objevování sebe a okolního světa, pohyb a pantomima, kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, plynulost řeči a slovní komunikace, cvičení pomocná.

Třídění metod se také velmi hojně věnoval docent Josef Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy (2008)*, kde metody třídí celkem do tří skupin.

1. Metoda (ú)plné hry
2. Metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně-zvukové
3. Metody graficko-písemné a metody materiálově-věcné

Metoda plné hry podle Valenty (2008) nesmí v dramatické výchově v žádném případě chybět. Podobně tak i metody druhé skupiny by se neměly v dramatické výchově vynechávat, obsahují totiž postupy, které jsou pro dramatickou výchovu profilující a tím činí dramatickou výchovu divadelně dramatickou. Třetí skupina obsahuje metody, které metody základní doplňují a podporují.

Docent Josef Valenta ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy (2008)* rozděluje metody také v rovině obecnější na:

⁵ DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy: pomocný učeb. text pro lit. dramatické obory lid. škol umění pedagog. školy a pro zájmovou činnost na školách 1. a 2. cyklu*. Učebnice středních odborných škol. Praha: SPN, 1976.

1. Metody založené na principu hraní rolí
 - Bez těchto metod nelze uskutečňovat dramatickou výchovu.
2. Metody komplementární vůči metodám založeným na hraní rolí
 - Jedná se o metody, kdy má hra v roli pozorovatele, například pozorování a reflexe
3. Metody, které nejsou založené na principu hraní rolí
 - Jedná se o obecné metody vyučování či metody, které jsou specifické pro jiné předměty, ale jsou důležité pro výuku dramatické výchovy
4. Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí
 - Tyto metody jsou pouhým doplněním, kdy by bez nich dramatická výchova mohla být uskutečňována. Jedná se o různé rozehrívací, relaxační, smyslové či jiné hry.

2.9.2 Specifické metody dramatické výchovy

Základním principem, kterým se dramatická výchova odlišuje od jiných edukačních systémů, je využívání hry v roli. *„Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského – „kdyby“.* Tento princip je v dramatické výchově klíčový, protože umožňuje dítěti a mladému člověku nahlédnout svět a život jinak než jen skrze svoji vlastní pozici, charakter, zkušenost a jimi zúžený, limitovaný úhel pohledu a postoj.“ (Machková, 2017, s. 95)

V dramatické výchově se setkáváme hned se třemi typy rolové hry. Nejjednodušším typem je *Simulace*, kdy hráč jedná sám za sebe ve fiktivní situaci. Hraje tedy roli sebe sama. Druhým typem je *Alterace*, kdy hráč vstupuje do role, většinou se jedná o sociální roli, funkci či povolání, nebo existenční role jako jsou příbuzní nebo kamarádi. V tomto typu jde většinou o určité jednání či chování. Posledním typem je *Charakterizace*, a jakožto nejtěžší typ rolové hry je také nadstavbou alterace. Charakterizaci s žáky na prvním stupni v dramatické výchově neuplatňujeme, je vhodná pro mnohem zkušenější hráče, *„...neboť jde hlouběji do vnitřních motivací a postojových nuancí postavy, do hledání jejích*

psychických charakteristik a zkoumání a vytváření jejího vnitřního života.“ (Valenta, 2008, s. 58)

Pro dramatickou výchovu je zásadní jednání a uplatnění rolové hry v konkrétních fiktivních situacích. Hráči ve fiktivních situacích, ať už v dramatických či nedramatických, řeší vytvořený konflikt a jednají prostřednictvím hry v roli.

V některých literárních textech, které se zabývají teorií dramatické výchovy, se uvádí jako základní metody dramatické výchovy improvizace a interpretace. S tím však nesouhlasí Radek Marušák, který ve své publikaci *Literatura v akci* (2019) uvádí, že spíše než za metody dramatické výchovy, považuje improvizaci a interpretaci za její přístupy či principy.

2.10 Techniky dramatické výchovy

I když někdy metody a techniky dramatické výchovy jako pojmy splývají, považují za důležité si zde i techniky samostatně rozebrat. Techniky se od metod liší užším záběrem a naplňujeme jimi jeden konkrétní cíl, učíme jednu konkrétní část či prvek. Technika nám dále konkretizuje metodu, určuje pravidla či organizuje skupinu, čas, prostor apod.

Hana Kasíková ve své knize *Kooperativní učení, kooperativní škola* (2010) rozděluje techniky podle cílů na tyto tři typy:

- Techniky, které se vztahují k poznávacím (kognitivním) cílům
- Techniky, které začleňují kreativní cíle
- Techniky, které jsou zaměřené na rozvíjení personálního růstu a komunikace

2.11 Metody a techniky dramatické výchovy v souvislosti s prevencí šikany

I samotní autoři, kteří se problematikou šikany zabývají, ve svých knihách využívání dramatické výchovy pro prevenci šikany doporučují.

Stanislav Bendl například ve své knize *Prevence a řešení šikany ve škole* (2003) zmiňuje dramatickou výchovu jako praktický model, jak podpořit pozitivní vztahy ve skupině, a tak předcházet výskytu šikany. „*Žáci si díky možnosti přehrávání situací šikanování mohou nacvičovat, jak působit jako silný, nebojácný jedinec, jak odolávat nátlaku, popř. jak se*

vyrovnávat s provokacemi. ... Důležitá je možnost „ocitnout se v kůži druhého“ (agresor si může zahrát roli oběti a naopak).“ (Bendl, 2003, s. 138–139)

I Richard Jedlička ve své knize *Výchovné problémy s žáky* (2011) uvádí hru jako prostředek k nalezení cesty k tvořivému překonávání překážek v životě. Prostřednictvím dramatické výchovy se také může žák vyrovnat s nepříjemnými pocety či situacemi, které ve svém životě již zažil. Také zmiňuje, že rozvíjení schopnosti hrát si má hluboký význam pro další psychický vývoj žáka. *„Usměrňuje totiž pozitivně nejen způsoblost překonávat obtíže tvořivým postupem, ale ovlivňuje i dovednost být v kontaktu s různými aspekty sebe samého.“ (Jedlička, 2011, s. 100)*

Využití metod a technik dramatické výchovy může mít v prevenci proti šikaně velký přínos, neboť jak již víme, dramatická výchova se stejně jako prevence proti šikaně zaměřuje na spolupráci, komunikaci, empatii, budování vzájemného respektu a naslouchání si. Pokud budeme ve třídě tyto principy třídního kolektivu budovat, bude menší pravděpodobnost výskytu šikany či jejího vývoje. Dramatickou výchovu tak můžeme využít jednak jako nástroj pro budování těchto principů, tak k navozování situací, které souvisí s prevencí šikany.

2.12 Průpravné hry a cvičení

Důležitou součástí dramatické výchovy jsou průpravné hry a cvičení, které slouží k rozvoji osobnosti a také k získávání potřebných dovedností pro práci v dramatické výchově. Jsou tedy vhodným nástrojem i k naší řešené prevenci šikany. Díky průpravným hrám a cvičením se totiž žáci lépe poznají a ve třídě nám při zavádění těchto her může vzniknout příjemná atmosféra a třídní klima založené na vzájemném respektu, což je při prevenci šikany velmi mocný a důležitý nástroj.

Průpravné hry však nejsou podstatou dramatické výchovy, neboť slouží pouze k přípravě k vlastnímu jádru dramatické výchovy. Pokud se totiž zaměříme pouze na průpravné hry a cvičení, nemůžeme hovořit o dramatické výchově, neboť v tu chvíli se jedná o výchovu obecnou.

Krista Bláhová ve své knize *Uvedení do systému školní dramatiky* (1996) rozděluje průpravné hry a cvičení do sedmi celků podle toho, kterou psychickou funkci rozvíjejí.

a) Seznámení, uvolnění, rozehrání

Do této skupiny jsou zařazeny hry, které mají žáky uvolnit, zbavit napětí, rozehrát a vytvořit přátelskou atmosféru a vhodné podmínky pro společnou práci.

Patří sem:

- Seznamovací hry
- Rozehrávací hry
- Průpravné hry a cvičení pohybově rytmická
- Průpravné hry a cvičení na aktivizaci svalů a těžiště

b) Soustředění

„Soustředění pozornosti je důležité nejen v dramatické výchově, ale je základním předpokladem pro jakoukoliv práci.“ (Bláhová, 1996, s. 32) Tyto hry se dají také využít v jiných předmětech, stačí pouze trochu poupravit pravidla či zvolit vhodné motivace.

c) Rytmus, temporytmus, dynamika a smysl pro gradaci

Rytmus je součástí života každého člověka. V dramatické výchově se skrze tyto průpravné hry a cvičení učíme rytmus vnímat, prožívat a cítit.

d) Smyslové vnímání

„Nezbytnou podmínkou jakékoliv tvořivosti je schopnost vnímat svět a věci kolem sebe všemi smysly: zrakem, sluchem, hmatem, čichem a chutí.“ (Bláhová, 1996, s. 36) Díky tomu můžou vznikat naše představy, můžeme vidět věci nově, a tak, jak je neznáme. Tyto průpravné hry a cvičení se zaměřují na rozvoj jednotlivých smyslů. Většina her však působí komplexněji a zároveň rozvíjí například fantazii, prostorovou představivost či schopnost empatie.

e) Prostorové cítění

V dramatické výchově využíváme dva prostory – skutečný prostor, tedy prostor, ve kterém pracujeme, a pomyslný prostor, který si pro danou situaci představujeme. *„Aby naše jednání mohlo být pravdivé a přirozené, je třeba se naučit oba tyto prostory*

zvládat, tzn. vnímat celým tělem, všemi smysly, zkrátka být aktivně přítomen.“
(Bláhová, 1996, s. 38)

f) Fantazie a představivost

Rozvoj fantazie a představivosti patří k důležitým pilířům dramatické výchovy. Rozvíjení obrazotvornosti je důležité pro tvořivé jednání, konání a myšlení.

Tuto kategorii dále dělíme na:

- Fantazie a představivost pohybová a pantomimická
- Hry s předměty
- Fantazie a představivost slovesná

g) Partnerské vztahy a skupinová citlivost

Tyto průpravné hry a cvičení jsou založené na kontaktu s partnerem, vytvoření přátelské atmosféry a důvěry.

Praktická část

3. Výzkum

Hlavní cílem výzkumu mé diplomové práce je zjistit, zda jsou metody a techniky dramatické výchovy vhodné a funkční k prevenci šikany na prvním stupni základní školy. Sekundárním cílem je zmapovat názor pedagogů na problematiku šikany, dramatickou výchovu a jejich vzájemné propojování.

Výzkum této diplomové práce je rozdělen celkem na tři části. První část je zaměřena na sociometrii ve třídě pro zjištění aktuálního stavu klimatu třídy. Využiji k tomu sociometrický dotazník pro žáky, díky kterému můžeme zjistit, zda se ve třídě nevyskytuje šikana a jaké jsou ve třídě sociální vztahy. Druhou částí je výzkum kvalitativní, a to konkrétně vytvoření dramatické lekce, která je zaměřená na prevenci šikany, s důkladným popisem realizace a detailními reflexemi. K poslední části využiji kvantitativní metodu výzkumu, a to konkrétně dotazník, který je zaměřen na názory a zkušenosti respondentů s problematikou šikany a její prevence a následně i jejím propojování s dramatickou výchovou. Dotazník je určen pro učitele prvního stupně základních škol.

3.1 Sociometrický dotazník

V první fázi praktické části jsem vytvořila sociometrický dotazník pro žáky pátých tříd, ve kterých budu realizovat dramatickou lekci. Sociometrický dotazník jsem zvolila pro zjištění, zda se ve třídě nevyskytuje šikana. Pokud by ve třídě probíhala skrytá šikana a nezjistili bychom to před realizací lekce, mohla by dramatická lekce udělat i mnohem více škody než užítku. V takovém případě by možná bylo potřeba lekci trochu upravit a rozhodně být jako učitel obezřetnější při realizaci lekce. Sociometrický dotazník budu nechávat také třídním učitelům k dispozici a stane se tak možným nástrojem pro další práci s kolektivem a třídním klimatem.

3.1.1 Výzkumné otázky sociometrického dotazníku

- Vyskytuje se ve třídě šikana?
- Kolik žáků se setkalo s ubližováním ze strany jiných žáků či spolužáků?
- Jaké je procento žáků, kteří pojem šikana znají a umějí ho správně vysvětlit?

3.1.2 Vyhodnocení sociometrického dotazníku

V této části práce bych ráda výsledky jednotlivých sociometrických dotazníků nejprve shrnula a popsala v rámci jedné třídy a poté zhodnotila veškeré výsledky a vytvořila tak shrnutí celé této části.

Vyhodnocení sociometrického dotazníku třída A.

