Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018 Olga Lišková

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prevence šikany na 1. stupni ZŠ

Bullying prevention in primary school

Olga Lišková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová Ph.D.

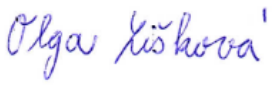
Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Prevence šikany na 1. stupni ZŠ* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12. 4. 2018



podpis

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za její cenné rady, doporučení, připomínky a veškerou pomoc při vypracovávání mé diplomové práce. Dále děkuji celé své rodině za podporu po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje prevenci šikany se zaměřením na žáky prvního stupně základní školy a charakter práce je teoreticko-výzkumný.

Teoretická část poskytuje hlubší pohled na problematiku šikany, objasňuje vztahy mezi jednotlivými aktéry a specifikuje projevy se zaměřením na druhy agrese u žáků. Dále poskytuje poznatky z vývojové psychologie dětí prvního stupně. Prevence šikany je rozdělena na část, kterou může realizovat pedagog na úrovni své třídy, a dále pak na úrovni školního vzdělávacího programu. V závěru teoretické části jsou popsány preventivní programy nabízené pro žáky prvního stupně a organizace, které poskytují primární prevenci šikany na školách.

Praktická část zahrnuje výzkum realizovaný pomocí „Spirály profesního rozvoje“ podle Korthagena. V rámci výzkumu byl realizován preventivní program „Kočičí zahrada“ ve druhých ročnících základní školy. Po realizaci proběhla podrobná reflexe, ve které byly posouzeny základní aspekty a navrženy alternativní možnosti pojetí programu. Na základě vyhodnocení vznikl nový program proti šikaně, který byl testován u stejně starých žáků na stejné škole. Při výzkumu byly použity metody pozorování, interview s třídními učitelkami i žáky a analýza produktů. Cílem výzkumu bylo vyhodnocení efektivity programu z pohledu vývojově přiměřených aktivit a forem práce. Byly formulovány znaky kvalitního preventivního programu a stanovena doporučení pro jeho tvorbu a realizaci.

KLÍČOVÁ SLOVA

Šikana, agrese, prevence, projev šikany, příčiny šikany, stádia šikany, charakteristika účastníků, diagnostika šikany, preventivní programy, primární škola

ABSTRACT

The master’s thesis is devoted to bullying prevention with a focus on primary school pupils. It has both theoretical and empirical character.

The theoretical part provides a deeper insight into the issue of bullying clarifies relationships among its actors and the displays of bullying while focusing on types of pupils‘aggression. It further provides knowledge of developmental psychology. The bullying prevention part is divided into a sub-part, which teachers can use at class level, and a sub-part, which schools implement at the level of school education programme. At the end the preventive programmes for primary school pupils and organizations which provide primary prevention are described.

The empirical part comprises a research conducted using Korthagen's "Spiral of Professional Development". A "Cats‘Garden" preventive programme was implemented in the second grade classes of a primary school. After the implementation, a detailed reflection was carried out, in which the basic aspects were evaluated and the alternative options were suggested. Based on the evaluation, a new anti-bullying programme was developed and tested on the pupils. The research used observation methods, interviews and product analysis. The aim of the research was to evaluate the effectiveness of the programme considering developmentally appropriate activities and forms of work. Characteristics of a quality preventive programme were formulated and recommendations for its creation were established.

KEYWORDS

Bullying, aggression, prevention, bullying effects, causes of bullying, bullying stages, characteristics of participants, bullying diagnosed, preventive programmes, primary school

Obsah

1 Úvod 14

2 Šikana 15

2.1 Definice 15

2.2 Šikana v trojím pojetí 17

2.2.1 Šikanování jako nemocné chování 17

2.2.2 Šikanování jako závislost 17

2.2.3 Šikanování jako porucha vztahů ve skupině 18

2.3 Rozdíl mezi škádlením a šikanou 19

3 Agrese 21

3.1.1 Agrese ve školním prostředí 23

4 Projevy šikany 25

4.1 Fyzická šikana 25

4.2 Psychická šikana 26

4.2.1 Kyberšikana 26

4.3 Signály upozorňující na šikanu ve třídě 27

5 Stádia šikany 29

1) Zrod ostrakismu 29

2) Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese 30

3) Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů 30

4) Většina přijímá normy agresorů 31

5) Totalita neboli dokonalá šikana 32

6 Charakteristiky účastníků 34

6.1 Agresor 35

6.1.1 Osobnost agresora a typické chování 35

6.1.2 Původ vzniku role agresora 36
6.1.3 Typy agresorů 36
6.2 Oběť 39
6.2.1 Osobnost oběti a typické chování 39
6.2.2 Původ vzniku role oběti 40
6.2.3 Následky 41
6.3 Svědci 43
6.3.1 Následky 44
6.4 Pedagog 45
7 Morální vývoj dětí mladšího školního věku 46
7.1.1 Morální vývoj podle Jeana Piageta 46
7.1.2 Morální vývoj podle Lawrence Kohlberga 47
7.1.3 Morální vývoj z hlediska vývojové psychologie 48
7.1.4 Závěrečný pohled na morální vývoj 49
8 Dítě mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie 50
9 Diagnostika šikany 52
9.1 Postup diagnostiky 52
9.1.1 Šikana nebo škádlení 52
9.1.2 Posouzení šikany 52
10 Řešení šikany 54
10.1.1 Postup vyšetřování 55
10.1.2 Závěr vyšetřování šikany 56
10.1.3 Léčba skupiny 56
10.1.4 Základní intervenční program 57
11 Prevence šikany 59

11.1 Prevence na úrovni třídy 60
11.1.1 Třídní pravidla 60
11.1.2 Sdílení v kruhu 60
11.1.3 Spoluspráva třídy 61
11.1.4 Schránka důvěry 61
11.1.5 Třídnické hodiny 61
11.2 Prevence na úrovni školy 62
11.2.1 Školní preventivní program 62
11.2.2 Školní program proti šikanování 63
11.2.3 Školní metodik prevence 64
11.2.4 Spolupráce s odborníky 64
11.2.5 Výzkumy ve škole 65
11.2.6 Zaměstnanci školy 65
11.2.7 Šikana jako téma hodiny 65
11.2.8 Atmosféra školy 66
11.2.9 Školní vize prevence na Novém Zélandu 66
11.3 Preventivní programy 69
11.3.1 Preventivní program „Kočičí zahrada“ 69
11.3.2 Ferda v tom zase lítá 70
11.3.3 Zipyho kamarádi 70
11.3.4 Jablíkovi kamarádi 70
11.4 Organizace nabízející preventivní programy 71
11.4.1 Prev – Centrum 71
11.4.2 Projekt Odyssea 72
11.4.3 Pedagogicko-psychologická poradna 74

12 Závěr teoretické části 75
PRAKTICKÁ ČÁST 78
13 Výzkumný problém 78
14 Cíl výzkumu 79
14.1 Výzkumný úkol 80
14.2 Výzkumné otázky 80
15 Design výzkumu 81
16 Metodika výzkumu 84
16.1 Pozorování 84
16.2 Analýza produktů 85
16.3 Interview 85
17 Výzkumný vzorek 86
17.1 Základní škola 86
17.2 Metodička prevence K. 87
17.3 Třídní učitelka 4. B 87
17.4 Třída 2. A (školní rok 2016/2017) 88
17.5 Třída 2. B (školní rok 2016/2017) 90
17.6 Třída 2. B (školní rok 2017/2018) 92
18 Realizace výzkumu 93
18.1 Fáze: Jednání 93
18.1.1 0. lekce – Úvodní setkání 94
1. Fáze – Jednání: 2. B 94
2. Fáze – Zpětný pohled na jednání 94
3. Fáze – Uvědomění si podstatných aspektů 95
4. Fáze – Vytvoření alternativních postupů jednání 95

5. Fáze – Vyzkoušení: 2. A 96

18.1.2 3. Lekce – Pantoflíček se bojí tmy 97

1. Fáze – Jednání – 2. B 97

2. Fáze – zpětný pohled na jednání 97

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů 98

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání 98

5. Fáze – vyzkoušení 2. A 98

18.1.3 5. Lekce – Závod 100

1. Fáze – Jednání – 2. A 100

2. Fáze – zpětný pohled na jednání 100

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů 101

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání 101

5. Fáze – vyzkoušení 2. B 101

18.1.4 6. Lekce - Přátelství 103

1. Fáze – Jednání – 3. A 103

2. Fáze – zpětný pohled na jednání 104

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů 104

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání 104

5. Fáze – vyzkoušení 105

18.1.5 7. Lekce – Špatný vtip 106

1. Fáze – Jednání – 3. A 106

2. Fáze – zpětný pohled na jednání 106

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů 107

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání 107

5. Fáze – vyzkoušení 108

18.1.6 8. Lekce – Když si pomáháme, jde to líp 109
1. Fáze – Jednání – 3. A 109
2. Fáze – zpětný pohled na jednání 110
3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů 110
4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání 110
5. Fáze – vyzkoušení 110
18.2 2. Fáze: Zpětný pohled na jednání - Reflexe realizace lekcí preventivního programu „Kočičí zahrada“ 112
18.3 3. Fáze: Uvědomění si podstatných aspektů - Shrnutí preventivního programu „Kočičí zahrada“ 115
18.4 4. Fáze: Vytvoření alternativních postupů jednání - Nový preventivní program 118
18.4.1 1. Lekce – PRAVIDLA A PODVÁDĚNÍ 120
18.4.2 2. Lekce – SPOLUPRÁCE 123
18.4.3 3. Lekce – VÝJIMEČNOST A PREVENCE POSMÍVÁNÍ 125
18.4.4 4. Lekce – CO JE ŠIKANA 127
18.4.5 5. Lekce – POMOC PŘI ŠIKANĚ 129
18.4.6 6. Lekce – JÁ JAKO OSOBNOST, ROZBOR ŠIKANY 131
18.5 5. Fáze: Vyzkoušení - Reflexe nového preventivního programu 132
19 Výsledky výzkumu a jejich interpretace 135
19.1 Závěr výzkumné otázky č. 1 „Jaké metody a techniky jsou vhodné v preventivním programu proti šikaně pro děti ve věku 8-9 let?“ 135
19.2 Závěr výzkumné otázky č. 2 „Jaké klíčové kompetence rozvíjí u žáků preventivní program „Kočičí zahrada“?“ 137
19.3 Závěr výzkumné otázky č. 3 „Jaké klíčové kompetence rozvíjí u žáků preventivní program proti šikaně?“ 138

19.4 Závěr výzkumné otázky č. 4 „Jaké přínosy a úskalí v preventivním programu „Kočičí zahrada“ vnímají třídní učitelky?“ 140
19.5 Závěr výzkumné otázky č. 5 „Jaké znaky jsou vhodné pro preventivní program proti šikaně zaměřený na žáky druhého ročníku základní školy?“ 141
20 Závěr 143
21 Zdroje 145
21.1 Seznam použitých zdrojů 145
21.2 Seznam elektronických zdrojů 147
22 Seznam příloh 150
22.1 Příloha č. 1: Přípravy lekcí preventivního programu „Kočičí zahrada“ 151
22.2 Příloha č. 2: Terénní deník – Úryvky 166
22.3 Příloha č. 3: „Jak Jablenka vzala děti do borůvkové země“ (PŘIKRYLOVÁ Facebook [online]) 173
22.4 Příloha č. 4: „*O hasicím přístroji*“ (SVĚRÁK Z., 2010) 174
22.5 Příloha č. 5: Obrázky „Šikana a škádlení“ 176
22.6 Příloha č. 6: Pravidla (Preventivní program proti šikaně) 177
22.7 Příloha č. 7: Plakát šikana (Preventivní program proti šikaně) 178
22.8 Příloha č. 8: Srdce (Preventivní program proti šikaně) 179
22.9 Příloha č. 9: Erb (Preventivní program proti šikaně) 180

1 Úvod

V rámci vysokoškolského studia jsem se setkala s několika atraktivními tématy, která mne zaujala natolik, že jsem uvažovala o jejich detailnějším zpracování v rámci své diplomové práce. Přesto jsem si nakonec zvolila jako téma problematiku, kterou vnímám v našem studijním oboru jako opomíjenou, ale se kterou se budu potýkat jako začínající učitelka na kterékoliv škole, kam po studiu nastoupím – tímto tématem je šikana.

Ráda bych svoji práci koncipovala jako přehled teoretických podkladů, které mne jako začínající učitelce, ale i dalším pedagogům v praxi, pomohou s orientací v problematice šikany, jež může zasáhnout jakoukoliv třídu.

Cílem mé práce je na základě prostudované odborné literatury porozumět příčinám šikany a tomu, co se odehrává ve třídním kolektivu zasaženého šikanou. Za podstatné považuji znalost charakteristiky účastníků a diagnostika jejich projevů – jak oběť žádá nepřímo o pomoc, na které projevy zareagovat včas. Dále chci vědět, jak při objevení šikany ve své třídě postupovat co nejcitlivěji k oběti, ale abych nic nepodcenila.

Tyto teoretické znalosti mě mají vybavit schopnostmi předvídat možná rizika v dětském kolektivu.

Součástí teoretické části bude seznámení s úrovní psychiky a morálky dětí mladšího školního věku, tedy děti, se kterými se na prvním stupni základní školy budu setkávat.

Na závěr teoretické části chci vytvořit přehled dostupných preventivních postupů, které je možné realizovat jako třídní učitel ve své třídě v rámci prevence šikany na prvním stupni základní školy.

V praktické části práce budu realizovat kvalitativní výzkum, díky kterému bych ráda získala praktické dovednosti v rámci prevence šikany. Pomocí spirály profesního rozvoje (Korthagen 2010) budu společně s metodičkou prevence na základní škole realizovat preventivní program „Kočičí zahrada“. Pomocí této metody budeme rozvíjet efektivnost lekcí cílených na žáky druhého ročníku. Na základě vyhodnocených závěrů tohoto programu a prostudované odborné literatury, vytvořím vlastní preventivní program, jež ověřím také na žácích druhého ročníku o rok později.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Šikana

V této kapitole jsem shromáždila různé pohledy na šikanu, které odborná literatura poskytuje. Jestliže se na tuto problematiku podíváme očima pedagogických odborníků, psychologů, ale i žáků ze třídy, ve které se šikana postupně objevuje či již rozbujela, máme jako začínající učitelé možnost lépe porozumět všem nástrahám a projevům.

2.1 Definice

Ve snaze co nejpřesněji specifikovat problém šikany jsem objevila různé definice, které se tímto termínem zabývaly. Každá alternativa definice ovšem pokládala za stěžejní jinou informaci, kterou ve svém znění konkretizovala. Při celkovém pohledu na následující definice se odkývá souhrnné pojetí problematiky šikany v celé své šíři, kterou zaujímá.

Slovo „šikana“ pochází z francouzského „chicane“, jeho další překladové významy kromě českého ekvivalentu „šikana“ je také „*spor, šikanování, hádka, tahanice*“ (https://slovnik.seznam.cz/cz-fr/?q=chicane).

Toto vysvětlení zahrnuje převážně přímou konfrontaci agresora a oběti, což je jedna z možných forem šikany. Zároveň je pojmenováno i fyzické působení v pojmu „tahanice“, verbální atak zahrnuje „hádka“. Pojem šikana obsahuje více podob, které jsou klasifikované v kapitole „3 Projevy šikany“.

V Pedagogickém slovníku je uvedeno obecné znění a vysvětlení pojmu šikanování jako: „*fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáka jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď ve dvojici, nebo ve skupině, iniciátory jsou starší žáci, fyzicky vyspělejší, osobnostně či sociálně narušení.“* (PRŮCHA J., WALTROVÁ E., MAREŠ J., s. 297)

Některé projevy agresorů mohou mít podobu trestných činů, a je proto nezbytné, aby k řešení celého případu byla přivolaná Policii ČR. Tato bezpečností složka specifikuje chování šikany pro občany na svých internetových stránkách:

„Šikana je jakékoliv chování, jehož záměrem je opakovaně ubližovat, ohrožovat nebo zastrašovat jiného člověka, případně skupinu lidí; zahrnuje jak fyzický útok v podobě bití, poškozování věcí druhé osobě, tak i útok slovní v podobě vydírání, nadávek, pomluv,

vyhrožování či ponižování; nebezpečí šikany spočívá především v závažnosti, dlouhodobém působení, a s tím souvisejících následcích v oblasti duševního a fyzického zdraví.“ [1]

Kolář (2011) specifikuje šikanu následovně:

„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (KOLÁŘ 2011, s. 32)

Svoji definici ještě obohacuje o trojí pohled na šikanu (2.2 Šikana v trojím pojetí), který je ideální pro pedagogické pracovníky pracující s dětským kolektivem.

Olweus (Olweus Bullying Prevevntion Program) vysvětluje šikanu následovně:

„When someone repeatedly and on purpose says or does mean or hurtful things to another person who has a hard time defending himself or herself / když někdo opakovaně a úmyslně verbálně nebo činy ubližuje někomu, kdo se obtížně brání.“[2]

Šikana se nezabývá pouze vztahem dětí, jednotlivé role mohou zastávat i rodiče nebo učitelé, ale ve své práci se zaměřím na šikanu odehrávající mezi žáky.

V diplomové práci se budu držet definice Koláře, jejíž znění je nejvhodnější pro praktické využití ve školní praxi. Jednotlivé znaky obsažené ve formulaci umožňují pedagogovi stanovit si dosažitelný cíl aktivit, které využije ve svých hodinách k seznámení žáků s problematikou šikany.

[1] *Policie ČR* [online]. [cit. 2018-10-19]. Dostupné z: http://www.policie.cz/clanek/preventivni-informace-sikana.aspx

[2] *Olweus Bullying Prevevntion Program* [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: https://olweus.sites.clemson.edu/index.php

2.2 Šikana v trojím pojetí

Následující tři pohledy na šikanu uvádí Kolář (2011, s. 31) jako *„Triadický pohled na šikanování“* a jedná se o tři úrovně, které doplňující definici šikany o hlubší a detailnější souvislosti. Tato pojetí uvádím, protože umožňují porozumět vztahům mezi žáky postihnuté šikanou.

2.2.1 Šikanování jako nemocné chování

Tato úroveň je nejvíce patrná, a proto i toto pojetí je nejčastěji prezentováno – jedná se o klasický pohled na šikanu. Pedagog dokáže vysledovat nápadné nežádoucí projevy chování. Je potřeba, aby se při následném řešení šikany nepracovalo pouze s touto úrovní tedy pouze s chováním agresora. Šikanování vysvětleno jako nemocné chování je pouze výchozí bod, o který se metodik nebo jiný vyšetřovatel má opírat při následné rehabilitační práci.

Chování agresora bývá v rozporu se školním řádem, některé podoby mohou nabývat podoby trestného činu, které se předává k řešení Policii ČR. Jaké konkrétní jednání může pedagog považovat za „nemocné chování“, bude detailněji popsáno v kapitole „3 Projevy šikany“.

Agresor může útočit na oběť nenápadně přímo před pedagogem, proto je potřeba žáky pozorovat a žádné jejich projevy nepodcenit, ačkoliv se často jedná o nelehké posouzení situace. Ke správnému vyhodnocení situace nám může být prospěšné poměrně jednoduché měřítko – jak dané chování bere žák, na kterého jsou útoky mířené. Jedním z možných postupů je přátelský rozhovor, při kterém se lehce žáka zeptáme na jeho pocity, když na něho spolužáci dělají „vtipy“.

Rozdílům mezi škádlením a šikanou se budu věnovat v části „Škádlení vs. Šikanování“.

2.2.2 Šikanování jako závislost

Tento projev nelze na základě vnějšího pozorování rozpoznat, jedná se o vnitřní vazbu, která vzniká mezi agresorem a jeho obětí. V tomto vztahu nemají oba aktéři stejné pravomoce.

Vazba má podobu závislosti, která může být oboustranná nebo jednostranná. Oboustranný vztah je vyžadován od obou zúčastněných, tedy od agresora, ale zároveň i od oběti.

Jednostranná závislost agresora je založena na zisku, nežádoucím chováním se mu dostává výhodného postavení ve třídě, případně se mu zalíbil pocit dominance nad slabším jedincem. Jednostranná závislost může vznikat i u oběti, pro kterou jsou útoky agresora jedinou formou pozornosti v rámci kolektivu (může agresora považovat za kamaráda, snaží se mu zavděčit).

Důvodem, proč se šikana dává do spojitosti se závislostí, jsou podobné nebo až totožné projevy jako u závislosti na toxických látkách. Agresor zažívá při šikanování slastný pocit, ale jeho potřeba této slasti se stupňuje stejně jako jeho agresivní projevy.

2.2.3 Šikanování jako porucha vztahů ve skupině

Problém šikany není omezen jen na dva hlavní aktéry tj. oběť a agresora (oběti a agresory – je možné, že tyto role zaujímá více jedinců).

Velkou roli v celém procesu hrají také další osoby pohybující se v daném sociálním prostředí – spolužáci ze třídy, třídní učitel, pedagog, jež šikanu odhalí. Svými postoji a hodnotami ovlivňují celou situaci.

Jejich jednání také vypovídá o stupni nakažení kolektivu. Tito účastníci mají možnost šikanu buď zmírnit, nebo úplně potlačit. Stačí, pokud v počátcích nesouhlasí s chováním agresora nebo proti němu vystoupí, či jinak projeví nesouhlas.

Jestliže jejich postoj bude pasivní (tiché přihlížení), dochází tak k toleranci projevů a postupem času se nákaza skupiny rozšíří. V dalších stádií tito žáci přechází od pasivního postoje k aktivnímu – povzbuzování agresora, přímé zapojení do šikanování.

Šikana mění nejen zainteresované jednotlivce, ale celou skupinu, ve které se odehrává. Pozměňuje morální hodnoty, postoje, sebevědomí a sílu jedinců něco změnit. Změny v kolektivu zasaženého šikanou jsou strukturovány podle Koláře do pěti stádií (kapitola „4 Stádia šikany“).

Jestliže pedagog pozorně sleduje svoji třídu během školního roku a pracuje se žáky jako s kolektivem, může si lépe všímat jemných projevů a případně změn, které ve třídním společenství probíhají.

Výše popsaný trojí pohled zdůrazňuje i skryté úrovně šikany. Pro mne je důležitou informací zjištění, že šikana není pouze problém mezi dvěma jedinci, ale ovlivňuje i celou skupinu žáků, před kterými se odehrává. Navíc agresoři po odhalení šikany mohou vykazovat abstinenční příznaky stejně jako jinak závislý člověk, což může pedagogovi ztěžovat práci při nápravě vztahů ve skupině.

2.3 Rozdíl mezi škádlením a šikanou

Sama jsem se v praxi setkala s případem, kdy poměrně agresivní fyzický útok dvou chlapců ve druhém ročníku na základní školy byl při vyšetřování označen jedním z rodičů agresora jako „klukovina, pošťuchování“. Při vyšetřování se objasnily další projevy chlapců, které byly nakonec vyhodnoceny jako projevy šikany. V této části se zaměřím na objasnění pojmů šikana a škádlení, aby nedošlo k jejich vzájemnému zaměňování. Na základě literatury jsem stanovila kritéria, která pomohou odlišit šikanu a škádlení.