Sociometrického dotazníků se zúčastnilo celkem 17 žáků, z nichž bylo 9 dívek (52,9 %) a 8 chlapců (47,1 %). Většina žáků odpověděla, že i v loňském roce docházeli do této třídy. Dva žáci odpověděli, že nikoliv, ale při rozhovoru s paní učitelkou mi bylo sděleno, že zřejmě došlo k nedorozumění ze strany žáků, neboť z důvodu vysokého počtu žáků došlo k rozdělení tříd 5.A a 5.B a vznikla třída 5.C, proto došlo i ke změně tříd jakožto místností. Paní učitelka mi řekla, že do této třídy od minulého roku nepřibyl žádný nový žák, což dokazuje také otázka následující, kde všichni žáci odpověděli, že i v minulém roce navštěvovali tuto základní školu. Zajímavým zjištěním pro mě byl fakt, že konkrétně 9 žáků (52,9 %) zodpovědělo, že ve třídě nejsou rádi. Přemýšlela jsem proto, že jsem mohla do sociometrického dotazníku vložit ještě podotázku, na kterou by žáci mohli odpovídat proč ve své třídě případně nejsou rádi. Může to mít totiž mimo šikanu spoustu jiných faktorů, které by pro výuku a celkové klima ve třídě mohlo mít negativní dopad. U otázky, zda žáci rozumí pojmu šikana, se objevila pouze jedna odpověď „Nevím“ a jedna odpověď ve které bylo napsáno pouze „Šikanování“. Ostatní žáci vždy pojem šikana vysvětlili, i když někteří pouze částečně, tak z pohledu prevence šikany je to jistě dobré zjištění i dobrá zpětná vazba pro paní učitelku. Dvanáct žáků uvedlo, že vidělo ubližování svému spolužákovi, přičemž pouze tři žáci uvedli, že to řekli někomu z učitelů. Deset žáků také uvedlo, že jim samotným bylo ubližováno a nejvíce formou posmívání, pomlouvání, ponižování a nadávání. V této třídě, jak jsem později zjistila, je spousta živých chlapců i děvčat, kteří se rádi perou ale i uráží, což může velmi intenzivně narušovat bezpečné klima ve třídě a jistě by bylo vhodné s žáky nastavit pevná třídní pravidla. Sedm žáků také uvedlo, že o ubližování nikomu neřekl, proto by bylo vhodné s žáky mluvit otevřeně a často s nimi pracovat na bezpečném klimatu třídy. Při shrnutí dotazníků nám vyplývá informace, že se ve třídě může objevovat určitá forma šikany. Proto budu při realizování lekce obezřetnější, neboť nechci, aby realizace dramatické lekce měla opačný výsledek a to

ten, že by se šikana mohla ve třídě zhoršit. Budu tedy připravena reagovat podle aktuální situace ve třídě a pokud nebude situace ve třídě příznivá, od připraveného plánu upustím, či ho pozměním na místě.

Vyhodnocení sociometrického dotazníku třída B.

Sociometrického dotazníku se zúčastnilo celkem 16 žáků (10 chlapců a 6 dívek). Do této třídy přibyl v listopadu roku 2023 nový žák, což i podle slov paní učitelky trochu narušilo klima třídy. I v této třídě se objevily pouze dvě odpovědi žáků, že neví, co si pod pojmem šikany představit. Ostatní žáci pojem vysvětlili a někteří také uvedli konkrétní příklady, což je za mě skvělé, neboť to pro ně nejsou pouze prázdná slova, která někde slyšeli. Podobně jako v minulé třídě i zde celkem 10 žáků vidělo ubližování svému spolužákovi, nicméně pouze 4 žáci zodpověděli, že to řekli někomu z učitelů. Polovina žáků také uvedla, že je nebo bylo ubližováno jemu samotnému, přičemž opět se nejvíce objevovalo ubližování formou posmívání, ponižování, nadávání a pomlouvání. Velmi mě překvapilo, že ze šesti odpovědí na otázku, zda chtějí žáci ještě něco sdělit, se ve čtyřech odpovědích objevilo, že nemají rádi školu. I na toto téma by se při další práci se žáky mělo zaměřit, aby se zjistilo, proč a z jakého konkrétního důvodu nemají žáci školu rádi.

Vyhodnocení sociometrického dotazníku třída C.

Sociometrického dotazníku se zúčastnilo celkem 16 žáků, z toho 8 dívek a 8 chlapců. Všichni žáci odpověděli, že i v minulém roce navštěvovali tuto školu, a i když jeden žák odpověděl, že do stejné třídy nechodí, paní učitelka mi říkala, že jsou všichni spolužáci již několik let. Jedná se zřejmě o chybu. Mile mě překvapilo, že všichni dotazovaní žáci zodpověděli, že jsou ve třídě rádi a že mají ve třídě dobrého kamaráda nebo kamarádku. Tyto výsledky dokazují, že je ve třídě kladen důraz na přátelské prostředí a příjemné klima. 15 žáků v otázce „Co je to šikana?“ popisují šikanu jako posmívání, bití, ubližování, braní věcí apod. Pouze jeden žák na tuto otázku neodpověděl. Jelikož zůstalo pole zcela nevyplněné, nevím, zda na otázku nechtěl odpovědět nebo odpovědět neuměl. Pouze 4 žáci (25 %) zodpověděli, že viděli někoho ubližovat jejich spolužákovi, a tři z nich (20 %) to řekli někomu z učitelů. Tři žáci také uvedli, že jim někdo ubližoval. V možnostech se objevilo dvakrát kopání a jinak po jednom hlase ignorování, posmívání, ponižování, nadávání, bití a fackování. U otázky, zda to žáci někomu řekli, byla nejvíce označená

možnost Nikdo mi neubližuje (13 žáků), dále možnost rodičům (2 odpovědi), kamarádovi (1 odpověď) a třídnímu učiteli (1 odpověď)

Vyhodnocení sociometrického dotazníku třída D.

Sociometrického dotazníku se zúčastnilo celkem 15 žáků (3 dívky a 12 chlapců). U otázky, zda žák chodí do stejné třídy jako vloni, odpovědělo 11 žáků (73,3 %) ANO a 4 žáci (26,7 %) NE. Přičemž na otázku, zda byli i v loňském roce žáky této školy odpovědělo ANO 13 žáků (86,7 %) a NE pouze 2 žáci (13,3 %). Na otázku, zda jsou žáci ve třídě rádi, byla pouze jedna jediná negativní odpověď, ostatní žáci odpověděli, že jsou. To samé se objevilo u otázky, zda mají žáci ve třídě dobrého kamaráda nebo kamarádka. Na otevřenou otázku, zda žáci rozumí pojmu šikana, všichni kromě jednoho žáka odpověděli, že ano a následně pojem šikany i popsali. Dva žáci (13,3 %) uvedli, že viděli ubližování někomu ze třídy a v následující otázce také uvedli, že to oznámili někomu z učitelů. Na otázku, zda je ubližováno jim, odpověděli 4 žáci (26,7 %) ANO. Následně uváděli nejčastěji ubližování formou ignorování (2 odpovědi), pomlouvání (2 odpovědi), posmívání (1 odpověď), nadávání (1 odpověď). Jeden žák uvedl v odpovědi „Jiné“, že mu menší kluk říkal, že je tlustý. Žáci následně uváděli, že o ubližování řekli rodičům (2 odpovědi), třídnímu učiteli (1 odpověď), kamarádovi (1 odpověď) a jeden žák odpověděl, že to neřekl nikomu, protože to nechtěl řešit.

Vyhodnocení sociometrického dotazníku třída E.

Sociometrický dotazník vyplnilo celkem 12 žáků (6 dívek a 6 chlapců). Všichni žáci uvedli, že chodí do stejné třídy i školy jako v loňském roce, tudíž jsou žáci na sebe již zvyklí, neboť nepřišel do třídy žádný nový žák. Dva žáci (16,7 %) uvedli, že ve třídě nejsou rádi, a jeden žák (9,1 %) uvedl, že nemá ve třídě žádného dobrého kamaráda či kamarádka. Většina žáků poměrně dobře popsala pojem šikana a co se pod pojmem skrývá. Čtyři žáci (33,3 %) podle výsledků z dotazníku viděli ubližování spolužákovi či spolužačce, avšak pouze jeden z nich (8,3 %) to řekl někomu z učitelů. Na otázku, zda někdo ubližuje žákům, odpověděli tři žáci (25 %) ANO. Nejčastěji uváděli tyto formy ubližování: posmívání (2 odpovědi), ponižování (2 odpovědi), nadávání (2 odpovědi), bití (2 odpovědi), pomlouvání (1 odpověď), kopání (1 odpověď). Jeden žák dokonce uvedl, že mu žáci nadávají, proto jak vypadá. Na dotaz, komu o ubližování žáci řekli, bylo

odpovězeno: kamarádovi (3 odpovědi), rodičům (2 odpovědi) a třídnímu učiteli (1 odpověď).

3.1.3 Shrnutí výsledků sociometrických dotazníků

Sociometrických dotazníků se zúčastnilo celkem 76 žáků z pěti různých tříd 5. ročníků, z čehož bylo 44 chlapců (57,9 %) a 32 dívek (42 %). Výsledky sociometrických dotazníků mě velmi překvapily. Často se opakovalo, že je žákům ubližováno, ať už fyzicky nebo psychicky. Toto uvedlo celkem 28 žáků (36,8 %). Bylo by vhodné podstoupit další dotazování, abychom zjistili, zda se jedná o opakované ubližování, nebo zda není ubližování vzájemné mezi žáky a nepostoupilo dětské pošťuchování ve vážnější problém. Určitě díky výsledkům můžeme říct, že je vhodné mnohem častěji s žáky provádět hry a aktivity na posilování třídního kolektivu, bezpečného prostředí a příjemné atmosféry. Celkem 14 žáků (18,4 %) odpovědělo, že se ve své třídě necítí dobře, což by mohlo mít za následek nejen zhoršení školních výsledků, ale také zhoršení psychických stavů jednotlivých žáků. Naopak mezi pozitivní výsledky jistě patří, že celkem 69 žáků (90,8 %) dokázalo šikana popsat a vysvětlit. Při realizaci se rozhodně zaměřím na otevření tématu rozdílu ubližování a vzájemné pošťuchování. Také budu u tříd, kde vyšlo ze sociometrického dotazníku, že se může objevovat šikana, více obezřetná, aby se případná šikana ještě více nezhoršila.

3.1.4 Odpovědi na výzkumné otázky sociometrického dotazníku

- **Vyskytuje se ve třídě šikana?**

Domnívám se, že ve třídě A. se určitá forma šikany projevuje. Dokazují to některé výsledky z dotazníku, ať už 10 odpovědí, že je žákům ubližováno, 9 odpovědí žáků, že ve třídě nejsou rádi, či odpověď na volnou otázku, kdy jeden žák napsal, že se ve třídě cítí ohrožen a bojí se vyjádřit svůj názor.

Lehčí forma šikany zřejmě probíhá i ve třídě B., kde se velmi často objevovaly výsledky, které ukazují na verbální projevy šikany jako je pomlouvání, posmívání, ponižování a nadávání. Může to být počáteční fáze šikany, či jen pošťuchování od dospívajících chlapců, ale jistě to ukazuje na špatně nastavená či neexistující pravidla ve třídě a špatné třídní klima. Bylo by vhodné se na to se žáky ve třídě zaměřit a třídní kolektiv posílit.

V ostatních třídách, jsem žádné výraznější projevy nepostřehla. K přesnějším výsledkům, by bylo zapotřebí častější pozorování třídního kolektivu.

U tříd A. a B. budu v rámci realizace dramatické lekce mnohem více opatrná při zadávání i vedení aktivit a diskusí, aby se případná situace nezhoršila. V rámci dramatické lekce se budu také snažit navnímat a vycítit, jak moc silná šikana ve třídě je a či se jedná o šikanu nebo o vzájemné pošťuchování mezi spolužáky.

- **Kolik žáků se setkalo s ubližováním ze strany jiných žáků či spolužáků?**

S ubližováním ze strany jiných žáků či spolužáků se setkalo celkem 28 žáků, což je 36,8 %. Nejvíce žáků, kterým bylo ublíženo, dochází do třídy A. a B.

- **Jaké je procento žáků, kteří pojem šikana znají a umějí ho správně vysvětlit?**

Vysvětlit a popsat pojem šikana v sociometrickém dotazníku zvládlo celkem 90,8 % žáků, tedy 69 žáků z dotazovaných 76. Tento výsledek je velmi překvapivý a uspokojivý. Dokazuje to častou prevenci ve třídách.

3.2 Dramatická lekce

V této fázi praktické části jsem vytvořila návrh dramatické lekce, která je zaměřena na prevenci šikany prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy. Součástí této fáze je také přímá realizace dramatické lekce se žáky pátých tříd a následná detailní reflexe každé dramatické lekce. Jedná se o výzkum kvalitativní, jehož cílem je zjistit, zda je využití dramatických metod a technik v prevenci šikany vhodné a funkční.

3.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Rozhodla jsem se lekci realizovat na čtyřech různých základních školách a celkem v pěti různých třídách pátého ročníku. Přesněji jsem vybrala dvě třídy na základní škole v Soběslavi (**třída A. a B.**), dále základní školu v obci Chotoviny (**třída C.**), základní školu v obci Borotín (**třída D.**) a základní školu v městské části Praha – Kunratice (**třída E.**), což je shodou okolností fakultní škola pedagogické fakulty. Základní škola Kunratice má také dramatickou výchovu jako samostatný předmět, proto mě zajímalo srovnání tříd, které dramatickou výchovu mají pravidelně, a tříd, které se s dramatickou výchovou nesetkávají či setkávají v menší míře.

3.2.2 Výzkumné otázky dramatické lekce

- Je využívání metod a technik dramatické výchovy v prevenci šikany vhodné a funkční?
- Jaké limity či úskalí přináší využití metod dramatické výchovy v prevenci šikany?
- Jaké má výhody využívání metod dramatické výchovy v prevenci šikany?
- Jak funguje využívání metod a technik dramatické výchovy ve třídách, které nemají zkušenosti s dramatickou výchovou.

3.2.3 Cíle dramatické lekce

Hlavním cílem dramatické lekce je poznání problematiky šikany a její prevence za pomoci metod a technik dramatické výchovy. Žáci si skrze vytvořené situace vyzkouší, jaké je to být v roli oběti či agresora a budou moci nahlédnout na situace z různých úhlů. Zároveň se prostřednictvím dramatické výchovy buduje pozitivní klima třídy, které je velmi důležité a pro prevenci a zabránění šikany také nezbytné.

Dramatické cíle:

- Žák uplatňuje své nápady a respektuje názory druhých.
- Žák improvizuje a tvoří živé obrazy.
- Žák uplatňuje základní principy hry v roli.
- Žák rozlišuje herní a reálnou situaci.

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák spolupracuje ve skupině.
- Žák přijímá a dodržuje pravidla, která byla společně nastavena.

Osobnostně – sociální cíle:

- Žák argumentuje a reflektuje své názory a postoje.
- Žák je schopen vcítit se do situací ostatních lidí.

Konkrétní cíle projektu:

- Žák umí vysvětlit, co je to šikana.
- Žák ví, jak se šikaně bránit a na koho se v případě problému obrátit.

3.2.4 Pomůcky k dramatické lekci

K realizování lekce jsou zapotřebí tyto pomůcky:

- Obrázek smutného chlapce
- Lístečky s čísly ke spravedlivému rozdělení do skupin
- Jednotlivé situace k živým obrazům
- Arch papíru (velikost A1)
- Psací potřeby (fixy, pastelky, propisky)
- Čisté papíry k volnému psaní

3.2.5 Scénář dramatické lekce

1. Kruh – uvedení do tématu

Popis činnosti: Všichni žáci společně s učitelem sedí v kruhu. Krátce se představí a poté obrátí pozornost na obrázek smutného chlapce, který sebou přinesl. Tato aktivita slouží jako motivace k tématu a uvedení do děje. Žáci debatují a přemýšlí nad otázkami týkající se obrázku. Po diskusi o obrázku chlapce učitel představí. Obrázek chlapce je přiložen v příloze.

Otázky k obrázku: „Co vidíme na obrázku?“ „Co o chlapci můžeme říct?“ „Jak se asi chlapec cítí?“ „Proč si myslíte, že se tak cítí? Co se mu mohlo stát?“

Představení chlapce: „Tento chlapec se jmenuje Zola, je přibližně ve vašem věku, chodí do páté třídy a asi před měsícem se s maminkou a tatínkem přestěhoval do nového města a Zola musel nastoupit na novou školu. My se teď společně podíváme na situace, které se Zolovi ve třídě staly.“

2. Rozehrávané živé obrazy

Popis činnosti: Žáci se pomocí lístečků s čísly rozdělí do skupin po třech až pěti žácích v závislosti na počtu žáků ve třídě. Každá skupina dostane konkrétní situaci, ve které je znázorněna různá forma šikany. Skupiny vytvoří živý obraz, který následně ztvární a rozehrají před ostatními skupinami. Rozehrávat se bude vždy jen na pár vteřin a celé to bude pantomimicky ztvárněné, aby se zamezilo případným sprostým nadávkám či podobným situacím. Ostatní skupiny budou vždy živé obrazy jednotlivých skupin sledovat

a poté hádat, co skupiny ztvárňovaly. Poté se živé obrazy rozehrají. Situace jsou seřazeny podle míry vážnosti projevené šikany. Učitel tak může lehce ovlivnit do jaké skupiny situace dá. Tu nejvážnější situaci tak může určit skupině dívek, které nebudou tolik agresivní jako například skupina živějších chlapců. U vážnějších situací se také využije okamžité vstoupení do role Zoli, kdy může kdokoliv si stoupnout za toho, kdo bude chlapce Zolu ztvárňovat a říct, jak se teď asi Zola cítí. Po odehrání všech živých obrazů a jejich reflexi, se budou žáci ve skupinách zamýšlet, jak by se dala situace zlepšit nebo zachránit.

Reflexe živých obrazů: „Co si o tom myslíte? Jak se asi Zola cítil? Jak jste se cítili v roli chlapce Zoli, vy, kdo jste ho představoval?“

Poznámka: Situace jsou přiložené v příloze

3. Alej

Popis činnosti: Žáci vytvoří alej, kudy projde učitel společně s obrázkem Zoli. Žáci si předtím rozmyslí, co by chtěli Zolovi poradit, vzkázat nebo říct na povzbuzení. Po průchodu alejí bude následovat opět reflexe a diskuse nad tím, co v aleji zaznělo a co by mělo zaznít ještě jednou.

4. Psaní na arch

Popis činnosti: Žáci společně s učitelem opět usednou do kruhu. Uprostřed kruhu bude velký arch papíru, na kterém bude nápis ŠIKANA. Pokud do té doby ve třídě slovo šikana nezazní, žákům učitel pojem vysvětlí. Pokud zazní pojem šikana již předtím, bude se na vzniklou situaci ihned reagovat, aby všichni žáci pojmu porozuměli. Na arch budou žáci zapisovat vše, co je k tématu šikany napadá. Co šikana znamená, co můžeme dělat, pokud je někdo šikanovaný, různé rady, místa nebo osoby, na které se obrátit. Jak se bránit či jak pomoci. Vždy je však nutné, aby vše zaznělo nahlas ještě předtím, než se to zapíše na papír.

5. Reflexe – volné psaní

Jako reflexi využijeme metodu volného psaní. Žáci budou po dobu dvou minut psát na papír všechny své myšlenky, které je k tématu napadají. Mohou se tam objevit jejich

dotazy, postřehy, názory či zkušenosti. Celé to bude anonymní, tudíž mohou mít žáci pocit jistého bezpečí a být tak více otevření.

3.2.6 Realizace dramatické lekce

Dramatickou lekci jsem realizovala v pěti různých třídách pátého ročníku. Složení tříd je různorodé i co se týče počtu žáků ve třídě. Vybrala jsem třídy jak z malých obcí, tak z větších měst či Prahy.

Před realizací dramatické lekce ještě žáci vyplnili sociometrický dotazník, díky kterému jsem si mohla zmapovat vztahy ve třídě a třídní klima.

Realizace a reflexe dramatické lekce ve třídě A.

První dramatickou lekci jsem realizovala v páté třídě na základní škole v Soběslavi. Ve třídě bylo celkem 17 žáků z toho 9 dívek a 8 chlapců. Ve třídě je celkem 6 žáků s podpůrnými opatřeními a působí zde i asistentka.

Podle slov paní učitelky je třída poměrně živá a náročná na udržení pozornosti a dodržování pravidel. To jsem zjistila hned při úvodním kruhu, kdy se žáci neustále překřikovali i přes zopakování pravidla, že vždy mluví jen jeden. Žáci měli při úvodním kruhu, ale velmi zajímavé nápady při povídání o chlapci na obrázku. Padaly návrhy, že je smutný, protože mu někdo ubližuje, že má deprese a podobně.

Protože se třída nikterak nesetkává s dramatickou výchovou, bylo zapotřebí důkladněji vysvětlit aktivitu s rozehrávanými živými obrazy. Kvůli počtu žáků jsem se rozhodla namísto osmi připravených situací, využít situací pouze šest, což ve výsledku nikterak nevadilo. Myslím si, že i přes to, že žáci nikdy živé obrazy nedělali, si vedli velmi dobře. Vždy jsme živé sochy nejprve rozebírali, snažili jsme se přijít na to, kdo je Zola a co živé obrazy znázorňují a po odehrání, jsme reflektovali naše předešlé nápady. U poslední situace, ve které je Zolovi ubližováno, jsem se rozhodla, obraz nerozehrávat. Všimla jsem si totiž, že jeden chlapec se do role vcítil až moc a trochu jsem se obávala, jak by se situace vyvíjela dále. Místo toho jsem ihned vyzvala ostatní žáky se slovy, že si mohou stoupnout za Zolu a říct, co si Zola může myslet. Zde byly opět řečeny zajímavé myšlenky. Zaznělo například: „Co mám dělat?“ „Bojím se.“ „To bude bolet...“ „Mám začít křičet?“ „Mám se začít bránit?“ „Musím to někomu říct.“

Když jsme se vrátili do kruhu, celkem jsme se zdrželi u reflexe předešlé aktivity, proto jsem vynechala aktivitu s alejí. Nicméně jsem se snažila žáků ptát na nápady, co by Zolovi poradili a dostat tak alespoň část aktivity do kruhu. Zde někteří žáci začali vtipkovat na téma ubližování a k nim se pak začalo přidávat více a více žáků. Přišly také historky některých žáků se zkušenostmi se šikanou, nejprve jsem tomu byla otevřená, ale ve chvíli, kdy jedna z dívek začala vyprávět, jak nějakému chlapci rozbila nos pěstí až mu začala téct krev, jsem se snažila situaci nějak zkorigovat. Na mou otázku, zda se nemohla zachovat jinak a možná trochu lépe, odpověděla, že ne, že to bylo nejlepší rozhodnutí, akorát pak byla potrestaná. Znovu jsem však argumentovala tím, že by bylo vhodnější nejprve chlapci říct, že se jí něco nelíbí a pak to řešit třeba s rodiči či nějakými dospělými. Osobně si myslím, že v této třídě se žáci mezi sebou fyzicky i slovně napadají, neboť na sebe neustále měli nějaké slovní narážky. To by však bylo zapotřebí řešit dlouhodobě, i přesto jsem se však snažila na to vždy reagovat, že to není vhodné a neměli by se k sobě žáci takto chovat.

Myslím si, že aktivita, kde měli žáci psát na arch papíru, co je napadá k pojmu šikana, žáky velmi bavila. Snažila jsem se zapojit všechny žáky, nicméně tam byli tací, kteří chtěli napsat jen jedno a dál se jen dívat a pak tam bylo pár aktivních žáků, kteří napsali i třeba pět slov. Nechala jsem jim i tuto možnost.

U aktivity volného psaní jsem se u některých žáků setkala s tím, že se nechtěli do aktivity zapojit. Snažila jsem se každého povzbudit, ať napíše alespoň něco. Naopak někteří žáci chtěli ještě delší čas, aby mohli napsat více textu. Některé příspěvky pro mě byly překvapivé. Například práce jedné dívky obsahovala větu: „Já bych si nikdy, nikdy, nikdy, nedovolila nikoho šikanovat, protože by mě máma tak seřvala.“ Když jsem si text četla, přemýšlela jsem nad tím, jak by se dala změnit tato vnější negativní motivace na motivaci vnitřní, aby nechuť k šikaně přicházela přímo z té osoby. Myslím, že by bylo zapotřebí mnohem častější prevence a komunikace na toto téma, a to především ze strany rodičů jednotlivých žáků.

Celkově mám z lekce velmi smíšené pocity. Trochu mě mrzelo, že někteří žáci nebrali téma tolik vážně, i když jsme se společně s paní učitelkou snažily na vážnost tématu upozornit. Jak již vyplynulo ze sociometrického dotazníku i po realizaci lekce se

domnívám, že se ve třídě určitá forma šikany objevuje. Pro více informací bych potřebovala být se třídou častěji, ale rozhodně předám získané informace paní učitelce, aby měla možnost s dětmi více pracovat nebo zajistit návštěvu školených metodiků prevence šikany.

Realizace a reflexe dramatické lekce ve třídě B.

Tuto dramatickou lekci jsem realizovala také na základní škole v Soběslavi, avšak v jiné páté třídě. Do této třídy chodí celkem 18 žáků, z toho 7 dívek a 11 chlapců. Dramatickou lekci jsem realizovala pouze s 16 žáky, neboť dva žáci ve škole ten den chyběli. Podle slov paní učitelky je třída velmi živá a náročná. V listopadu roku 2023 do třídy nastoupil nový žák, který prý již pár škol vystřídal kvůli výchovným problémům, a pedagogové tak pozorují narušení kolektivu třídy.