Prvním kritériem jsou pocity vyvolané u osoby, která je terčem útoků – při nedbalém pozorování se mohou zdát jako zábavné, mířené ze srandy. Jestliže tento žák se při útocích směje, je uvolněný, protože útoky bere jako zábavu, jedná se o škádlení. Také by se neměl objevit pocit bezbrannosti a bezmocnosti, nebo by neměl trvat po celou dobu činu. Pokud by se krčil, byl paralyzovaný strachem nebo beznadějí, vystrašený, jedná se o šikanu.

Dalším kritériem je rovnováha sil, jestliže jsou žáci na první pohled tělesnou konstitucí vyrovnaní, zpravidla se jedná o škádlení. Pokud by se u nich objevil nepoměr sil (mocenská převaha) – oběť je slabá, neumí se bránit, případně může trpět nadváhou, jeho projevy jsou neohrabané – jde o jeden ze znaků šikany.

Relevantním kritériem, pokud pedagog žáky dobře zná, je kamarádství mezi žáky. Jestliže se jedná o kamarády, může se jednat o přátelské porovnávání sil, nápodoba scény z filmu nebo počítačové hry, výsledek přátelského pošťuchování, nebo neshodu. Tento výčet patří ke škádlení. Ovšem dané kritérium musí pedagog ověřit, zda nejde již o závislost popsanou v triadickém pohledu (2.2 Šikana v trojím pojetí). V kamarádském škádlení mají oba zainteresovaní jedinci právo se vyslovit, že již je jim jednání nepříjemné a danou chvíli se situace ukončí.

Čtvrtým kritériem je záměr, se kterým jsou činy dělány. Pokud se žáci snažili oboustranně pobavit, navzájem se provokovali, ale s přátelským úmyslem, jde o škádlení, které ovšem může vygradovat tak, že žáci neohlídají svoji sílu, ale primární cíl nebylo druhému ublížit. Šikana má za cíl druhému žákovi ublížit, zostudit ho, ponížit, způsobit bolest. (VÁGNEROVÁ 2009)

Pedagog přebírá za své svěřence odpovědnost, proto se snaží předcházet úrazům a situacím, kdy by se mohl někdo zranit fyzicky i psychicky. Jestliže objeví situaci, ve které některá

z popsaných hrozeb je reálná, jednání žáků přeruší. Je ovšem nutné, aby správně situaci vyhodnotil a postupoval adekvátně.

Pokud se jedná o škádlení, ve kterém hrozí úraz, je dobré žákům vysvětlit důvod přerušení aktivity. Má-li podezření, že jde o projevy šikany, musí při zásahu volit jiné postupy.

Přínosem této části jsou strukturovaná kritéria, která napomohou rozlišit projevy žáků. Na základě těchto kritérií jsem si uvědomila, že pro správné vyhodnocení situace je potřeba, abych své žáky znala. Je pro mě jako třídní učitelku výhodné vědět, kteří žáci spolu kamarádí, ale i kdo má jaké problémy, na které projevy negativně reaguje (poznámky týkající se rozvodu rodičů), proto považuji za vhodné implementovat do vyučovacích hodin i aktivity, které cílí na osobnostní a sociální rozvoj žáků.

3 Agrese

Agrese je další důležitý termín, který se často ve vztahu se šikanou objevuje. Už samotné označení jednoho z aktérů je „agresor“, což predikuje, že bude uplatňovat ve svých činech agresi. Proto jsem se rozhodla objasnit, co všechno agrese zahrnuje, jak se projevuje a jaká je základní typologie agresorů.

„*Agrese je násilný způsob dosahování cíle. Bývá prostředkem uspokojování osobně významných potřeb.*“ (VÁGNEROVÁ 1995, s. 42)

Martínek (2009) upozorňuje na záměnu pojmů „agrese“ a agresivita“ a definuje oba pojmy následovně:

„Agresivita je útočnost, postoj k agresi, schopnost organismu mobilizovat síly k dosažení cíle a vzdorovat těžkostem.“

„Agrese je výpad, útok, jímž se projevuje násilí, nepřátelství a útočnost s cílem ublížit.“ (MARTÍNEK 2009, s. 9)

Tyto definice by se daly přeformulovat a vysvětlit tak, že agresivita je schopnost jedince dosahovat vytyčených cílů, laicky řečeno „jde si tvrdě za svým“, ale agrese je způsob využívající násilí, který ubližuje ostatním a může být právě součástí dosažení těchto cílů.

Agrese se může u člověka objevovat, pokud dlouho nenaplňuje některou z potřeb, doba tohoto strádání je individuální, každý jedinec je jinak odolný a má jinou míru, kdy již agresi projevuje.

Mezi další druhy agrese můžeme zařadit: predátorskou agresi, jejímž cílem je ulovit kořist, agresi mezi samci bojující o dominanci ve skupině a posouzení sil, agrese způsobená strachem, mateřská agrese s cílem uchránit svého potomka (i před obviněním), nebo obrana teritoria.

Tyto podoby agrese můžeme vidět při řešení útoků dětí ve škole: útoky s cílem získat hračku, (držet za ruku paní učitelku, mít první bonbon), projevení dominance ve třídním kolektivu, poměřování si sil (běžná podoba „praní“, která nemá jiný původ než poměr sil), strčí do spolužáka, který ho zastrašovat, matky obhajující až slepě svého potomka (zpochybňují přímé důkazy o jednání svého dítěte), odstrčení žáka od své lavice (bránění si hradu z kostek, postaveného domečku).

Na agresi má také vliv kulturní zázemí, kde jedinec žije. Pokud veřejné mínění toleruje a oceňuje určité formy agrese, jedinci se posouvají hranice, co je přijatelné a co ne. V dnešní době na tyto dětské hranice mají vliv filmy a média, ve kterých jsou síla a násilí banalizovány, silní a agresivní jedinci jsou považováni za hrdiny a právě tyto vlastnosti jsou okolím oceňovány. Děti se snaží tyto postavy napodobovat a realizují agresi pomocí nápodoby ve svém dětském kolektivu. Vhodným postojem rodičů je po shlédnutých agresivních scénách se svým dítětem mluvit, co právě viděli, vyjádřit vlastní odmítavý postoj k násilnému jednání. Děti jinak získají dojem, že tyto projevy násilí jsou vhodné pro dosažení vytyčeného cíle a budou tyto modely napodobovat i při získávání a naplňování svých potřeb a tužeb.

Další podporou agresivního jednání mohou děti získat již v raném dětství, pokud rodiče dítěti ustupují pro zachování klidu, aby se neocitli v nekomfortní situaci (koupí čokoládu, kterou dítě hodí do nákupního košíku, protože při jejím odebrání se začne dítě hlasitě protestovat, nechtějí v obchodě vyvolávat tyto nežádoucí momenty). Dítě však dostane signál, že pokud bude hlasitě protestovat (křičet, vztekat se, případně bouchat do rodičů), bude mu vyhověno a dosáhne stejného výsledku u následujícího nákupu.

Původ agresivity u dětí je způsoben také přehnaným ochranitelským postojem rodičů neakceptujících předložené důkazy o neadekvátním chování jejich dítěte.

Agresivita může mít také kořeny v nejistotě dítěte získané v novorozeneckém věku z důvodů neuspokojení primárních sociálních potřeb (narušená vazba na matku způsobená malou pozorností věnovanou dítěti a nedostatečným očním kontaktem), dalším faktorem může být znejistěním dítěte způsobené střídáním matky a chůvy ve vykonávání péče či hlasitými a nepříjemnými zvuky).

Tato nabytá nejistota jde s dítětem dále a ve školním prostředí může způsobovat agresivní reakce bez zjevného důvodu. Dítě se snaží na sebe upozornit i takto nežádoucím způsobem – což se jim daří (napomínání učitelem, ostatní žáci pozorují jeho nevhodné chování – smějí se mu, nebo ho pohoršeně pozorují).

Agrese vyvolaná hněvem může mít i pozitivní výsledek: Žák se stane svědkem šikany, nesouhlasí s tímto chováním, protože jeho vnitřní hodnoty jsou v rozporu s viděnou situací, kdy bylo slabšímu ubližováno. Hněv z porušení hodnot vygraduje v agresi, kdy zakročí proti agresorovi, zastane se oběti a dokáže tak šikanování přerušit. Dá najevo, že takové chování

není ve třídě přijatelné – je vhodnou oporou třídního kolektivu. Jestliže je agrese zaměřena pouze na osoby konající špatné činy, může být považována za pozitivní.

Na druhou stranu je potřeba si uvědomit cykličnost násilí: Jestliže ochránce slabších použije k zabránění šikany agresi, nedošlo k odsouzení násilí v kolektivu. Násilí použité „hrdinou“ je považováno za správné.

Děti svoji psychickou nepohodu mohou ventilovat právě agresí, kterou projevují různými způsoby: na neživých předmětech (ničení školních pomůcek, školního vybavení, hraček), na zvířata, ale také na sobě samém formou sebepoškozování (řezné rány, bodné, ale i okusování nehtů s následným poškozením nehtového lůžka, další obsesní zvyky – natáčení vlasů a následné jejich tahání).

Obecně se osobní zodpovědnost jedinců zmenšuje, pokud jejich čin proběhl v rámci celé skupiny. Žáci potom necítí takový pocit viny, protože ji mohou zdůvodnit jako projev jiného člena (vymyslel plán, přinesl pomůcky, působil větší silou).

3.1.1 Agrese ve školním prostředí

Příčinou agresivních projevů kromě výše zmíněných mohou být odlišené hranice respektovaného chování v rodině a ve škole – doma je určité chování žákovi dovoleno, rodiče tolerují individuální projevy svého dítěte, ale stejné chování je ve škole nežádoucí (neuklidit svoji lavici X svůj pracovní stůl v dětském pokoji; uklízení hraček; první zdraví žák učitele X rodiče zdraví své dítě). Pro žáka je dvojí pojetí hranic matoucí a může reagovat kromě zmatení agresí jako formou vyrovnání se nečitelné situaci.

Ve školním prostředí se u žáků může projevit agrese způsobená nedostatečným osobním prostorem (vymezování prostoru v lavici se spolužákem), ale i zabránění možnosti trávit čas individuálně (hraní, četba knihy).

Pokud se žák cítí ve třídě v ohrožení, osamoceně, jednou z možných reakcí je agresivní působení na ostatní.

Jestliže žák zažije pocity vyplývající z agresivního útoku na slabšího jedince (pocit moci, nadřazenosti), nedojde k reakci okolí a pedagoga, že takové chování je nežádoucí, a potrestání, hrozí, že se jejich postoj k hranicím ve společnosti změní a budou dané chování vnímat jako schválené.

Na základě prostudované literatury jsem si uvědomila hrozbu „začarovaného kruhu agrese“, jestliže se na násilí reaguje násilím, zdůvodňování a obhajování násilí. Další důležitou informací, kterou si odnáším do praxe, jsou různé příčiny agrese, které mohou být způsobené strádáním (fyzickým či psychickým), výchovou, vygradováním nepříjemné situace žáka, kdy reaguje podle nás nepřiměřeně. Jako začínající učitelka bych se ráda naučila odlišit tyto příčiny u svých žáků, ale toho můžu docílit důkladným poznáním žáků a jejich rodinné situace.

Zároveň mne napadají již možné postupy, jak by se dalo v rámci mého pedagogického působení projevům agrese předcházet. Ráda bych žáky vedla k tomu, že vyjádří své pocity z nekomfortní situace, která se právě odehrává, a společně můžeme hledat řešení. Další možností je vymezit prostor pro individuální působení žáků a přimět je k respektování osobního prostoru.