Jelikož třída, ve které jsem lekci realizovala, byla velmi stísněná, musela jsem reagovat a přizpůsobit se malému prostoru. Proto jsem nechala žáky na začátku hodiny sedět v lavicích a povídání, které jsem měla připravené do úvodního kruhu, jsem provedla frontálně.

Aktivitu s rozehrávanými živými obrazy jsem však již přizpůsobila prostoru a vše proběhlo nad očekávání dobře. I když živé sochy ani rozehrávané obrazy žáci nikdy nezkoušeli, pracovali velmi dobře, a i v roli diváků byli ohleduplní k hercům. Vždy jsme se s žáky snažili rozklíčovat, jakou situaci živé obrazy znázorňují, a většinou žáci přicházeli na správné nápady, které velmi dobře popisovali dané situace. Jelikož mi paní učitelka říkala, že jsou žáci velmi živí a občas i trochu násilní, vynechala jsem předem situaci číslo 8.

Při aktivitě Alej jsem se setkala s tím, že jeden žák vůbec nevěděl, co říct. I přesto, že jsem se snažila ho navést, tak tvrdil, že neví. Přisuzuju to trochu tomu, že se jednoduše nechtěl aktivitu zúčastnit. Někteří žáci přišli se zajímavými nápady typu svěřit se kamarádovi a společně to říct učiteli či agresory ignorovat. Většina žáků však radila Zolovi, aby se šikaně nějak postavil, ať už dalším násilím, střelbou apod. Při reflexi aktivity jsem se nad tím se žáky zastavila. Ptala jsem se jich, jak by situace pokračovala, zda by se situace zlepšila, kdyby se s nimi Zola popral. Snažila jsem se jim vysvětlit, že bránit se násilí

dalším násilím není vhodné ani účinné. Proto jsem se snažila žákům navrhnout jiné možnosti řešení typu povědět o tom někomu dospělému ať už učiteli nebo rodičům.

Při tvoření archu s pojmem šikana mě překvapilo, že byli po celou dobu zapojeni všichni žáci. Snažili se neustále vymýšlet nové pojmy a slova, které by mohli na arch psát. Naopak u aktivity s volným psaním se žákům již nechtělo moc rozepisovat. Je zajímavé, že se vždy najde jeden nebo dva žáci, většinou to jsou chlapci, kteří mi vrátí list, kde je max jedno nebo dvě slova. Domnívám se, že je to i proto, že nejsou na takové aktivity zvyklí.

Každopádně tuto lekci hodnotím velmi kladně. Veškeré aktivity se stihli i s reflexemi a domnívám se, že i účel prevence tato lekce ve třídě splnila.

Realizace a reflexe dramatické lekce ve třídě C.

Třetí dramatickou lekci jsem praktikovala na základní škole v obci Chotoviny. Hodinu jsem již klasicky zahájila krátkým představením mé osoby. Následně jsem pokračovala ukázáním obrázku malého chlapce. I tentokrát jsem bohužel kvůli malému prostoru nechala žáky sedět nejprve v lavicích, aby na obrázek všichni dobře viděli. Uvědomila jsem si, jak moc je pro mě důležité sedět při hodinách dramatické výchovy v kruhu. Kruh, ve kterém sedíme všichni včetně mě, má pro mě symbol rovnocennosti a navození přátelského a bezpečného prostředí. Při povídání o chlapci přicházeli žáci se zajímavými nápady. Když jsem se ptala, proč si myslí, že je Zola smutný nebo nešťastný, odpovídali, že má svěšené koutky rtů, podle obočí, že se mračí, a také že má přitažená kolena k tělu, tak se zřejmě bojí.

Aktivita s rozehrávanými obrazy byla velmi povedená. I když žáci nemají zkušenosti s dramatickou výchovou, po důkladném zadání žáci rozehráli zajímavé situace. Ostatní žáci se vždy snažili nejprve uhádnout, co znázorňují živé sochy a poté jsme nechali na pár vteřin obrazy rozehrát. Některé skupiny u situace promluvili, ale vše bylo velmi klidné a slušné, proto jsem nemusela nijak více do situací zasahovat. Po rozehrání všech situací jsme se žáky provedli reflexi, kde jsem se ptala žáků, kteří představovali Zolu, jak se podle nich Zola musel v situacích cítit. Padaly nápady jako smutně, nešťastně, bezmocně, vyděšeně apod.

Po reflexi jsme se žáky vytvořili alej, kudy prošel Zola a žáci říkali Zolovi rady a povzbudivá slova. Velmi mě překvapilo, že se rada, ať jim to oplatí objevila pouze jednou. Ostatní nápady a rady byly velmi povzbudivé. Častokrát se opakovala rada, ať to Zola někomu řekne, ať si z toho Zola nic nedělá a že to přejde. Velmi se mi líbilo, že pár žáků řeklo, že by se se Zolou začali kamarádit, a tak by mu ve třídě pomohli. V reflexi jsme toto téma také znovu otevřeli, povídali jsme si také o tom, co je to šikana, co je to kyberšikana, jak se bránit a jak sobě nebo někomu v případě ubližování pomoci.

Při psaní na arch jsme se opět setkali s problémem s nedostatkem místa, ale se situací jsme si poradili, a i tato aktivita proběhla bez větších problémů. Žáci přicházeli s různými zajímavými nápady, velmi jsem ocenila, že se žáci nepřekřikovali a snažili se zapojit všichni. Při této aktivitě jsem se také dozvěděla, že před nějakým časem byl ve třídě pan policista, který se žáky problematiku šikany probíral. Proto mi přišlo zajímavé, že většina žáků neznala pojem kyberšikana.

U poslední aktivity volného psaní, žáci přispěli opět zajímavými příspěvky. Pouze jeden žák mi vrátil nepopsaný list, to jsem bohužel zjistila, až po hodině, když jsem si listy pročítala. Nevím, zda to bylo z důvodu, že nevěděl, co psát, nebo že se mu pouze psát nechtělo.

Celkově hodnotím lekci velmi kladně, žáci byli po celou dobu aktivně zapojení, přicházeli se spousty nápadů a díky volnému psaní mám také zpětnou vazbu, že si informace o kyberšikaně, a i celkově o šikaně zapamatovali.

Realizace a reflexe dramatické lekce ve třídě D.

Tuto dramatickou lekci jsem provedla s žáky pátého ročníku na základní škole v Borotíně. Lekci v této třídě jsem uvedla svým představením, paní učitelka mě požádala, abych žákům řekla i pár informacích o sobě, neboť jsem na základní školu také v dětství docházela. Po úvodu jsme se s žáky přesunuli na koberec, který jsem velmi ocenila, že ve třídě žáci mají. Na koberci jsme si s žáky povídali o chlapci. V kruhu bylo poznat, že mají nastavená pravidla, neboť se žáci nepřekřikovali a respektovali své spolužáky a jejich názory. Přicházeli také s nápady, které jsem zatím při lekcích nezaznamenala, například že je chlapec skleslý, utrápený apod.

Při rozdělování do skupin jsem zjistila, že jeden žák chybí a jelikož jsem u jedné skupiny již počítala pouze se dvěma žáky, stala se situace, že mi jedno číslo zůstalo, a to patřilo právě do skupiny s pouze dvěma žáky. To znamená, že by žák musel být sám, nebo by se k němu musel přidat nějaký jiný žák nebo učitel. Když nad tím zpětně přemýšlím, mohla jsem nějakého žaka přiřadit ke zbylému žákovi, nicméně v tu chvíli jsem udělala obrácený postup a to ten, že jsem posledního žaka přiřadila k jedné skupině a jednu situaci nechala nerozdanou. Jelikož se jednalo o situaci s kyberšikanou, otevřela jsem toto téma v reflexi aktivity, kdy jsem žákům situaci přečetla a o kyberšikaně jsem si chvíli povídali. U aktivity s živými obrazy bylo na žácích vidět, že je aktivita baví. Poprvé jsem viděla u třídy, která se neseťká s dramatickou výchovou, takové zapálení a ponoření do situací. Většina žáků přidávala do živých obrazů i výrazy obličeje, což hned působilo mnohem přesvědčivěji. Bylo vidět, že se ve třídě cítí bezpečně.

V reflexi jsme, jak už jsem zmínila, otevřeli téma kyberšikana. Jeden z žáků, řekl, že je to kyberšikana skoro okamžitě, na což jsem reagovala, že je to přesně tak. Než jsem se stihla zeptat, zda všichni pojmu rozumí, ozval se jiný žák, že neví, co to kyberšikana znamená. To jsem velmi ocenila a vyzvala jsem ostatní žáky, aby pojem kyberšikana spolužákovi vysvětlili. U otázky, jak se cítil Zola v situacích a jak se cítili žáci, kteří ho ztvárňovali, se objevily zajímavé myšlenky. Jeden chlapec zmínil, že se cítil trapně. Protože mě zajímalo, jak to myslí, jestli se on sám cítil trapně, když Zolu hrál, nebo zda se trapně cítil Zola v té situaci, požádala jsem ho, aby to vysvětlil. Řekl, že se Zola musel cítit trapně, když se mu spolužáci smáli u tabule. Jeden z chlapců také řekl, že ho to donutilo zamyslet se, jak se asi Zola cítí, že mu to jistě nemůže být příjemné a že by se nechtěl do takové situace dostat. Tím mi žák hezky „nahrál“ a mohli jsme s žáky otevřít diskuzi o tom, co dělat, když nám nebo někomu z kamarádu někdo ubližuje.

U aktivity s alejí zde žáci opět přicházeli se zajímavými nápady a radami. Zaznělo například: „Řekni to mamce, ona ti pomůže.“ „Buď silný, brzo se to zlepší.“ „Jsem tu pro tebe a pomůžu ti.“ Moc se mi líbilo, že to žáci brali opravdu vážně a snažili se vymyslet rady i povzbudivé věty, které by mohli Zolovi opravdu pomoci.

Při psaní na arch byli v popředí více průbojní žáci, kteří přicházeli neustále s různými nápady. Snažila jsem se proto zapojit i ostatní. Jedna dívka, která seděla vedle mě, nejdříve

nevěděla a možná i nechtěla nic psát. Snažila jsem se na ní nijak zvlášť netlačit, ale spíše povzbudit, že je to bezpečné prostředí a že se nemusí bát něco sdílet. To, co pak řekla mě trochu zarazilo. Dívka zmínila sexuální násilí. Když jsme si s paní učitelkou o tom po hodině povídaly, řekla, že dívka do třídy chodí chvíli, ale že už si nějakých náznaků začala všímat. Bude tedy situaci více sledovat a následně kdyžtak řešit.

U volného psaní bych měla dávat větší důraz na zadávání, neboť se mi již několikrát stalo, že žáci vypisovali pouze pojmy, tvořili myšlenkové mapy apod. Na druhou stranu je zde také krásně vidět ta různorodost žáků. A upřímně trochu se bojím říct při zadávání, že pokud nebudou vědět co psát, mají začít psát „Nevím, co bych teď měl napsat...“, protože se domnívám, že spoustu žáků, především chlapců, by v tu chvíli psali pouze to a nenapsali by k tématu vůbec nic.

Celkově hodnotím lekci velmi kladně. Žáci po celou dobu pracovali soustředěně, přicházeli na zajímavé nápady, nad situacemi se zamýšleli a co víc, po celou dobu lekce respektovali názory svých spolužáků. Domnívám se, že v této třídě paní učitelka klade důraz na pravidla a dobrou atmosféru ve třídním klimatu. Díky příspěvkům při volném psaní a při lekci celkově usuzuji, že prevence proti šikaně v této lekci byla úspěšná.

Realizace a reflexe dramatické lekce ve třídě E.

Poslední lekci jsem zrealizovala na fakultní základní škole v Kunraticích se žáky, kteří se s dramatickou výchovou setkávají pravidelně. Velmi mě zajímal rozdíl mezi žáky, kteří dramatickou výchovu znají a pravidelně se s ní setkávají, a mezi žáky, kteří se s dramatickou výchovou nesetkávají vůbec. Lekci jsme opět zahájili v kruhu, kde jsem se žákům představila, ale vzhledem k tomu, že jsem v této třídě již pár dramatických lekcí v rámci předmětu Praxe dramatické výchovy vedla, žáci si mě pamatovali. V úvodu jsme si se žáky ukázali obrázek chlapce. I když je to již pátá odučená lekce, stejně mě žáci překvapovali novými nápady a postřehy. Jeden chlapec si všiml, že má chlapec jiné oči, než na které jsou na obrázcích zvyklí. Prý mu ten pohled napověděl, že se chlapci stalo něco špatného.