4 Projevy šikany

Projevy šikany umožňují odhalení tohoto nežádoucího chování v rámci dětského kolektivu, jedná se o viditelné působení agresora na oběť. Pedagog může šikanu rozpoznat na základě pozorování těchto projevů a jejich posouzení se znaky šikany: „*nepoměr sil, záměrnost, opakovanost a samoúčelnost agrese*.“ (KOLÁŘ 2011, s. 36)

V této kapitole se zaměřím na jednání agresora vůči oběti, jakou podobu útoky a výpady mají. V literatuře nalezneme různé pohledy a dělení (přímá x nepřímá, aktivní x pasivní), která se ovšem navzájem propojují a doplňují. Já jsem tuto kapitolu koncipovala na základě fyzických a psychických projevů agrese. Toto rozdělení za přehledné, umožňuje tak odhalit potřebné vlastnosti a předpoklady agresora k danému typu útoku a nabízí pohled na dopady u oběti.

4.1 Fyzická šikana

Při fyzické šikaně agresor využívá svoji převahu hlavně v oblasti síly, ale i obratnosti, může využít zkušenosti, které získal při pozorování agresivních útoků ve filmech a médiích, případně z bojových umění nebo kroužků sebeobrany. Při bojových sportech by mělo být součástí výuky i důraz na využívání nově nabytých schopností pouze při obraně. Bohužel někteří z agresorů tyto dovětky nepovažují za důležité.

Aktivní fyzická šikana je realizována samotným agresorem, který osobně útoky koná nebo si k výkonu přizve na pomoc své kamarády. Pokud se hlavní agresor útoků přímo neangažuje, pouze rozdává povely, zastává roli jakési „šedé eminence“. V této pozici není vyžadována přílišná fyzická vyspělost nad obětí, převyšuje zde svoji vůdčí osobností (schopnost vymýšlet plány a koordinovat své spolužáky k útoku). Tato pozice navíc dokáže zmýlit pedagoga, který by tohoto fyzicky neangažovaného žáka za hlavního agresora vůbec neoznačil.

Mezi aktivní fyzické projevy patří bití, kopání, škrcení, krádeže a veškeré využití síly k přímým útokům na žáka.

Pasivní fyzická šikana zahrnuje převážně projevy, které oběť omezují v základních lidských právech. Při těchto činech je oběti „*zabraňován odchod ze třídy nebo na toaletu“* – bránění vlastním tělem, zavírání v místnostech. (VÁGNEROVÁ 2009, s. 75)

Poměrně vhodným indikátorem při aktivní fyzické šikaně je, zda jsou zapojeni oba, nebo se oběť útokům brání, v horším případě se útokům ani nebrání – apatičnost, nechá si to líbit, protože buď se bránit neumí, nebo by se pro něj situace ještě mnohem zhoršila.

4.2 Psychická šikana

Psychická šikana zahrnuje projevy verbální (přímé nadávky, nepřímé formou pomluv, zesměšňování oběti), izolování jedince od kolektivu, obviňování z činů, které oběť nespáchala, vykonávání příkazů (napodobovat postavy z filmů, plnit agresorovi přání). (VÁGNEROVÁ 2009)

Pedagogům se těžce odhaluje, důvodem jsou fyzicky na první pohled neviditelné důkazy – následky způsobené pokročilou formou šikany už samozřejmě jsou patrné okem. Při prvotním odhalení může docházet k bagatelizaci a podhodnocení situace, závažnost je náročné rozpoznat.

Oběť se psychickými útoky trápí i v době, kdy není přímo vystavena atakům, často se vnitřně trápí s tím, co o sobě slyšela, dochází k snižování sebevědomí, postupně se utvrzuje, že řečené výroky jsou pravdivé.

4.2.1 Kyberšikana

Problém kyberšikany se objevuje i na půdě prvního stupně základní školy, důvodem je vlastnictví mobilních telefonů a tabletů dětmi a dovedností těchto technologií využívat. Proto považuji za podstatné se tomuto typu šikany také věnovat.

Jedná se o jednu z forem psychické šikany, která využívá ke svému šíření komunikační prostředky. Agresoři nejčastěji využívají internet (sociální sítě, blogy) a mobilní telefony (posílání zpráv). Často se jedná o další formu útoků, propojuje se nebo podporuje fyzické útoky ve škole.

Útoky se odehrávají v kyberprostoru bez přímého kontaktu, agresor může zůstat v anonymitě, což sílu útoku ještě zvýší, oběť nemusí tušit, kdo je autorem zpráv a webových stránek – může se jednat o žáka vystupujícího ve škole jako kamarád. Kyberprostor poskytuje útočníkům možnost ubližovat i bez nutnosti fyzicky nad obětí vynikat (nehrozí konfrontace, může se tedy jednat o agresora fyzicky slabšího než oběť). Také dochází k masivnímu šíření, pozorovateli útoků se stávají i neznámí lidé na internetu, kteří těchto textů, videí nebo fotografií mohou zneužívat a dále šířit. (Člověk v tísni 2009, s. 16)

Navíc se útoky odehrávají nejen ve škole, ale také doma, nemůže se před nimi schovat jako před agresorem využívajících fyzické násilí. Domov v této podobě neplní své poslání primárního útočiště, protože útoky oběť pronásledují i zde.

Oběť se může opakovaně trápit i jen jednorázovým výpadem agresora – opakované čtení urážlivé a ubližující SMS zprávy, několikanásobné zhlížení videa na internetu. Tím se psychické rány prohlubují.

Kyberšikanou rozumíme krádeže osobních údajů, šíření počítačových virů, zasílání urážlivých a zastrašujících SMS, MMS zpráv a e-maily, videa a fotografie oběti, které ji poškozují (ukazují utrpení, které se jí dostávají, zesměšňují ji), tvorba webových stránek, na nichž je oběť urážena, negativní internetové ankety, rozesílání zpráv a jednání pod jménem oběti (přihlášení do seznamky, chaty). (VÁGNEROVÁ 2009, s. 92)

Řešení kyberšikany ze strany školy je komplikované. Metodik prevence, který působí na škole, vyhodnotí situaci, zda ji dokáže vyřešit škola sama, či je potřeba povolat specializovaného odborníka. Je také nutné ověřit, zda kyberšikana není součástí probíhající školní šikany. Vyšetřovatel má být seznámený s prostředím virtuálního prostoru, je možné spolupracovat se specialistou v odvětví ICT a shromažďovat materiály, které poslouží jako důkazy.

4.3 Signály upozorňující na šikanu ve třídě

Jedná se o signály, které může pedagog zaznamenat při dlouhodobé práci se třídou. Učitelé pozorují žáky nejen v rámci vyučovacích hodin, ale i během přestávek, proto si těchto odlišností od standardního chování mohou všimnout. Jestliže se podobné projevy u žáků objeví, je dobré si zjišťovat další informace týkající se třídy i jednotlivých žáků a své tušení o možné šikaně ve třídě ověřit.

Žák v roli oběti je často v blízkosti učitele, u kterého může vyhledávat ochranu, přestávku většinou netráví ve třídě se spolužáky. Působí ve třídním kolektivu osamoceně, nemá ve třídě kamaráda, se kterým by si povídal, je ustrašený a vyskytuje se u něj dlouhotrvající či opakovaná špatná nálada. U tohoto žáka došlo ke zhoršení známek a soustředění ve vyučování, případně se u něj projevuje zvýšená absence.

V kolektivu je odmítán, ostatní se nad něj mohou povyšovat, dělají si z něho legraci, kterou on nevnímá jako humornou, provokace a posměch, ubližování a ničení pomůcek. Je obírán o

svačinu – učitelům to může zdůvodňovat, že neměl hlad, nechutná mu to, nebo se rozdělil s kamarádem.

V této kapitole jsem si uvědomila, že šikana může mít různé projevy, které ovšem pedagog pracující se třídou dlouhodobě může vypozorovat: dlouhodobé vyčlenění žáka z kolektivu, absence kamarádské vazby k některému žákovi, při tvorbě dvojic či družstev zůstává poslední nezačleněný, častý terč vtipů a posměšků. Pedagog může z fyzických znaků odhalit častá zranění a modřiny u žáka, menší fyzické útoky před pedagogem (nastavení nohy, shazování věcí, krádeže či poškozování věcí oběti).

Z pohledu prevence kyberšikany je možné rozšířit ve škole zákaz používání mobilních telefonů v době vyučování (setkala jsem se s tím, že při vstupu do školy žáci oznámí rodičům bezpečný příchod do školy pomocí telefonního hovoru nebo SMS a následně telefon vypnou). Při výuce v počítačových učebnách považuji za vhodné seznámit žáky s bezpečným používáním Internetu i s možnými dopady a následky, které následují při jeho zneužívání.

5 Stádia šikany

V předchozích kapitolách jsem již uvedla definice, které seznamují s celým pojetím problematiky šikany pocházejících z různých zdrojů. Dále jsem uvedla rozdíly mezi šikanou a škádlením, jaké jsou druhy agrese a klasifikovala projevy šikany.

To vše je předstupněm, jak se šikanou pracovat. Nyní představím stupně šikany, které představují rozšíření šikany v kolektivu podle Koláře (2011). Tato stádia jsou uvedena i v publikacích dalších autorů, kteří souhlasí s tímto modelem: Vágnerová (2009),

Třídní učitel by měl tyto fáze znát, umožňují mu tak včas rozpoznat problém v kolektivu, zároveň při odhalení probíhající šikany umožňují solidní zhodnocení situace a následná řešení. Ačkoliv podle prostudované literatury se na základní škole učitelé setkávají většinou s prvními dvěma stádii, výjimečně se třetím stádiem šikany, rozhodně považuji za podstatné, aby byli pedagogové seznámeni se všemi stádii, které v případu šikany hrozí.

1) **Zrod ostrakismu**

Ostrakismus je mírná, převážně psychická forma ubližování, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíben a neuznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, dělají na jeho účet „drobné legrácky“ (KOLÁŘ 2001, s. 36)

Počátek šikanování by se dal popsat jako „hra se strachem“. Takto začínající agresor si pro své pokusy vybere dítě, které je ve třídě neoblíbené, nemá příliš kamarádů – nemusí tak agresorovi příliš hrozit, že by mu někdo jiný odporoval.

V této fázi de facto dochází k prohlubování vyčlenění jednotlivce z dané sociální skupiny. Žák v roli oběti se ve třídě cítí nepříjemně, většina ostatních žáků se ho straní, jeho názor není ve třídní skupině přijímán.

Tento přístup k některému spolužákovi lze najít téměř ve všech školních kolektivech, ale je potřeba se žáky cíleně pracovat, aby se jejich chování nestupňovalo do podoby dalších stádií. Výše popsaný způsob chování se častěji objevuje v dívčích kolektivech, kdy dívky jednu ze skupiny vyčlení a odmítají s ní dále kamarádit, může dojít k pomluvám a rozšiřování tohoto postoje i u dalších spolužáků.

Situaci má šanci velmi ovlivnit třídní pedagog svým postojem a chováním k žákům. Jestliže bude preferovat některé vytipované pro něho oblíbené žáky, které bude dávat ostatním za příklad a udělovat jim privilegia, mohou vztahy v dané skupině gradovat do silnější formy

šikany. Stejný výsledek ovšem může vzniknout, pokud bude učitel intenzivněji jednoho z žáků kárat, opakovaně upozorňovat na jeho nedostatky a projevovat i mírnou formu nesympatií k němu. Tento jeho postoj může posilovat moc agresorů a srážet sebevědomí a schopnost sebeprosazení žáka v roli oběti.

2) Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese

Tato fáze vzniká jako reakce na krizi ve skupině. V tuto chvíli je šance, aby skupina reagovala pozitivně a zamezila nežádoucímu chování. K tomu je zapotřebí pedagog, který pracuje se skupinou a pomůže dětem rozpoznat negativní projevy. *V případě, že existuje ve skupině soudržnost, kamarádské vztahy a převažují pozitivní morální hodnoty, pokusy o ubližování neuspějí.* (KOLÁŘ 2001, s. 37)

Pokud jsou žáci necháni samostatně se s probíhající situací vypořádat, pedagog se při běžném vyučování a řešení menším konfliktů nevyhranil proti agresivnímu chování a ostrakismu, často se stává, že reakcí žáků, jak se s danou situací vypořádat, je vytvoření tzv. obětního beránka. Jedná se o společného nepřítele skupiny, který podpoří soudržnost zbytku skupiny.

Takto vybraný žák se stává terčem pro vybíjení si vlastních negativních emocí, svalování viny za činy a skutečnosti, které nemohl ovlivnit. Objevují se první fyzické útoky, dochází k bití, kopání, ničení věcí, které patří oběti, agresoři si oběť podmaňují a nutí k plnění úkolů, které jí nařídí (dělat domácí úkoly, nosit jim tašku), vyhrožování útokem,

K urychlení těchto fází dochází, pokud původcem šikanování je ve skupině oblíbený člen tzv. hvězda podle sociometrických zjištění, která agresivitou poskytuje zábavu ostatním členům sociální skupiny, odreagování se od školní docházky a jiných nepříjemností (špatná známka z testu).

3) Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů

Pokud se v předchozí fázi při prvním setkání s fyzickým útokem nepostaví proti agresorovi třída, nebo alespoň někteří spolužáci, kteří by otevřeně dali najevo svůj nesouhlas s agresivním chováním, začíná v této fázi „*vznikat skupinka agresorů*“. Tito žáci si účelně vybírají své oběti a systematicky proti nim uskutečňují útoky. (KOLÁŘ 2001, s. 39)

Útoky agresorů jsou násilnější, používají důmyslnější tresty, oběť je pro ně stále podřadnější, to se také odráží na některých druzích projevů (plivání do jídla oběti, nošení cedule s vulgárními či zesměšňujícími nápisy).

Tato fáze je také charakteristická tím, že většina třídy sice otevřeně nesympatizuje s agresory, neútočí na oběť, ale také jí nepomohou, pokud na ni agresoři útočí. Ve třídě se respektuje nepsané pravidlo „zákaz žalování“. Přihlížející mají často pocit úlevy, že obětí nejsou oni sami. Tento postoj nezapojené většiny znemožňuje nápravu a vhled do situace pedagogům. Navíc v kolektivu vzniká hierarchie na základě vlivu, moci a strachu. Oběti jsou většinou žáci, kteří již v počátečních fázích byli testováni a nedokázali se agresorům ubránit, případně nyní v přesile agresorů je jejich podrobení snazší.

V tuto chvíli je ještě možná šance zlomení moci agresorů, pokud se přihlížející většina postaví na odpor probíhajícím praktikám a bude dostatečnou rovnováhou agresorům. „*Tento tlak je ovšem razantně narušen při příchodu nového žáka, který se zapojí jako další z agresorů, případně se bude jednat o žáka, který byl v minulé školní třídě v roli oběti.*“ (KOLÁŘ 2001, s. 39) Rovnováha sil se naruší a přesáhne do dalšího stádia.

Pokud je odhalena šikana v této fázi, ještě je schopen pedagog tuto situaci řešit sám bez zapojení odborníků z dalších institucí.

4) Většina přijímá normy agresorů

Proti agresorům nestojí žádný protivník, který by jejich projevy mírnil. *„Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem“* (KOLÁŘ 2001, s. 39), žáci je pasivně respektují, nebo se také stávají aktivními při útocích. To zahrnuje i žáky, kteří se jindy projevovali jako slušní, respektující pravidla a zdravé morální postoje.

Během násilí konaného na oběti se u útočníků i původně přihlížejících žáků objevují příjemné emoce způsobené dominancí nad bezbranností oběti a projevům agrese. Tyto pocity vyvolávají u žáků závislost a snaží se agresivní útoky opakovat pro další zažití pro ně příjemných emocí z moci.

Oběť v této fázi svoji roli přijímá, stává se apatickou, nevyhýbá se agresorům a přijímá svůj úděl. Dalším krokem u oběti je vyhledávání agresorů, vzniká tak jistá závislost nad jejich pozorností. Tento projev může pedagog, který příliš nezná pozadí třídy a jednotlivé žáky, nesprávně vyhodnotit jako kamarádské vztahy žáků. Navíc dochází k pozměnění identity jedinců ve skupině, ukáznění žáci se aktivně podílí na týrání spolužáků.

5) Totalita neboli dokonalá šikana

Pokud nedojde k potlačení skupiny agresorů v předešlých stádiích, dojde k nastolení totality, kdy jsou normy šikanování respektovány všemi. Kolektiv je rozdělen na dvě skupiny, podle jejich práv ve třídě. První skupina zahrnuje agresory a jejich pomocníky, kteří mají veškerá práva, a druhá skupina zahrnuje oběti, jedná se o žáky, kteří nemají ve třídě práva žádná.

Oběť se v tomto stádiu šikany plně ztotožňuje s nastavenými pravidly agresorů, nemusí již považovat jejich chování za abnormální, ztrácí schopnost respektování sebe jako svobodné bytosti, při odkrytí šikany dokonce agresory brání.

V této fázi se často objevuje oslovování agresorů a obětí pojmy, které jasně dokládají jejich moc ve skupině a nadřazenost. Agresoři mají v této hierarchii práva, mezi která patří i způsobování bolesti, týrání, přivlastňují si veškeré předměty, které patří oběti (svačiny, peníze, školní pomůcky).

Čas, který v této fázi plyne, způsobuje zdokonalování násilí, ztrácí se poslední zábrany agresorů, chybí pocity viny, oběti podnikají útěky z tohoto prostředí (nemoci, pokusy o sebevraždu).

Naprosté vítězství šikany je: „*prorůstání parastruktury násilí do oficiální školní struktury*.“ (KOLÁŘ 2001, s. 40)

Toto se ve školním prostředí děje méně, ale agresor může nabýt větší moc, pokud je zvolen do školního parlamentu, čímž může ovlivňovat určité rozhodování i v rámci školní struktury.

Podporu učitelů také agresor získává, pokud se jedná o žáka úspěšného ve vyučovacích předmětech, komunikačně schopného a jinak oblíbeného v kolektivu, který je schopen komunikace s dospělými.

Z této kapitoly vnímám jako novou informaci to, že počátek šikany začíná jako jakýmsi prověřováním žáků, jak jsou odolní strachu a jejich následné vyčlenění při neúspěchu.

Alarmující mi přijde zjištění, že pedagog svým neuváženým chováním a preferováním žáků či nevhodnými poznámkami může podporovat a urychlovat šikanu, která tak postupuje do dalších stádií. Navíc žáci považováni za slušné se nechají strhnout a respektují nebo dokonce jednají podle nastavených norem agresorů.

V této kapitole jsem si uvědomila, že jako třídní učitelka na prvním stupni je potřeba se žáky cíleně pracovat, aby se k ostrakizaci neschylovali, podporovat jejich soudržnost jako skupiny. Také svým vystupováním jasně nastavit, jaké chování se považuje za žádoucí a jaké negativní projevy nebudou ve skupině tolerovány. Jako důležité považuji vymezení žalování – co se učitelům oznamuje, kdy je potřeba ohlásit, co se ve třídě nebo s některým žákem děje.

6 Charakteristiky účastníků

Tuto kapitolu považuji za velmi podstatnou a využitelnou pro učitele z praxe. Ráda bych ji koncipovala jako přehled charakteristik, které umožňují učiteli v rámci prevence nežádoucího chování odhalit tendence žáka k určité roli v kolektivu (možný agresor, možná oběť). Cílem tohoto postupu není „nálepkování“ žáků, které jim zůstane po dobu školní docházky, ale vědomé uzpůsobení chování pedagoga a snaha korigovat žáky s určitými násilnými projevy tak, aby se šikaně vyvaroval, zamezil nežádoucí chování již v počátečních projevech.

Zaměřím se na roli agresora a oběti, které zpracuji detailněji – zaměřím se na jejich fyzické a psychické znaky, v jakém rodinného zázemí vyrůstají, jak se projevují ve školním vyučování a školní skupině. U agresora se pokusím vystihnout přístup ke svému jednání, jak ho zdůvodňují, u oběti nastíním následky, které vlivem šikany vznikají.

Další účastníci, kteří mají vliv na rozšíření či potlačení šikany, jsou žáci v sociální skupině, ve které se šikana odehrává, zde zpracuji školní skupinu, ačkoliv se šikana může odehrávat i na volnočasovém kroužku, ale držím se zaměření své práce.

Poslední důležitou osobou je třídní učitel, který zodpovídá za své žáky a který svým chováním předurčuje postoje žáků.

6.1 Agresor

6.1.1 Osobnost agresora a typické chování

Agresorova osobnost by se dala popsat jako egoističtější ve srovnání s běžnou populací, proto je přístupnější agresi působící na okolí. Egocentrismus a sobeckost agresora brání vcítění se do oběti a jejích pocitů při útoku, neprojevují se u nich výčitky svědomí.

„V roli agresora je třikrát více chlapců než děvčat.“ (FONTANA 2014, s. 302) Toto zjištění se opírá o výběr oběti. Chlapci své útoky podnikají jak na chlapce, tak i na dívky, ale dívčí útočnice se uchylují spíše k útokům v dívčí skupině.

Agresoři se při vyšetřování uchylují k různým obranným mechanismům, které dokládají jejich morální a osobnostní úroveň. Obranou může být racionalizace, při které agresor svaluje vinu na oběť, snaží se své činy založit na logickém motivu, který přijde vyšetřovatelům alespoň z části jako rozumný, nebo společnosti přijatelný.

Dalším mechanismem je projekce, jde o situaci, kdy své vlastní negativní činy, které by vyvolaly vnitřní konflikt a rozpor, přisoudí jiným osobám – agresor označí jako konatele šikany osobu, kterou sám šikanoval a sebe dosadí do role oběti.

Další mechanismy, které jsou agresory hojně využívané při ospravedlnění svých činů, jsou *Mechanismy morální svázanosti podle Bandury* (KOLÁŘ 2011, s. 285):

Morální ospravedlnění – agresor zdůvodňuje své chování ve prospěch vyšších morálních nebo sociálních cílů

Eufemistický jazyk – jde o zlehčování situace, jevy a činy se pojmenují jemněji, než jaká je jejich skutečná podstata

Výhodné srovnávání – agresor srovnává činy s mnohem závažnějšími, jeho se pak jeví jaké méně závažné

Přenesení odpovědnosti – agresor se nepokládá odpovědným za činy, tuto odpovědnost nechává na jiných osobách nebo sociálním tlaku

Rozptýlení odpovědnosti – násilné činy se rozdělí na jednotlivé úkony, za které zodpovídají jiné osoby, jedinec se nepovažuje odpovědným za činy spáchané celou skupinou

Přehlížení, zkreslování důsledků – agresor nevnímá důsledky svého chování, minimalizuje vzniklou škodu, která vznikla na základě jeho jednání

Dehumanizace – agresor zbavuje oběť lidskosti (osobu pojmenovává zvířetem, podčlověkem)

Atribuce viny – agresor přisoudí vinu oběti nebo vzniklým okolnostem

Agresor šikany je často silnou osobou, která umí pracovat se strachem: v sobě ho dokáže potlačit, ale u druhých ho zneužívá, umí skrývat nejistotu. Zároveň je fyzicky zdatnější alespoň ve srovnání s obětí (pokud se nejedná o agresora pasivního, který fyzickou nevýhodu dokáže kompenzovat manipulací ostatních). Projevuje se u něj zvýšená krutost (pozitivní pocity z utrpení ostatních) a touha po moci.

6.1.2 Původ vzniku role agresora

Agresor se uchyluje k šikanování ze snahy upoutat na sebe pozornost, snaží se být ostatními obdivován. Může se také jednat o činnost, kterou zabraňuje nudě, tedy činnost, která je pro něj zábavná a uvolňující. Agresor zkoumá, co všechno jeho oběť vydrží, ale také to může být pro něj jediná věc, ve které vyniká, pokud v ostatních oblastech zklamal (neúspěšnost ve školních, sportovních výsledcích).

Z emocionálního pohledu může jít o motiv žárlivosti, kdy nepřeje oběti postavení nebo nějaké úspěchy, snaží se sám nedostat do role oběti, proto bude ubližovat ostatním, nebo touha nebýt osamělý, tedy vytvoření podivného vztahu s někým dalším, kterého si k sobě připoutává za použití násilí.

Pokud se podíváme na rodinné zázemí agresorů, často se u nich objevuje citová deprivace, narušení hodnot převážně mravních a ohleduplnost ke slabším jedincům je považováno za projev slabosti. V rodinách se objevovalo násilí nebo naopak velmi přísné vedení dětí, které inklinovalo k vojenskému vedení s chybějícími projevy lásky.

6.1.3 Typy agresorů

Typologie agresorů se ve znacích shoduje, ačkoliv autoři pro jednotlivé typy volí vlastní označení (VÁGNEROVÁ 2009 – „hrubián“, KOLÁŘ 2011 – „drsňák“). Do své práce jsem zvolila označení podle Koláře (2011, s. 141), protože použité názvy již predikují charakteristické znaky osoby a její chování:

Drsňák

Je převážně hrubý, jeho intelekt nemusí dosahovat vysokých hodnot, hlavní je u něho narušený postoj k autoritě, s čímž mohou souviset jeho kázeňské problémy.

U tohoto typu agresora je běžné násilí a agrese v rodině, jeho chování je tedy jakousi nápodobou známého vzorce chování z rodinného prostředí.

Využívá převážně tvrdé a drsné formy agrese, silou si vynucuje poslušnost u oběti a snaží se ostatní zastrašit.

Slušňák

Tento typ agresora působí většinou velmi slušně, kultivovaně, ale mohou se v něm skrývat až sadistické tendence se sexuální deviací. Tito žáci jsou preferováni učiteli a dostávají se jim privilegia v podobě určitých pravomocí ve školní skupině (dohled na pořádek ve třídě během pedagogovy nepřítomnosti; podat věrohodnou výpověď o probíhajících útocích ve třídě o přestávce).

V rodinném zázemí se poměrně hojně vyskytuje důsledné dodržování nastavených pravidel, rodiče mohou mít na své dítě vysoké nároky. V krajních případech přístup rodičů má prvky vojenského drilu.

Formy násilí, které využívá, jsou rafinované, vyskytuje se násilí a mučení, které je předem naplánované. Šikana se často provádí utajeně, ideálně beze svědků, případně k útokům využívá zprostředkovatele, které může manipulovat (sám nemusí aktivně zasáhnout, zůstává skryt v kolektivu).

Srandista

Jedná se o optimistickou osobnost, má velkou sebedůvěru, ovládá rétoriku, většinou se jedná o oblíbeného žáka ve třídě, který je navíc vlivný, může zastávat různé funkce ve třídě (předseda třídy). Útoky na oběti mu zajišťují pozornost ostatních spolužáků, což bývá cílem jeho jednání.

Rodinné zázemí je bez větších specifik, ojediněle se vyskytla citová deprivace, případně se v rodině nenacházely hodnoty duchovní a mravní. U rodičů se mohou vyskytovat časté používání ironie, komunikace na základě sarkasmu a preference „černého humoru“.

Činnosti, které využívá k realizaci šikany, jsou převážně pro pobavení sebe, ale i přítomného publika. Snaží se zdůraznit zábavné stránky, které jsou ovšem obětí dosti nepříjemné, ponižující.

Další typologii agresorů nabízí Čermák (1999, s. 70), který zvolil za kritérium, jak agresoři zvládají a ventilují agresi:

Emocionální násilník

Tento typ násilníka se dá charakterizovat jako prchlivý, vznětlivý a výbušný jedinec, který se nechá snadno vyprovokovat k útokům. Reaguje na základě vnitřních emocionálních impulzů, které jinak neovládá a ztrácí sebekontrolu.

Impulzivní násilník

Tento násilník jedná za účelem zisku, dosažení vytyčeného cíle. Při šikanování si vybere svoji oběť, kterou týrá. Neobjevuje se u něj pocit nejistoty ze svého jednání, méněcennosti, nedávají najevo své emoce.

Agresor si šikanováním zkouší porušování vlastních morálních hranic a posouvá hranice i svému okolí. Tím dochází ke změnám charakteru, upevnění negativních postojů a pravidla pro běžnou společnost se mu oddalují. Za porušení pravidel mají následovat sankce, jinak agresor nepocítí tlak norem. Tím se stává náročnější zpětné upevňování a respektování dalších společenských pravidel a norem.

Závěr, který si odnáším do praxe, je zjištění, že agresoři se snaží zmírnit odpovědnost za své činy a považuji za potřebné, aby se žáci naučili nést za své činy odpovědnost již v dětském věku. Agresor má také schopnost posouvat morální bariéry nejen sobě, ale i ostatním přihlížejícím žákům, proto by pedagog neměl zastávat odměřený přístup, ale zamezit takovým morálním negativním tendencím.

Dále má na žáky velký vliv rodinné zázemí, ze kterého pocházejí, proto si myslím, že by se ve škole měli setkat s tím, co doma postrádají (ohleduplnost k ostatním, mravní hodnoty, projev sympatie a zájmu). Navíc je patrné, že spolupráce s rodinou v rámci tripartit, konzultačních hodin či společných akcí školy a rodiny umožňují cíleně pracovat nejen se samotným žákem, ale nasměrovat i rodiče, ukázat jim cíle, kterých mohou společně dosáhnout.

Kolář (2011) charakterizuje agresory na základě projevené agrese, jaké útoky volí. Sleduje také rodinné zázemí agresora a postavení v dětském kolektivu. Čermák (1999) se zaměřuje na zvládání a ventilování agrese s důrazem na prožívané emoce.

6.2 Oběť

„Do role oběti se častěji dostanou dívky, než chlapci.“ (KOLÁŘ 2011, s. 80) Na nich bývá realizována šikana jak ze strany chlapců, tak i dívek, které se častěji uchylují k psychické podobě šikany, ve které neuplatňují fyzickou převahu, spíše se přiklání k ostrakizaci a verbálním útokům.

6.2.1 Osobnost oběti a typické chování

Charakteristika oběti je poměrně náročná, protože její výběr agresorem bývá založen i na náhodě. Přesto se některé znaky, které se u žáků, jež se ocitnou v roli oběti šikany, vyskytují častěji. Pedagog může tedy tyto žáky pro zajištění jejich bezpečí v kolektivu rozpoznat a více si všímat jejich projevů ve třídním kolektivu. Snadněji a dříve tak může vyhodnotit některé ostrakizující projevy případně změny v žákově chování.

Oběti jsou většinou děti, které neumí skrývat strach, je na nich dobře viditelný, jsou zranitelné a v zátěžových situacích neobstojí, neumí se v kolektivu prosadit. Také se u nich projevují silné výčitky svědomí a zvýšená sebekritičnost, které jim zabraňují ustát první zkušební útoky agresora, kterými si oběť prověřuje. Jedná se o žáky, kteří jsou oslabeni buď po fyzické stránce, nebo po psychické, proto se agresorovi neubrání.

Mezi hlavní fyzické znaky, které se vyskytují u žáků vybraných jako oběti, patří malá fyzická síla, obezita, neobratnost, která se důrazněji projevuje v tělesné výchově, abnormalita vzhledu (následky operací, jizvy, barva vlasů odlišná od většiny dětí, brýle, rovnátka).

Mezi psychické znaky dětí v roli oběti se řadí specifické poruchy učení, hyperaktivita, opožděný vývoj dítěte. Také může jít o morální převýšení nad ostatními spolužáky. Žáci, kteří plní všechny požadavky učitele, zvládají učivo na výbornou, mohou být ostatními hanlivě oslovováni „šprte“ a vyčleněni z kolektivu. Vlivem psychické manipulace se mění žákovo vnímání, útoky agresora si vnitřně obhajuje.

„Tatum a Herbert (1992) tvrdí, že oběti jsou oproti normě úzkostnější, nejistější, opatrnější, citlivější a klidnější.“ (FONTANA 2014, s. 303)

Pokud je agresorů více, mohou na oběť využívat hru „hodného a zlého“, kdy se jeden z agresorů oběti zastává, zatímco druhý na ni útočí. Pomyslný zachránce si nechává za svoji službu platit, oběť je mu vděčná, vsugerovává si pocit, že jde o jejího kamaráda. Před pedagogy se ho zastává a brání ho.

Dalším podstatným faktorem, který je důležitý pro následnou rehabilitaci oběti i celého kolektivu, je, zda dítě má ve třídě alespoň jednoho kamaráda, nebo je na vše samotné.

Osobně jsem se setkala s nadanou dívkou, která byla po celou dobu školní docházky na prvním stupni základní školy šikanována ostatními spolužáky kvůli svým schopnostem, které byly v ještě větším kontrastu kvůli celkovému intelektovému podprůměru třídy a úrovni jednotlivých žáků. Bohužel toto chování nepřímo podporovala i třídní učitelka, která měla s dívkou osobní problémy z důvodu shodného koníčku, ve kterém dívka abnormálně vynikala i nad paní učitelkou. Do role oběti se tedy nedostávají žáci intelektově slabí, ale i žáci s nadáním intelektovým či jiným, kteří se od většiny spolužáků odlišují.

Pokud tedy shrneme výše popsané charakteristiky, žáci v roli oběti většinou mívají určité oslabení fyzické či psychické, může se ovšem také jednat o děti nadané, případně handicapované zdravotně či fyzicky. Oběťmi se stávají také děti pedagogů, kterým třídní kolektiv závidí privilegia vycházející z působení rodiče na stejné škole, ačkoliv předpokládané výhody tito žáci většinou nemívají, naopak jsou častěji přeceňováni a rodičem hodnoceni přísněji. (VÁGNEROVÁ 1995)

Pedagog si může u oběti všimnout klesajícího zájmu o učení, ale i upadající radosti ze školy (pokud dříve byla zjevná). O přestávkách netráví čas ve třídě, není součástí užšího společenství (ve skupince kamarádů), může vyhledávat společnost učitelů. Při vyučování se hůře soustředí a na jeho odpovědi mohou spolužáci reagovat posměšky nebo nevhodnými či urážejícími poznámkami. Pomůcky na vyučování může mít poškozené nebo mu budou chybět – zde je opět potřeba, aby pedagog znal složení své třídy a všímal si těchto změn, které jsou viditelné.

Oběti si častěji stěžují na somatické obtíže (bolesti hlavy, břicha), vyskytuje se u nich zvýšená návštěvnost lékaře a absence ve vyučování.