Živé obrazy žáci dokázali velmi dobře ztvárnit. Oproti jiným třídám, bylo poznat že mají s dramatickou výchovou zkušenosti, neboť využívali i různé výrazy a rekvizity. Dokázali

velmi dobře ztvárnit živou sochu a následně rozehrát. Po ztvárnění všech situací jsme se přesunuli zpět do kruhu, kde proběhla reflexe této aktivity. Ptala jsem se žáků, kteří představovali Zolu, jak se cítili, když se museli do chlapce vcítit. Zde mě velmi překvapovaly výpovědi některých žáků. Jeden chlapec řekl, že jeho se to nikterak nedotklo, protože když ho někdo ignoruje, tak to není jeho problém, neboť jemu nezáleží na tom, co si ostatní myslí. Jiná dívka odpověděla, že se jí nedařilo do chlapce vcítit, protože nikdy takovou situaci nezažila a přeci jen věděla, že tady je to jen jako. Když jsem dívku vyzvala, jestli se může tedy zkusit zamyslet nad tím, jak by se cítila ona sama, kdyby byla v té situaci, odpověděla, že by jí bylo trapně, smutně, že by se cítila osamělá a potřebovala by pomoc. Dále jsem vyzvala žáky, aby se zamysleli, jak by se dala situace nějak zlepšit nebo změnit. Navrhovali, že by to Zola měl někomu říct. Na základě toho se spustila v kruhu pro mě naprosto úžasná diskuse plná spousty zajímavých příspěvků. Bylo vidět, že žáky téma velmi zajímá, neboť sami přicházeli s otázkami, například jeden chlapec se mě ptal, jak poznáme, že už to je šikana a že to není pouze pošťuchování mezi kamarády. Moc mě bavilo, že stačilo otázku zopakovat do kruhu a jiný žák mu na otázku odpověděl, že šikana je dlouhodobý problém a že se to oběti nelíbí, kdežto pošťuchování je oboustranné. Probrali jsme také téma kyberšikany. Velmi mě překvapil příspěvek jedné žákyně, kdy řekla, že na jejich škole šikanu neviděla, že oproti jiným školám se u nich šikana nevyskytuje. Zeptala jsem se proč a kvůli čemu si myslí, že to tak je. Odpověděla, že díky neustálým dozorům na chodbách, častým prevencím a přednáškách o šikaně, ale také o tom, jak prý s nimi učitelé v hodinách pracují. Toto tvrzení je pro mě ukazatelem toho, že skutečně dramatická výchova pozitivně působí na daný kolektiv a metody a techniky dramatické výchovy mohou být využity k prevenci šikany.

Jelikož jsem cítila, že žáky téma a diskuse opravdu zajímá a dále přicházeli s novými příspěvky, upustila jsem od připravených aktivit a diskusi pouze usměrňovala, protože mi to v tu chvíli přišlo jako nejlepší varianta. Díky tomu jsem tedy s žáky neprovedla aktivitu s alejí ani volné psaní. Psaní na arch jsme však stihli a využili to jako reflexi diskuse. Nechala jsem, aby žáci na arch vypsali vše, co v nich šikana vyvolává a co jsme se dozvěděli nového o šikaně.

I když jsme se žáky nestihli všechny aktivity, tuto lekci hodnotím jako velmi vydařenou, neboť v diskusi žáci mohli vyjádřit a říct, vše, co je k tématu napadá. Myslím, že jsme se společně do tématu dostatečně ponořili a měli tak možnost nahlédnout na věci z jiných úhlů pohledu.

Největší rozdíl mezi třídou, která má dramatickou výchovu pravidelně, a třídami, které se s dramatickou výchovou nesetkávají, pozoruji hlavně v tom, jak žáci dokáží v hodině argumentovat a vyjadřovat svoje názory při různých diskusích. Žáci se nebojí říct vlastní názor, jsou otevření, komunikativní a nestydí se.

3.2.7 Odpovědi na výzkumné otázky dramatické lekce

- **Je využívání metod a technik dramatické výchovy v prevenci šikany vhodné a funkční?**

Osobně si myslím, že metody a techniky jsou k využívání v prevenci vhodné a funkční. Žáci mohou v uměle navozených situacích jednat a řešit problémy, které se šikanou souvisí. Mohou nahlížet na problematiku z různých úhlů a díky prožitku si mnohem lépe informace osvojí. Vše je také vedené v bezpečném prostředí a žáci se tak nemusí bát žádných následků či sankcí.

- **Jaké limity či úskalí přináší využití metod dramatické výchovy v prevenci šikany?**

Mezi limity obecně patří velikost prostoru, neboť dramatická výchova většinou vyžaduje volný prostor k pohybu, a to je v malých třídách s lavicemi limitující. Nicméně, vždy se dají aktivity upravit a přizpůsobit danému prostoru, či lavice odklidit a vytvořit prostor ve třídě.

Za úskalí považuji při prevenci nedostatečné zmapování klimatu v kolektivu. Pokud bychom před dramatickou lekcí nevěděli, jaké jsou vztahy ve třídě či se dokonce ve třídě neobjevuje šikana, mohla by se díky dramatické lekci šikana ještě zhoršit. Je zapotřebí ošetřit žáky, kteří vykazují znaky obětí šikany, aby například při hraní situací nebyly opět za oběti a agresoři za agresory a nedocházelo tak k šikaně přímo ve třídě.

- **Jaké má výhody využívání metod dramatické výchovy v prevenci šikany?**

V dramatické výchově je kladen důraz na bezpečné prostředí a otevřenost, proto výhodou je jistě navázání bližšího kontaktu se žáky. Při ztvárňování situací či využívání jiných dramatických metod lze velmi dobře vypořádat chování jednotlivých žáků, ať už je to chování agresorů či obětí. Žáci si mohou vyzkoušet situace, které by pro ně v reálném životě mohly představovat nebezpečí či sankce a mohou tak lépe porozumět pocitům druhých lidí, kteří se s šikanou setkávají. Výhodou je také že díky dramatické výchově se žáci s informacemi setkávají formou hry a skrze prožitek si je tak lépe zapamatují.

- **Jak funguje využívání metod a technik dramatické výchovy ve třídách, které nemají zkušenosti s dramatickou výchovou.**

Pokud se dané aktivity žákům dostatečně a jednoduše vysvětlí, nenastávají žádná velká úskalí. Je zapotřebí ze začátku volit metody a techniky, které nejsou moc náročné, ale čtyři z pěti tříd, kde jsem dramatickou lekci realizovala, se s dramatickou výchovou nikdy nesetkali a všechny třídy zvládly aktivity velmi dobře. Proto za mě není tolik důležité, zda se třída s dramatickou lekcí setkává, ale jak žákům aktivity vysvětlíme a jak s nimi při lekci pracujeme.

3.3 Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Poslední částí mého výzkumu bylo dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit názor učitelů prvního stupně základních škol na problematiku šikany, výuky dramatické výchovy, jejich propojování a využívání metod a technik dramatické výchovy v prevenci proti šikaně.

Využila jsem kvantitativní formu výzkumu pro možnost oslovení většího okruhu respondentů. Dotazník obsahuje celkem 14 otázek, z toho je šest otázek otevřených a osm uzavřených.

Celý dotazník je přiložen v příloze, dále budu uvádět pouze výzkumné otázky, charakteristiku výzkumného vzorku, výsledky dotazníkového šetření, vyhodnocení výzkumných otázek a shrnutí poslední fáze praktické části.

3.3.1 Výzkumné otázky dotazníku pro učitele

- Jaké změny pozorují učitelé v klimatu třídy při zavádění dramatické výchovy do výuky?
- Jaké procento učitelů se za svou pedagogickou praxi setkala ve své třídě se šikanou?
- Jak často provádí učitelé prevenci proti šikaně na 1. stupni ZŠ?
- Jaké metody využívají učitelé na 1. stupni ZŠ k prevenci šikany?
- Považují učitelé 1. stupně ZŠ využívání metod a technik dramatické výchovy za prospěšné v prevenci proti šikaně? A proč?

3.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Mezi respondenty, které jsem k vyplnění dotazníku oslovila, jsou učitelé prvního stupně základních škol, ať už se zaměřením na dramatickou výchovu či zaměřením na jiné výchovy. Celý dotazník byl anonymní, proto kromě věku a délce pedagogické praxe o respondentech bližší informace neznám.

Dotazníkové šetření bylo v online podobě, proto jsem dotazníky rozesílala prostřednictvím e-mailu či soukromých zpráv na různých internetových platformách.

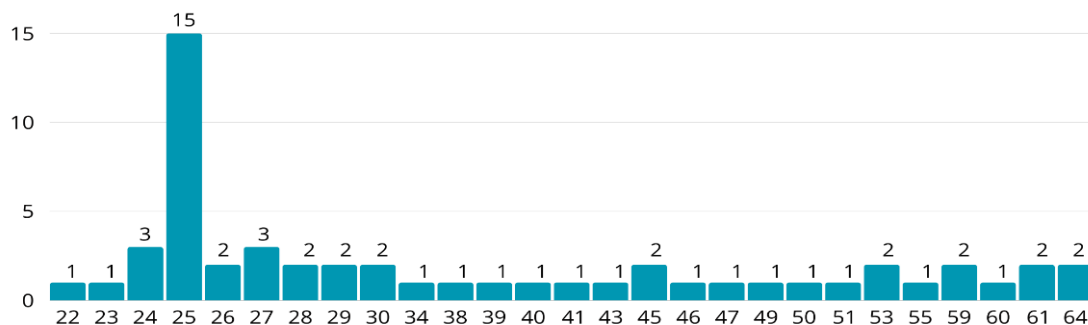
Z celkového počtu osmdesáti dotazovaných mi dotazník vyplnilo 54 respondentů. Návratnost tedy byla 67,5 procenta.

3.3.3 Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 1. - Kolik Vám je let?

První otázka se zaměřila na zjištění věku dotazovaných respondentů a slouží tak ke zjištění bližších informací o výzkumném vzorku respondentů. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 54 respondentů ve věku od 22 do 64 let.

Graf č. 1: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 1.



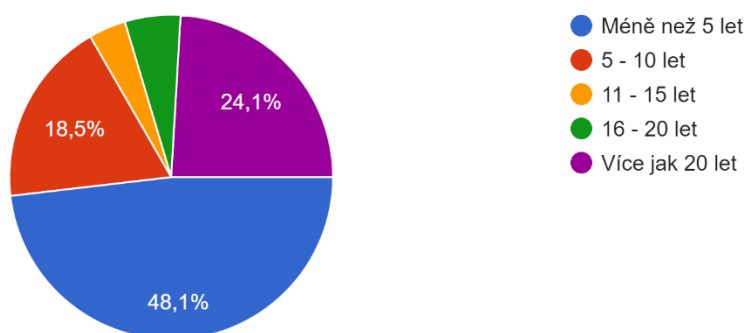
Otázka č. 2. - Jak dlouho jste již v pedagogické praxi?

Tato otázka opět slouží především k získání informací o respondentech. Zároveň také předpokládám, že u pedagogů, kteří učí již delší čas, bude setkání se šikanou ve třídě pravděpodobnější. Tento předpoklad se mi také později potvrdil. U této otázky bylo možné vybrat z celkem pěti různých odpovědí. Nejvíce respondentů zvolilo první možnost Méně než 5 let a to celkem 26 dotazovaných respondentů (48,1 %). Druhou nejčastěji zvolenou možností byla naopak možnost Více jak 20 let, tu zvolilo celkem 13 respondentů (24,1 %). Deset respondentů (18,5 %) poté zvolilo možnost 5–10 let, tři respondenti (5,6 %) možnost 16–20 let a dva respondenti (3,7 %) 11–15 let.

Graf č. 2: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 2.

Jak dlouho jste již v pedagogické praxi?

54 odpovědí



Otázka č. 3. - Jakou máte zkušenost s dramatickou výchovou?