6.2.2 Původ vzniku role oběti

Rodinné zázemí obětí nejčastěji naznačuje nadměrné ochranitelské znaky. Děti se nenaučili žádné obraně v běžném bezpečném domácím prostředí, neměli k tomu potřebné příležitosti. Důsledkem je neschopnost žáka zdravě reagovat na testování spolužáků, které je zaměřené na zkoumání osobnostní hranice žáka (co si nechá líbit a jak projevuje nesouhlas) a odolnost vůči původně hrané dominanci a vyvolávání strachu.

Nejčastěji se oběťmi stávají děti vychovávané matkou samoživitelkou, děti z rodiny s vůdčí dominantní matkou a submisivním otcem, nebo rodiny trpící nedostatečným sebehodnocením a nejistotou, u kterých se úzkost přenáší i na děti.

Dalšími znaky, které mohou být pro agresory důvodem útoků a vyčlenění žáků z kolektivu, mohou být: náboženské vyznání rodiny v ateistickém sociálním prostředí, alternativní styl života – pro třídní kolektiv může být odlišná strava, styl oblékání či způsob trávení volného času natolik odlišný, že se stane důvodem verbálních útoků či následného vyčlenění z kolektivu žáků. (VÁGNEROVÁ 2009)

6.2.3 Následky

Při vyšetřování šikany je potřeba zajistit co nejvíce bezpečí oběti, volit co nejcitlivější způsob získávání informací o celé situaci, protože při výpovědích si psychicky opětovně prožije situace, ve kterých musí přiznat svoji bezmocnost, někdy i chvíle, které vyvolávají u něj stud.

Následkem šikany u obětí může dojít k narušenému sebepojetí a důvěře v ostatní. Jestliže bylo prováděno fyzické násilí, mohou mezi následky patřit jizvy, léčená zranění nebo celoživotní fyzické dopady a handicapy.

Intenzitu následků ovlivňuje stupeň dosažené šikany (síla útoků i zapojení přihlížející většiny) i doba trvání útoků. Dopady také ovlivňuje individuální odolnost jedince, jakou dobu dokáže vzdorovat útokům a vyrovnat se situaci.

Mezi časté následky prožívané šikany patří poruchy spánku, nevolnosti, psychosomatické obtíže, porucha sebehodnocení.

Přechod na jinou školu není příliš vhodným řešením, často se šikana opakuje v novém prostředí,

U žáků se i po vyřešení šikany mohou projevovat posttraumatické poruchy (VÁGNEROVÁ 1995):

- znovuprožívání událostí, které vyvolaly stres, vzpomínání na šikanování
- vyhýbání se všemu, co by připomínalo stresovou situaci
- nevybavení si pozitivních emocí, nezájem, pasivnost, pocit znechucení
- vyčerpání a očekávání opakovaného napadení, napětí

Mírné formy dlouhodobého násilí (izolace, posměšky, urážky) mají vliv na osobnostní vývoj dítěte. Dochází k narušení sebehodnocení a sebepojetí, zvýšená nejistota. Dítě na sebe nebude chtít upozorňovat (hrbení a špatné držení těla).

Obětem se nabízí také pomoc ve formě psychologických terapeutických schůzek. V důsledku stresujících situací může být jedinec náchylnější k nemocem, dojde k oslabení imunity.

Uvědomila jsem si, že v roli oběti se může vyskytnout kterýkoliv žák, který se od kolektivu třídy vymezuje čímkoliv, co se většině nebo agresorovi nebude zamlouvat, příčinou útoků může být i závist. Považuji za podstatné vést své žáky k respektu z odlišností, aby si uvědomili, že každý se něčím od ostatních liší, ale zároveň lze najít něco, co všechny členy třídy (nebo i jiné sociální skupiny) spojuje.

6.3 Svědci

„I ty nejlepší děti, které jsou na správné cestě a morálně se dobře vyvíjejí, jsou ohroženy, že budou svedeny v rámci pokroucené skupinové morálky prosazené agresory.“ (KOLÁŘ 2011, s. 125)

Školní třída má svá specifika jako sociální skupina a velký vliv na šikanování v třídním kolektivu má skupinová dynamika, která je popisována jako: *„souhrn skupinového dění a skupinových interakcí, vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny a silami vnějšího prostředí.“* (KOLÁŘ 2011, s. 131)

Jedná se o hybnou sílu kolektivu, která má schopnost svým tlakem šikanu odsoudit a potlačit, nebo ji podporovat v rozvíjení. Na tuto dynamiku má velký vliv třídní učitel, svým působením skupinu směruje, upravuje morální mantinely třídy. Skupinová dynamika je ovlivňována působením agresora, který využívá různé metody manipulace a zastrašování k proměně myšlení celé skupiny.

Ve skupině navíc vznikají normy, jejichž dodržování je tvrdě vyžadováno a případné porušení trestáno. Patří sem také přijetí násilí, které skupina uznává. To se odráží ve stádiu šikany, kterého kolektiv dosáhl.

Statečnost žáků klesá společně s jejich zodpovědností. Žáci mohou zaujmout pasivní stanovisko, kdy mají pocit, že útoky na oběť se jich netýkají. Opak je pravdou, následky se jich týkat budou v dalších stádiích, kdy se mohou ocitnout ve stejné situaci. Další možností je paralýza strachem, nejsou schopni aktivně proti násilí zasáhnout, protože vidí možnost, že stejná situace se může stát i jim. V pokročilých stádiích se objevuje postoj, kdy žáci jednají výhradně ve svůj prospěch a ostatní postoje je nezajímají.

Svědci, kteří se oběti zastávají, mají často ve svém osobnostním pojetí rozvinutou prosociálnost až altruismus. Tito žáci jsou zvyklí často z rodiny řešit situace na základě humánních potřeb nebo společenských zásad. Rodiče nestojí o jednání svých dětí na základě vnějších norem, ale podporují u nich přemýšlení a zohledňování příčin jednání a důsledků různých činů. Prosociální chování se také u dětí projevuje sdílenou radostí, soucit s bolestí nebo smutkem druhého.

6.3.1 Následky

Žáci, kteří se stali svědky šikany, mají narušenou důvěru v okolí a společnost, která by měla proti násilí zasáhnout a je ochraňovat. Tuto zkušenost si z dětství přenášejí do svého celého života a při obdobných situacích zachovávají pasivitu, protože nevěří, že by se jim povedlo něco změnit.

Ve školení skupině by po vyřešení šikany měl být realizován intervenční program, který má za cíl zmapovat vztahy ve třídě, zlepšit u žáků sociální schopnosti a rozvíjet morální hodnoty, toleranci a celkovou soudržnost třídy. Tyto programy většinou realizují ve třídě pracovníci pedagogicko-psychologické poradny či centra primární prevence.

Ráda bych ve své praxi jako třídní učitelka cíleně se žáky pracovala a podporovala u nich hodnoty respektující odlišnost a podporují pomoc slabším. Takové povědomí lze zprostředkovat i v rámci četby textů s tematikou pomoci, respektu, budování hodnot a prací s emocemi.

6.4 Pedagog

Osobnost pedagoga hraje v problematice šikany výraznou roli. Pedagog by měl morální zásady předávat svým žákům přímo ve vyučování, ale i nepřímo svým vlastním vzorem a působením. Měl by umět pracovat s celou třídou jako sociální skupinou a včas zasáhnout, pokud by některému žákovi bylo ubližováno.

Jestliže razantně projeví nesouhlas s agresivním chováním žáků, většina třídy přijme tento postoj jako informaci, že dané chování se ve skupině netoleruje a bude ho také dodržovat. V opačné situaci se ukáže pedagogova tolerance násilí a žákům dojde k posunutí morálních bariér, co je považováno za správné a v pořádku. V extrémních případech nezasáhnutí pedagogem dostanou žáci signál, že s chováním agresora si neporadí ani dospělí, rezignují, protože sami v sobě nenajdou potřebou sílu ke změně.

Pokud pedagog staví svoji autoritu na nadřazenosti nad žáky a své moci z pozice pedagoga, nepodaří se mu mezi žáky proniknout a nahlédnout do společenství a vztahů třídy, což zamezuje včasné rozpoznání projevů šikany. Nastolením vnější kázeň, žáci mohou pravidla respektovat, ale nedojde ke ztotožnění s nimi učitel si tak většinou drží od žáků odstup.

Učitelé kladoucí důraz na frontální výuku, jednosměrnou komunikaci směrem k žákům věnují málo času skupinové práci, při které se žáci učí mezi sebou kooperovat a komunikovat za účelem splnění předložených úkolů, což podporuje sociální vztahy v celé třídě.

Pedagog by měl u svých žáků podporovat prosociální chování, vybízet k pomoci ostatním, zdůrazňovat, že všichni žáci jsou součástí třídy a například projevy problematického žáka brát jako výzvu k trpělivosti a podpoře ostatních, všichni se společně budou snažit povzbudit spolužáka, pomoci mu. Jestliže pedagog pracuje dlouhodobě se třídou a má zájem poznat své žáky blíže, je větší šance, že se mu oběť svěří, případně sám dokáže rozpoznat změny v dětském kolektivu a včas zasáhnout.

Uvědomila jsem si, že jako třídní učitelka budu mít odpovědnost za morální hodnoty, které svým žákům budu předávat nejenom přímo pedagogickou činností v rámci vyučovacích hodin, ale možná i více svým působením jako jeden ze vzorů chování. Zájem a otevřené jednání se žáky buduje vztah na důvěře, který umožňuje včasné zjištění šikany tím, že se žáci svěří učiteli, kterému věří a respektují ho.

7 Morální vývoj dětí mladšího školního věku

V rámci této kapitoly bych ráda představila, jaké morální postoje můžeme u žáků na prvním stupni očekávat. Morální vývoj se šikanou úzce souvisí, jak bylo již řečeno, agresoři své morální hranice útoky posouvají, obhajují své činy. Tato kapitola má odkrýt, na jakých morálních pilířích může pedagog postavit prevenci proti šikaně, a s jakými morálními prekoncepty bude pracovat.

7.1.1 Morální vývoj podle Jeana Piageta

Jean Piaget na základě vlastního pozorování rozdělil morální vývoj dítěte na dvě stádia, která dále dělí na jednotlivé fáze. Morální vývoj vznikl na základě dětského porozumění a přístupu k pravidlům hry „kuličky".

První stádium odpovídá žákům navštěvující první stupeň základní školy (děti ve věku šest až dvanáct let), jejichž morálka je heteronomní a popisuje ji jako *„závislost na vnějších zákonech a pohnutkách"*. (VACEK 2008, s. 9)

Druhé stádium začíná u dětí mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, dochází u nich ke *„zvnitřnění mravních zákonů označujících jako autonomní morálka"*. (VACEK 2008, s. 9)

Děti do dvou let přistupují ke hře jako ke zdroji pohybu, pravidla hry nevnímají. Děti do šesti let se hru učí nápodobou, pravidla vnímá jako daná a neměnná, ale sociální potenciál hry je pro ně zatím vzdálený. Hrají sami se sebou. Ve třetí fázi se nacházejí žáci prvního stupně základní školy, ve hře již postupují podle dohodnutých pravidel, která pečlivě hlídají, zda je všichni spoluhráči dodržují, a *„hlavní zájem dětí je už sociální"*. (VACEK 2008, s. 9)

Děti kolem jedenáctého roku procházejí rozvojem abstraktního myšlení, které ovlivňuje i vztah ke hře. Děti se snaží pravidla doplnit tak, aby pokryla veškeré varianty, které se během hry mohou vyskytnout. *„Děti se zajímají o pravidla a více než samotnou hrou se zabývají uzákoňováním"*. (VACEK 2008, s. 10)

Žáci ve věku šesti až jedenácti let vnímají nastavená pravidla jako správná, protože jsou stanovena autoritou, kterou respektují. Jedná se o normy vnější, které dětem někdo nastavil. Pravidla vnímají egocentricky, nedokážou situaci posoudit z jiného než svého pohledu.