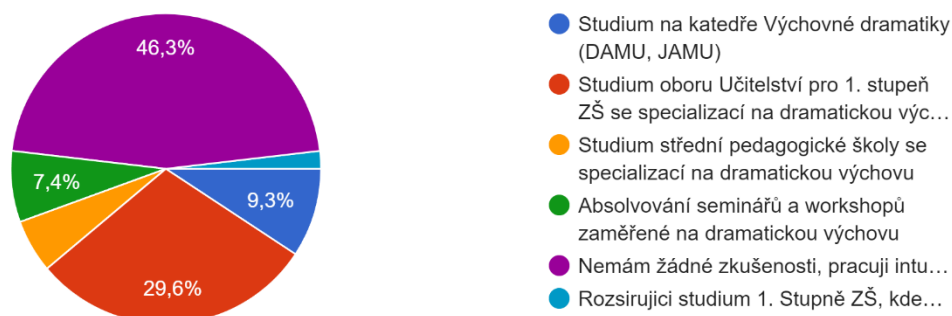
Otázku číslo tři jsem do dotazníku zapojila, kvůli zjištění respondentovy zkušenosti s dramatickou výchovou, která je pro mou diplomovou práci velmi důležitá. Díky odpovědím na dotazník jsem měla šanci zjistit, že celkem 25 dotazovaných respondentů (46,3 %) nemá s dramatickou výchovou žádné zkušenosti, což je téměř polovina výzkumného vzorku. Respondentů, kteří se s dramatickou výchovou setkali při studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, bylo celkem 16 (29,6 %). Pět respondentů (9,3 %) studovalo na katedře Výchovné dramatiky na DAMU či JAMU. 7,4 % tedy čtyři respondenti se s dramatickou výchovou setkali skrze semináře či workshopy zaměřené na dramatickou výchovu a 3 respondenti (5,6 %) studovali střední pedagogické školy se specializací dramatická výchova. Mezi odpověďmi od dotazovaných respondentů byla také

využita možnost „Jiná“ a to konkrétně rozšiřující studium 1. stupně, kde byla dramatická výchova vyučována.

Graf č. 3: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 3.

Jakou máte zkušenost s dramatickou výchovou?

54 odpovědí



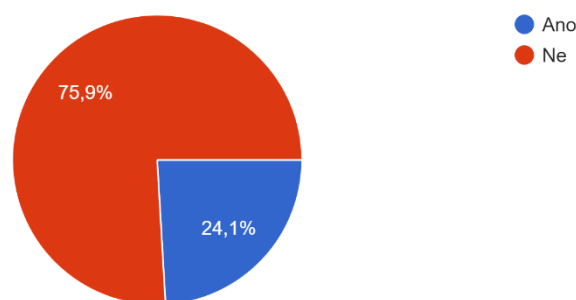
Otázka č. 4. – Vyučuje se na Vaší škole dramatická výchova?

Na otázku, zda se na škole, kde respondent působí, vyučuje dramatická výchova, bylo získáno celkem 41 negativních odpovědí (75,9 %) a 13 pozitivních odpovědí (24,1 %). Tudiž ve většině škol, kde působí respondenti, se dramatická výchova nevyučuje.

Graf č. 4: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 4.

Vyučuje se na Vaší škole dramatická výchova?

54 odpovědí



Otázka č. 5. – Zavádíte dramatickou výchovu do ostatních školních předmětů?

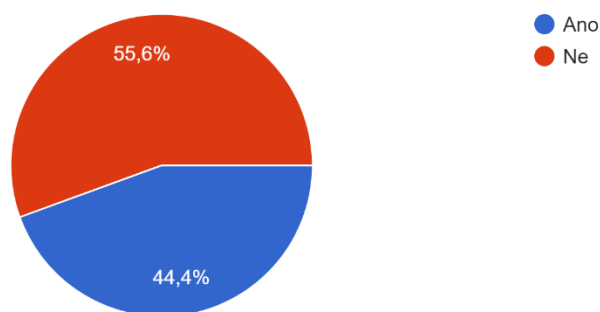
30 respondentů (55,6 %) uvedlo, že dramatickou výchovu do ostatních školních předmětů nezavádí. Na druhou stranu ale celkem 44,4 % tedy 24 respondentů odpovědělo pozitivně. Byla jsem mile překvapená, že i přesto, že na základní škole dramatická výchova není

vyučována samostatně, učitelé se i tak snaží dramatickou výchovu do ostatních předmětů zavádět a zapojovat.

Graf č. 5: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 5

Zavádíte dramatickou výchovu do ostatních školních předmětů?

54 odpovědí



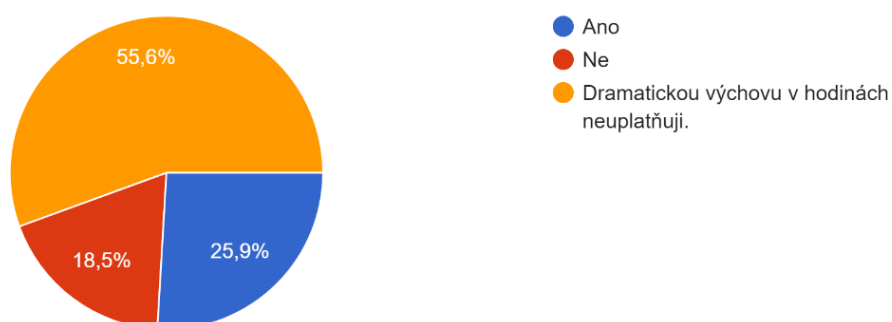
Otázka č. 6. – Pozorujete změny v celkovém klimatu třídy po zavedení dramatické výchovy?

Nejčastější odpovědí zde byla odpověď: Dramatickou výchovu v hodinách neuplatňuji, což označilo celkem 30 respondentů (55,6 %) stejně jako u páté otázky. 14 respondentů (25,9 %) uvedlo, že změny v třídním klimatu pozorují. Naopak 10 respondentů (18,5 %) nikoliv.

Graf č. 6: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 6

Pozorujete změny v celkovém klimatu třídy po zavedení dramatické výchovy?

54 odpovědí



Otázka č. 7. – Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano, napište prosím, jaké změny to byly.

Respondenti měli v této otevřené otázce napsat, jaké pozorovali změny ve třídním kolektivu po zavedení dramatické výchovy. Jelikož byla otázka otevřená bez uvedených možností a bez limitování slov, mohli se respondenti rozepsat. Na tuto otázku odpovědělo celkem 15 respondentů a nejčastěji se opakovaly tyto odpovědi.

- Lepší atmosféra v kolektivu, soudržnost a zvýšení empatie
- Otevřenost a důvěra mezi žáky i v citlivých tématech
- Větší tažení do výuky, snazší zapamatování informací
- Schopnost argumentovat, říct vlastní názor, vyslechnout názor druhého, podívat se na věci z různých úhlů pohledu.
- Zapojení do kolektivu a spolupráce
- Lepší přijetí žáků s SVP ostatními spolužáky

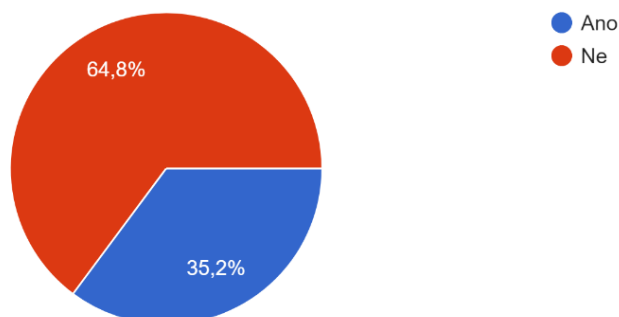
Otázka č. 8. – Vyskytla se někdy ve Vaší třídě šikana?

Na otázku, zda se ve třídě, ve které působí pedagog, vyskytla šikana, odpověděla většina dotazovaných respondentů odpovědí NE. Tuto odpověď zvolilo 35 respondentů (64,8 %). Naproti tomu celkem 19 respondentů (35,2 %) uvedlo, že se u nich ve třídě šikana vyskytovala.

Graf č. 7: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č. 8

Vyskytla se někdy ve Vaší třídě šikana?

54 odpovědí



Otázka č. 9. – Pokud byla Vaše odpověď na předchozí otázku ano, napište prosím, jak jste šikanu řešil/a.

Podobně jako otázka číslo 7., byla i tato otevřená bez předem určených možností a určeného limitu délky odpovědi. V této otázce odpovídalo 18 respondentů, přičemž některé odpovědi byly podobné. Nejčastěji respondenti uváděli tyto odpovědi:

- Kázeňský trest
- Řešení s psychologickou poradnou, se školním psychologem
- Preventivní programy
- Promluvení s vedením školy, žákem i rodiči

Mezi odpověďmi se ale objevilo i pár odpovědí, které bych ráda sdílela celé.

- Přes vstoupení do rolí jsme hledali možnosti řešení šikany, žáci si mohli vyzkoušet, jak se cítí agresor a oběť. Zveme si agenturu, která se tématem šikany zabývá přes Divadlo fórum.
- Máme finský program KIVA, který jako jediný má nejvíce vědeckých výzkumu a kolem 40 škol u nás je zapojených. Ve Finsku asi tak 90 % základních škol. Nestačí pouze zavádět dramatickou výchovu, ale je potřeba i tým lidí, odborníků, kteří umí pracovat s třídním kolektivem.

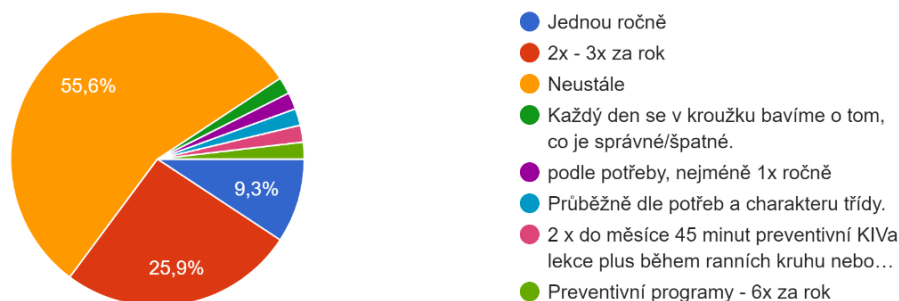
Otázka č. 10. – Jak často provádíte ve své třídě prevenci šikany?

55,6 % dotazovaných respondentů uvedlo, že prevenci proti šikaně ve své třídě provádí neustále. Téměř o půlku méně dotazovaných (25,9 %) odpovědělo, že provádí prevenci 2x – 3x za rok. Jednou ročně potom provádí prevenci 5 respondentů (9,3 %). Pět respondentů využilo možnost vlastní odpovědi prostřednictvím otázky „Jiná“. První respondent uvedl, že si s žáky povídá v kroužku každý den o tom, co je správné a co špatné. Druhý odpověděl, že provádí prevenci podle potřeby, nejméně však jednou ročně. Třetí respondent odpověděl podobně jako druhý respondent s tím, že také záleží na charakteru třídy. Další respondent odpověděl, že 2x do měsíce absolvují preventivní lekce KIVA a provádí prevenci také během ranních kruhů či jiného předmětu. Poslední respondent odpověděl, že k prevenci využívají preventivní programy v dotaci 6x za rok.

Graf č. 8: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č.10

Jak často provádíte ve své třídě prevenci šikany?

54 odpovědí



Otázka č. 11. – Jaké metody využíváte k prevenci šikany ve Vaší třídě?

Tato otázka je opět otevřená, a tudíž není limitovaná délka odpovědi. Respondentům dává možnost se vyjádřit a vyjmenovat i několik možných metod, které k prevenci šikany ve své třídě využívají. Pokud tedy respondent vypsál více různých metod, byly všechny odpovědi započítány rovnocenně, tudíž počet odpovědí nemusí souhlasit s počtem odpovídajících respondentů. Pro lepší přehlednost jsem odpovědi uspořádala do tabulky i s počty respondentů, podle toho, jak odpovídali. Nejčastěji respondenti zmiňovali otevřenou komunikaci se žáky (23 odpovědí), kdy si o daném problému povídají, říkají si rizika či důležité informace, které by žáci měli v souvislosti s problémem šikany znát. Respondenti také hojně zmiňovali aktivity na podporu kolektivu, empatie a bezpečného klimatu ve třídě (15 odpovědí), dále pak preventivní programy s metodikou prevence (12 odpovědí) či třídnické hodiny (10 odpovědí). Využívání metod dramatické výchovy zde zmínilo celkem 9 respondentů. Osm respondentů uvedlo, že s žáky navštěvují besedy, které se prevencí šikany zabývá. V odpovědích můžeme nalézt také spolupráci se školním psychologem (7 odpovědí) či komunitní kruh (též 7 odpovědí).

Tabulka č. 1: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č.11

Odpověď	Počet
Otevřená komunikace s žáky	23
Aktivity na podporu kolektivu, empatie a bezpečného klimatu ve třídě	15

Preventivní programy, externí přednášky a zážitkové kurzy s metodiky prevence	12
Třídnické hodiny	10
Využití metod dramatické výchovy	9
Besedy na téma prevence šikany	8
Spolupráce se školním psychologem	7
Komunitní kruh	9
Čtenářské dílny	2
KIVA metodika	1
Výuková videa	1

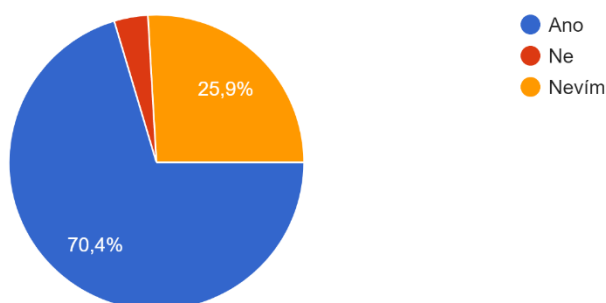
Otázka č. 12. - Myslíte si, že využívání metod dramatické výchovy může přispět k prevenci šikany a zabránění jejího vzniku či dalšího šíření?

Mně mě překvapilo, že 38 z 54 dotazovaných respondentů (70,4 %) odpovědělo na tuto otázku odpovědí ANO, tudíž že si myslí, že využívání metod dramatické výchovy může přispět k prevenci šikany. 14 respondentů (25,9 %) uvedlo, že neví, a pouze dva respondenti (3,7 %) zaznamenali odpověď NE.

Graf č. 9: Odpovědi respondentů dotazníkového šetření u otázky č.12

Myslíte si, že využívání metod dramatické výchovy může přispět k prevenci šikany a zabránění jejího vzniku či dalšího šíření?

54 odpovědí



Otázka č. 13. - Zdůvodněte prosím svou předešlou odpověď.

Celkem 8 respondentů uvedlo, že nemají s problematikou dostatečnou zkušenost, proto nevědí nebo nemohou posoudit. Šest respondentů se na otázku rozhodlo neodpovědět. Mezi odpověďmi ostatních respondentů se objevily například tato zdůvodnění:

- *Díky dramatické výchově se děti lépe poznají a mohou se ostatním více otevřít.*
- *Vytváří prostor pro kreativní řešení konfliktů “nanečisto” a umožňuje dostat se např. do role někoho, kdo se vymyká, je něčím výjimečný (protože v dětském kolektivu bývá obětí šikany ten, kdo “nezapadá”)*
- *Učení prožitkem je pro žáky mnohem intenzivnější.*
- *Rozhodně ano. Děti si skrze dramatickou výchovu mohou v bezpečném prostředí hry, kdy za jednání v rolích nehrozí žádná sankce, mohou prožít tyto silné okamžiky a následně hned reflektovat s odstupem od hrané postavy, jak jim v dané situaci bylo a proč.*
- *Hlubší pochopení a lepší vnímání problému; vcítění se do osob, kterých se šikana přímo týká (agresor, oběť, přihlížející); "nácvik", jak se v takové situaci zachovat a jak řešit takovou situaci*
- *Myslím, že to lze podpořit i zavedením dramatické výchovy, ale pokud ve školách nejsou učitelé zvyklí zařazovat preventivní aktivity, může to být jeden z nástrojů.*

Otázka č. 14 - Napadá Vás něco, co byste chtěli k tématu doplnit? Zde máte možnost napsat své myšlenky, nápady, či cokoliv, co byste chtěli sdílet.

Tato otázka je opět otevřená bez limitu slovního vyjádření. Otázka nebyla povinná, sloužila spíš jako bonusová otázka pro někoho, kdo by chtěl něco doplnit nebo se vyjádřit k tématu jinak než prostřednictvím předem položených otázek. Na otázku odpovědělo jen osm respondentů (14,8 %). Někteří odpověděli jen jednoslovně například „Ne“, nebo napsali podporující slova „Ať se daří.“ Některé odpovědi bych ale zde chtěla uvést, protože by mohli sloužit k dalšímu zamýšlení nad tématem dramatické výchovy a jejímu širšímu uplatnění na základních školách.

- *Myslím si, že je škoda, že na fakultě jsme neměli žádný povinný seminář, který by nás s dramatickou výchovou a možnostmi jejího využití seznámil, pokud jsme si nevybrali specializaci na dramatickou výchovu*
- *Asi nic. Jen bych chtěla mít více času na dramatickou výchovu v první třídě a celkově i na čtení apod.*
- *Mrzí mě, že k většímu uplatnění dramatické výchovy není v běžné škole prostor. Není ve školách (základních) rozšířena.*

3.3.4 Vyhodnocení výzkumných otázek dotazníku pro učitele

- **Jaké změny pozorují učitelé v klimatu třídy při zavádění dramatické výchovy do výuky?**

Respondenti v dotazníkovém šetření nejčastěji zmiňovali zlepšení celkové atmosféry v kolektivu, zvýšení empatie a také soudržnost žáků ve třídě. Mezi další změny uváděli otevřenost v citlivých tématech a větší důvěru mezi žáky. Co se týká výuky tak také větší vtažení do daného tématu a snazší zapamatování informací. Díky dramatické výchově se také může zlepšit schopnost argumentace, naslouchání a respektování názoru druhého. Učitelé zmiňovali i lepší přijetí žáků se speciálními potřebami do kolektivu žáků, či celkové zlepšení přátelských vztahů a spolupráce ve skupinách.

- **Jaké procento učitelů se za svou pedagogickou praxi setkalo ve své třídě se šikanou?**

Za svou pedagogickou praxi se se šikanou setkalo 35,2 % učitelů, kteří odpovídali v dotazníkovém šetření. Konkrétně se jednalo o 19 dotazovaných respondentů.

- **Jak často provádí učitelé prevenci proti šikaně na 1. stupni ZŠ?**

Nejčastěji respondenti odpovídali, že prevenci provádějí neustále. Mezi odpověďmi také bylo 2x – 3x za rok, jednou ročně či podle potřeby třídy, nebo v závislosti pravidelnosti preventivních programů.

- **Jaké metody využívají učitelé na 1. stupni ZŠ k prevenci šikany?**

Mezi odpověďmi respondentů se nejčastěji objevovala otevřená komunikace se žáky, aktivity na podporu třídního kolektivu a různé hry na spolupráci a budování důvěry. Dále

pak učitelé uváděli, že využívají preventivní programy a externí přednášky vedené metodiky prevence. Často se objevovaly i třídnické hodiny či spolupráci se školním psychologem. Několikrát se objevila i dramatická výchova, což mě osobně velmi potěšilo.

- **Považují učitelé 1. stupně ZŠ využívání metod a technik dramatické výchovy za prospěšné v prevenci proti šikaně? A proč?**

Většina dotazovaných učitelů považuje využívání metod a technik dramatické výchovy za prospěšné, celkem 70,4 % dotazovaných respondentů. Zdůvodňovali to například tím, že se žáci při dramatické výchově lépe poznají a mohou být ve třídě více otevření. Díky bezpečnému prostředí mohou také prožívat různé situace a vstupovat do rolí bez obav z jakýchkoliv sankcí. Žáci tak mohou hlouběji pochopit situace spojené se šikanou, mohou si vyzkoušet různé role, ať už je to role oběti či agresora, a hledat řešení problémových situací.

3.3.5 Shrnutí poslední části výzkumu

Z dotazníkového šetření jsem se dozvěděla, že se dramatická výchova vyučuje na škole pouze u 13 dotazovaných respondentů. Nicméně je velmi pozitivní, že i když se na základní škole dramatická výchova nevyučuje, téměř polovina respondentů se snaží metody a techniky dramatické výchovy do výuky zařazovat. Překvapilo mě, že se se šikanou ve své třídě setkalo pouze 35,2 % respondentů. Bohužel nemůžu s jistotou říct, zda je to díky neustálé prevenci, kterou uvádí 53,7 % respondentů nebo krátkou pedagogickou praxí. Celkem 70,4 % respondentů uvádí, že využívání metod a technik dramatické výchovy může přispět k prevenci šikany a zabránění jejího vzniku a šíření. Jako odůvodnění nejčastěji respondenti uváděli možnost vyzkoušení si v rámci dramatické výchovy situace a jejich řešení v bezpečném prostředí. Žáci si mohou vyzkoušet role agresora i oběti a lze tak skrze uměle vytvořené situace nahlížet na situace z různých úhlů pohledu.

3.4 Limity výzkumu

Mezi limity mého výzkumu jistě patří fakt, že jsem čtyři z pěti lekcí realizovala na základních školách, kde se nevyučuje dramatická výchova. Žáci se tak do té doby s dramatickou výchovou neměli možnost seznámit, tudíž některé aktivity bylo nutné

vysvětlit podrobněji a někdy i vícekrát. Některé třídy neměly ani pevně stanovená pravidla, tudíž bylo někdy opravdu náročné vést diskuzi či reflexe v kruhu, neboť se ne všichni žáci dokázali navzájem respektovat.

Dalším limitem byla velikost tříd, kde se dramatické lekce realizovaly. Díky tomu, že se na většině základních škol dramatická výchova nerealizuje, třídy nejsou uzpůsobené k dramatickým lekcím. V jedné třídě jsme dokonce museli chvílemi přistoupit na frontální uspořádání při diskusi, neboť nebyla ve třídě možnost velkého kruhu, aby na sebe všichni žáci dobře viděli.

Mezi limity dramatické lekce bych zařadila i to, že by bylo jistě vhodné ve třídě zrealizovat dramatické lekce zaměřené na prevenci alespoň dvakrát, a to nejlépe například po 1-2 měsících. Ověřili bychom si tak, že je prevence za využití metod a technik dramatické výchovy účinná dlouhodobě. Z časových důvodů jsem však neměla možnost odučit dramatických lekcí více.

Závěr

Hlavním tématem diplomové práce je prevence proti šikaně v souvislosti s dramatickou výchovou a jejími metodami a technikami. V teoretické část jsem se proto zaměřila na dvě oblasti, a to oblast šikany a její prevence a oblast dramatické výchovy.

V první fázi teoretické části jsem se zabývala pojmem šikana, vymezením a definováním podstaty tohoto pojmu. Popsala jsem základní typy šikany, jako je šikana verbální, fyzická a sociální. Vymezila jsem také pojem kyberšikana a v čem se liší. Dále jsem se zabývala vývojovými stádii šikany, příčinami vzniku šikany i jejími následky a také prevencí a intervencí.

Druhá fáze teoretické části byla věnovaná dramatické výchově. V této části jsem se zabývala vymezením dramatické výchovy a jejím vývojem v průběhu let. Zaměřila jsem se také na oblast cílů, obsahu a principů dramatické výchovy a také na klíčové kompetence, které dramatická výchova rozvíjí. Především jsem se ale zabývala metodami a technikami dramatické výchovy, které jsou vhodné k využití v prevenci proti šikaně.

Na těchto teoretických základech byla vystavěna praktická část této diplomové práce. Součástí praktické části je sociometrický dotazník, který je určen pro žáky jednotlivých tříd pro zmapování sociálních vztahů ve třídě a ke zjištění celkového klimatu třídy. Díky sociometrickému dotazníku jsem měla možnost zjistit, jaké jsou sociální vztahy ve třídě, jak se žáci ve třídě cítí a jaké mají povědomí o pojmu šikana. Pozitivním zjištěním pro mě bylo, že celkem 90,8 procent žáků dokázalo v dotazníku vysvětlit pojem šikana. Ze sociometrického dotazníku také vyplynulo, že ve dvou třídách se objevuje určitá forma ubližování. Pro zjištění, zda se jedná o šikanu či o vzájemné pošťuchování mezi žáky, bych potřebovala o žácích více informací a strávit s nimi více času. Při realizaci dramatické lekce jsem však byla ve třídách obezřetnější, aby případným obětem dramatická lekce ještě více neublížila.

Hlavní součástí praktické části byla příprava dramatické lekce s využitím metod a technik dramatické výchovy, které jsou vhodné pro prevenci šikany. Dramatickou lekci jsem realizovala s pěti třídami pátých ročníků základních škol a následně v této práci podrobně reflektovala. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda je využití metod a technik

dramatické výchovy v prevenci šikany vhodné a funkční. Naplnění cíle lze hodnotit dle zpětné vazby od žáků či konkrétních reakcích při reflexích jednotlivých aktivit. Využívání metod a technik dramatické výchovy při prevenci šikany proto hodnotím jako vhodné i funkční, neboť si žáci mohou na vlastní kůži vyzkoušet různé situace, které oběti při šikaně zažívají. Žáci mohou nahlížet na problematiku z různých úhlů a v uměle navozených situacích jednat a řešit problémy, které se šikanou souvisí, a to všechno v rámci bezpečného prostředí, které dramatická výchova nabízí.

Poslední součástí praktické části bylo dotazníkové šetření pro pedagogy 1. stupně základních škol. Cílem dotazníku bylo zmapování názorů na prevenci šikany v souvislosti s využíváním metod a technik dramatické výchovy. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 54 respondentů, z čehož 53,7 procent zodpovědělo, že mají zkušenost s dramatickou výchovou. Pozitivním zjištěním bylo, že pouze u 19 dotazovaných respondentů se ve třídě objevila šikana, což může úzce souviset s výsledkem, že celkem 55,6 % respondentů provádí prevenci ve třídě neustále, neboť si uvědomují, že se jedná v současnosti o velmi vážný problém. Celkem 70,4 % respondentů uvedlo, že využívání metod a technik dramatické výchovy může pomoci v prevenci šikany, přičemž nejčastěji argumentovali tím, že se žáci při dramatické výchově lépe poznají, mohou být více otevření, hlouběji pochopit situace spojené se šikanou, vyzkoušet si role oběti či agresora, a hledat různá řešení problémových situací. Veškeré výsledky dotazníkového šetření jsou také společně s grafy a tabulkami součástí této práce.

Při psaní této diplomové práce jsem měla možnost získat nové informace a hlubší vhled do problematiky šikany a její prevence. Nejdůležitější pro mě však byla možnost vyzkoušet si vedení dramatické lekce v pěti různých třídách a následně možnost porovnat rozdíly mezi jednotlivými třídami. Mohla jsem porovnat vedení dramatické lekce mezi třídami, které se s dramatickou výchovou nesetkávají, a mezi třídami, které dramatickou výchovu mají jako samostatný předmět. Největší rozdíl jsem překvapivě našla v argumentaci a otevřenosti žáků, kteří dramatickou výchovu mají pravidelně. Žáci dokázali velmi dobře argumentovat a popisovat svoje pocity a názory, a to všechno velmi otevřeně, neboť se ve třídě nebáli projevit. Také sami žáci školy, kde se dramatická výchova vyučuje jako samostatný předmět, při dramatické lekci zmínili, že na jejich škole se šikana neobjevuje především

proto, jak s žáky učitelé pracují. Tato zkušenost mi také dává zpětnou vazbu a zároveň odpověď na výzkumnou otázku, zda je využívání metod a technik dramatické výchovy vhodné a funkční k prevenci šikany, neboť metody dramatické výchovy pozitivně působí na třídní klima a posiluje třídní kolektiv.

Díky realizaci dramatické výchovy v různých školách jsem také získala mnoho nových zkušeností do mé budoucí pedagogické praxe a měla jsem zároveň možnost nově získané informace o šikaně uplatnit v praxi, v reálné situaci s reálnými žáky.

Součástí této diplomové práce jsou také přílohy, do kterých je vložen sociometrický dotazník pro žáky, pomůcky k dramatické lekci, ukázky žákovských prací získané při realizaci dramatických lekcí a dotazník pro učitele.

Seznam použitých informačních zdrojů

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

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

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

FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Praha: Aurora, 2007. ISBN 978-80-7299-089-4.

GAJDOŠOVÁ, Eva a HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

KARAFFA, Jan. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-230-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3.

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

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

LOVASOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2017. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga a RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2019. ISBN 978-80-7331-172-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

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

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

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

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

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

Výběr z aktuálních školských témat. 2017. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-289-9. ISSN 2570-7698.

ZVÍROTSKÝ, Michal; BENDL, Stanislav a RICHTEROVÁ, Magdalena. *Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4825-5.

Internetové zdroje

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Sociometrický dotazník pro žáky

Příloha 2 – Texty a obrázky k dramatické lekci

 Příloha 2a – Texty k živým obrazům

 Příloha 2b – Obrázek chlapce

Příloha 3 – Ukázky práce žáků z dramatické lekce

Příloha 4 – Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy

Příloha 1 – Sociometrický dotazník pro žáky

Dotazník

Instrukce:

Nejedná se o test, který zkouší tvé znalosti, ale o dotazník, který zjišťuje, jak se cítíš ve své třídě a jak fungují vztahy mezi spolužáky. Proto zde nejsou žádné správné či chybné odpovědi. Odpovídej podle toho, jak cítíš, že je to správné pro tebe. Celý dotazník je anonymní, to znamená, že ho nemusíš podepisovat a vše vyplňuješ tajně.

Odpověď, kterou vybereš, označ křížkem v rámečku.

1. Jsi (vyber jednu z možností)

- Dívka
 Chlapec

2. Chodíš do stejné třídy jako vloni?

- Ano
 Ne

3. Byl/byla jsi v loňském roce žákem/žákyní této školy?

- Ano
 Ne

4. Jsi ve své třídě rád/ráda?

- Ano
 Ne

5. Máš ve třídě dobrého kamaráda nebo kamarádku?

- Ano
 Ne

6. Víš, co je to šikana? Popiš, co si pod pojmem šikana představuješ.

7. Viděl/viděla jsi někdy, že někdo ze třídy nebo ze školy ubližuje tvému spolužákovi nebo spolužačce?

- Ano
 Ne

8. Pokud ano, řekl si to někomu z učitelů?

- Ano
 Ne
 Neviděl jsem nikoho ubližovat mému spolužákovi.

9. Ublížíval nebo ubližuje někdo tobě?

- Ano
 Ne

10. Pokud ano, jak ti ubližoval/ubližuje? Můžeš zaškrtnout více možností.

- Ignorování
 Posmívání
 Pomlouvání
 Ponižování
 Nadávání
 Bití
 Fackování
 Kopání
 Jinak

Vypiš prosím jak: _____

- Nikdo mi neubližuje.

11. Pokud ti někdo ubližoval, komu si o tom řekl? Můžeš zaškrtnout více možností.

- Třídnímu učiteli / třídní učitelce
 Jinému učiteli
 Rodičům
 Babičce nebo dědovi
 Kamarádovi/kamarádce
 Někomu dalšímu

Napiš komu _____

- Nikomu jsem o tom neřekl

Napiš proč _____

- Nikdo mi neubližoval.

12. Zde můžeš napsat cokoliv, co tě napadá nebo co by si chtěl/chtěla ještě sdělit.

Příloha 2 - Texty a obrázky k dramatické lekci

Příloha 2a – Texty k živým obrazům

1. **situace** – Děti si se Zolou nechtějí povídat, ignorují ho a otáčejí se zády.
2. **situace** – Děti nechtějí, aby s nimi Zola seděl u oběda.
3. **situace** – Děti se ve třídě Zolovi posmívají, když je zkoušený u tabule.
4. **situace** – Děti vezmou Zolovi svačinu a nechtějí mu ji vrátit.
5. **situace** – Děti vyhrožují Zolovi, že jestli něco řekne, tak bude mít průšvih.
6. **situace** – Děti Zolovi ničí jeho věci, rozhazují knihy i pastelky z penálu.
7. **situace** – Děti píšou na počítači Zolovi ošklivé zprávy a přidávají zesměšňující obrázky o něm.
8. **situace** – Děti do chlapce Zoli strkají a ošklivě ho pošťuchují.

Příloha 2b – Obrázek chlapce



Příloha 3 - Ukázky práce žáků z dramatické lekce

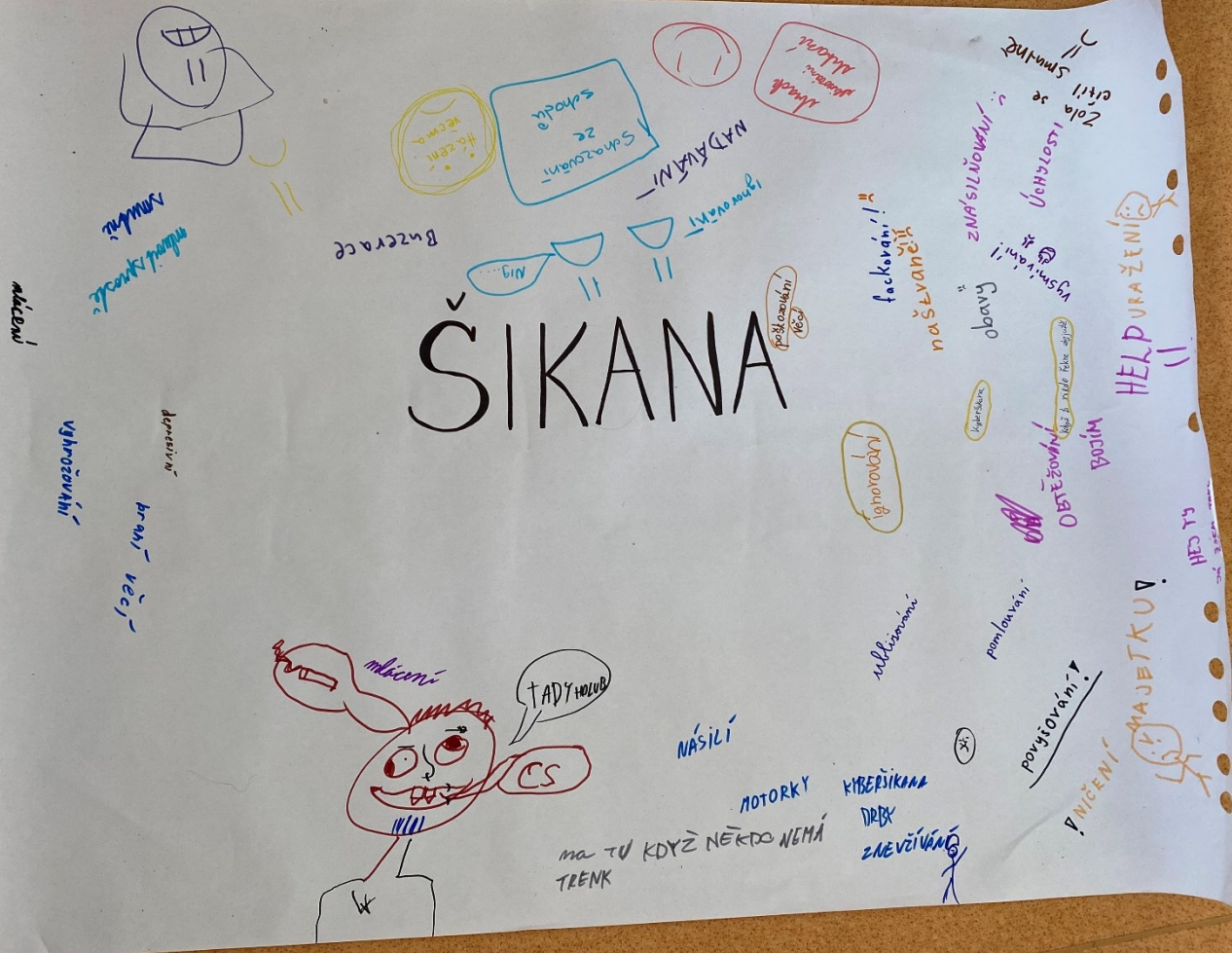
Šikana ve mně vyvolává strach a smutek.
Dozvěděla jsem se co je kyber šikana.
Ve skupince bylo příjemné spolupracovat.

O druhé hodině jsem se dozvěděl dost věcí o šikaně.
např: kyberšikana, fyzické týrání, hrabání ve věcech,
ponižování, kradení,

O šikaně jsem se dnes dozvěděl hodně.
Doufám že šikana kníplu školi - štěstí mi
kdy nepříde. Šikanu nikdo nechce.

Já si myslím že by všichni měli vědět se když ho někdo šikanovali tak
by sme mu měli pomoci ne to když šikanovali někdo nás se to musíme
učit.

ŠIKANA



Příloha 4 – Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy

Prevence proti šikaně

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako součást praktické části mé Diplomové práce, která je na téma Dramatická výchova jako prevence proti šikaně na 1. stupni ZŠ. Tento dotazník je určen pro učitele na prvním stupni základních škol a účast je zcela anonymní a dobrovolná.

Předem velmi děkuji za Váš čas, který věnujete mému dotazníku.

Sára Kubálková
Studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Kolik Vám je let? _____

Jak dlouho jste již v pedagogické praxi?

- Méně než 5 let
- 11–15 let
- 16–20 let
- Více jak 20 let
- Jiná...

Jakou máte zkušenost s dramatickou výchovou?

- Studium na katedře Výchovné dramatiky (DAMU, JAMU)
- Studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na dramatickou výchovu
- Studium střední pedagogické školy se specializací na dramatickou výchovu
- Absolvování seminářů a workshopů zaměřené na dramatickou výchovu
- Nemám žádné zkušenosti, pracuji intuitivně
- Jiná...

Vyučuje se na Vaší škole dramatická výchova?

- Ano
- Ne

Zavádíte dramatickou výchovu do ostatních školních předmětů?

- Ano
- Ne

Pozorujete změny v celkovém klimatu třídy po zavedení dramatické výchovy?

- Ano

- Ne
- Dramatickou výchovu v hodinách neuplatňuji.

Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano, napište prosím, jaké změny to byly.

Vyskytla se někdy ve Vaší třídě šikana?

- Ano
- Ne

Pokud byla Vaše odpověď na předchozí otázku ano, napište prosím, jak jste šikanu řešil/a.

Jak často provádíte ve své třídě prevenci šikany?

- Jednou ročně
- 2x - 3x za rok
- Neustále
- Jiná...

Jaké metody využíváte k prevenci šikany ve Vaší třídě?

Myslíte si, že využívání metod dramatické výchovy může přispět k prevenci šikany a zabránění jejího vzniku či dalšího šíření?

- Ano
- Ne
- Nevím

Zdůvodněte prosím svou předešlou odpověď.

Napadá Vás něco, co byste chtěli k tématu doplnit? Zde máte možnost napsat své myšlenky, nápady, či cokoliv, co byste chtěli sdílet.