Piaget s dětmi pracoval pomocí mikropříběhů, jejichž tématy bylo poškození věci, lež nebo krádež. Příběhy jsou zpracovány ve dvojici, kdy jeden příběh popisuje dobrý záměr hrdiny a

druhý příběh špatný úmysl. Na základě těchto příběhů děti posuzují míru viny hrdinů, míru poslušnosti a na koho se rodiče budou více zlobit. (VACEK 2008)

Mikropříběhy také odkrývají téma viny, které děti ve věku osmi let ještě vnímají materialisticky a neposuzují záměr jedince (počet rozbitých hrnečků ovlivňuje provinění). Lhaní dospělým vnímají děti hůře, než lhaní vrstevníkům. Dospělý je v dětských očích považován za tvůrce pravidel. Během vývoje dítěte se tento postoj mění a postupně posiluje názor vrstevníků.

Vacek (2009) provedl výzkum, ve kterém vedl se žáky prvního stupně základní školy rozhovory na základě upravených Piagetových příběhů. Tento výzkum potvrdil, že *„mladší školní věk je skutečně obdobím postupního přechodu z jednoho typu (morálního stádia) do druhého.“* (VACEK 2009, s. 18) Dále došlo ke zjištění, že rozhovorem nad modelovými situacemi dochází u žáků k posunu v morálním vnímání.

Podle Piageta jsou děti v mladším školním věku ještě egocentricky a materialisticky limitované, proto některé situace nedokážou správně dešifrovat a posoudit záměr chování osob (stížnost dívky, že do ní spolužák vrazil, když běžel, ale nezaznamenala nebo nepovažovala za podstatné, že se vyhýbal tašce nebo malému dítěti).

Na základě výzkumu inspirovaného prací Piageta jsem se utvrdila v potřebě pracovat v hodinách s texty a příběhy, které mají morální podtext a nabízí tak následnou diskusí možnost rozvíjet u žáků morální cítění.

7.1.2 Morální vývoj podle Lawrence Kohlberga

Lawrence Kohlberg vytvořil teorii morálního vývoje ověřenou svoji praxí. Vývoj rozdělil do tří úrovní: prekonvenční, konvenční a pokonvenční. Jedinec prochází postupně jednotlivými fázemi mez možnosti vynechání některé fáze. *„Existují individuální rozdíly v rychlosti morálního vývoje a v nejvyšší dosažené úrovni.“* (VACEK 2009, s. 31)

Žáci mladšího školního věku patří do prekonvenční úrovně, která je charakterizována jako *„citlivost reakcí na společenské morální normy, význam má pro dítě osoba, která je nositelem norem (autorita).“* (VACEK 2009, s. 27)

První stádium představuje snahu dítěte chovat se poslušně, aby se vyhnulo trestu. Dítě okolí posuzuje egocentricky, nevnímá zájmy druhých.

Druhé stádium je typické individuálním a účelovým jednáním. Dítě respektuje nastavená pravidla, jestliže mu přinesou osobní zisk, pomůže ostatním, ale udržuje si myšlenku protislužby.

Prekonvenční úroveň je charakterizována tím, že všeobecné společenské normy osoby (žáci druhého ročníku) považují jako vnější nařízení. Po přesunu do druhé fáze tj. do konvenční úrovně, budou normy považovat za své, dojde k ztotožnění s nimi.

Kohlberg pracoval pomocí metody rozhovoru, jedince seznámil s morální situací, na kterou reagoval pomocí Kohlbergových otázek. Cílem těchto otázek bylo stanovení morální úrovně jedince. Morální situace vytvořily sadu příběhů s morálním dilematem, ve kterém vystupují dětští hrdinové. Tématem příběhů jsou převážně negativně laděná témata jako krádeže a neposlušnost. (FONTEANA 2014)

Na Kohlbergovo učení navazují Galbraith a Jones, kteří se zaměřili na skupinovou diskusi s morálním obsahem. „*Těžiště skupinové diskuse je ve výměně názorů mezi žáky. Výchozím bodem diskuse bývá mikropříběh s morálním obsahem.*“ (VACEK 2009, s. 35)

Příběhy podle jejich pojetí mají mít hlavního hrdinu, který umožňuje žákům vžít se do situace, kterou postava prožívá. Doporučují také příběh ponechat s otevřeným koncem, který umožňuje samostatnou práci žáků. Samotné seznámení s příběhem může pedagog pojmout formou převyprávění příběhu, přečíst ho žákům, nebo motivovat formou reportáže, zatraktivnit příběh žákům a zaujmout je samotným seznámením s dilematem. Do diskuse pedagog zasahuje pouze pomocí doplňujících otázek, které navrhují pohled na problematiku z jiného úhlu pohledu.

7.1.3 Morální vývoj z hlediska vývojové psychologie

Žáci mladšího školního věku řídí své jednání na základě osobního zisku, jedná se o egocentrické posuzování situace. Zda je trest přijatelný, nebo je hrozba tak velká, že raději normy chování dodrží. Impulzem pro jednání je závěrečný výsledek.

Děti rozlišují postavení na děti a dospělé i z důvodu prohřešku – provinění se proti dospělé osobě považují za horší čin, než proti vrstevníkovi.

Pokud se někdo prosadí pomocí násilí nebo podvodem, děti vytvoří závěr, že se cítí šťastnější, protože docílil svého – orientují se na uspokojení osobních potřeb, tužeb.

Žáci tohoto ročníku postupně dospívají k určitým morálním závěrům, učí se postupně vcítit do ostatních osob, čímž dosahují postupně vnitřních morálních norem. Učí se pomáhat ostatním, půjčit jim své věci. Snaží se dělat dobré věci, brát ohled i na ostatní osoby.

7.1.4 Závěrečný pohled na morální vývoj

„Jeden z důvodů, proč děti do 12 let nemohou dosáhnout vyšších stádií morálního vývoje, spočívá v tom, že dosud nejsou vybaveny některými poznávacími schopnostmi – především abstraktním myšlením.“ (VACEK 2008, s. 56)

Ačkoliv některé případy ukazují, že vyššímu intelektu odpovídá vyšší morální úsudek, žádný výzkum tento vztah naplno nepotvrdil.

Do morálního vývoje dětí patří i emoce, které jsou vyvolány morální situací. U dětí se mohou projevit pocity viny, strachu, nebo začnou vnímat svědomí.

Děti zkoumaného věku mohou verbálně reprodukovat normy chování, zároveň ovšem dokážou jednat v naprostém rozporu s nimi. Jednají tak často kvůli nedostatečně rozvinutým dovednostem nebo návykům potřebných pro dané morální jednání.

V této kapitole jsem si uvědomila význam příběhů s morální tematikou. Diskuse nad těmito situacemi poskytují dětem rychlejší morální vývoj. S příběhy pracovali oba zmínění psychologové a shodným znakem jejich příběhů je lidský hlavní hrdina – Piaget se zaměřil na dětského hrdinu, Kohlbergovy příběhy mají jak dětského tak dospělého hrdinu v příbězích.

Také si jako učitelka uvědomuji schopnost dětí nahlížet na situace subjektivně, musím ve své práci zohlednit jejich psychickou úroveň, která předpovídá jednání za účelem osobního prospěchu a snahy vyhnout se trestu. Tomuto postoji může napomoci právě společní diskuse v dětském kolektivu.

8 Dítě mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie

V této kapitole bych ráda objasnila, jak děti mladšího školního věku přistupují ke svému okolí. Co získávají kamarádstvím a jakými vývojovými etapami během povinné školní docházky procházejí. Považuji za potřebné, aby pedagogové věděli, co od svých svěřenců mohou v daném věku očekávat a které projevy jsou z hlediska vývoje dítěte přirozené.

Děti v mladším školním věku již lépe rozumějí emocím, které prožívají. Rozvíjí se u nich empatie, která může nastoupit až při poklesu egocentrismu. Díky empatii dítě nejenom rozumí pocitům druhých, ale také to vede ke změně jeho vlastních emocí. Právě empatie také stojí za oblíbeností dětí v dětském kolektivu – ty, které se umí vyznat v pocitech druhých, adekvátně na druhé reagují, jsou oblíbenější mezi vrstevníky.

„Děti školního věku mají tendenci hodnotit veškeré emoce, vlastní i cizí, podle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní.“ (VÁGNEROVÁ 2012, s. 307) Zhodnocení vlastních pocitů v některých vypjatých situacích vede k schopnosti regulovat své emoce.

Reflexe vlastních emocí umožňuje dětem lépe se vyznat v emocích spolužáků, dochází tak k podpoře prosociálního chování, děti porozumí projevům kamaráda, mohou na ně nějak reagovat.

Diskuse nad emocemi v dětském kolektivu může mít pozitivní ohlas, děti se nachází na stejné vývojové úrovni, prožívají to samé. Může se ovšem vyskytnout negativní postoj, kdy některé emoce budou mít pro určité žáky negativní význam (úzkost jako strach, slabost).

Žáci 2. ročníku by měli již zvládat potlačit zlost. Potlačování strachu není tolik dospělou společností v daném věku vyžadováno, proto se tato schopnost projevuje u dětí až později, popud k tomuto chování dává až dětská skupina.

V dětském kolektivu jsou určité nepsané, ale očekávané normy chování, které její členové mají dodržovat. „*Specifickým projevem dětí školního věku vyvolávající emoční reakce je pošťuchování, které lze chápat jako zkoušku tolerance a sebeovládání.“* (VÁGNEROVÁ 2012, s. 310)

Školní docházka z pohledu emočního vývoje dítěte je velmi důležitá, protože děti získávají určitou zkušenost s negativními emocemi, které jsou ovšem podpírány nadějí, že neúspěch mají šanci vynahradit (nechat se přezkoušet, napsat opravu, trestem odčinit své nevhodné chování).

Kamarádství je pro děti podstatné. Kamarád je pro ně v tomto věku nejčastěji dítě, se kterým si mohou hrát společné hry, vykonávat stejné aktivity, jedná se o egocentrické vnímání. Dalším důležitým hlediskem je frekvence kontaktu – dítě, se kterým se často vidí, navštěvuje, mohou trávit společný čas (soused z domu, spolužák, se kterým sedí v lavici).

„Děti se zajímají, jaká je skutečnost, chtějí ji důkladně a objektivně poznat.“ (STARÁ 2016, s. 25)

Přesto předkládané jevy posuzují ještě v tomto období subjektivně. Žáci jsou aktivní, je vhodné jejich aktivitu při poznávání světa využít, umožnit jim samostatně objevovat nové věci a získávat nové dovednosti, které si rádi ověřují v dalších úkolech a aktivitách, zda jsou platná.

Myšlení dětí je konkrétní, proto při osvojování nových informací je potřeba konkrétních modelů, pomůcek, nebo dostatečné zkušenosti, na které je možné stavět. Pro zprostředkování takových zkušeností se využívá vyučování založené na zážitku, prožitku, na kterém je výsledek stavěn.

V závěru této kapitoly bych získané informace ráda uvedla v kontextu prevence šikany. Děti mladšího školního věku se naučí potlačovat strach až na základě tlaku dětskou skupinou.

Žáci se snaží komunikovat s vrstevníky v kolektivu, pracují na toleranci chování a názorů jiných dětí, ale i sebeovládání. K tomu dochází na základě reálných zkušeností – vyslovit nesouhlas s chováním žáka vůči mně. Pro vývoj tohoto přístupu je vhodné zapojování dramatických činností, práce s texty a situacemi, které mají téma pojímáno dětmi dané věkové úrovně kontroverzně (braní věcí bez dovolení, napodobování).

Také za významné považuji pojetí kamarádství. Děti na začátku školní docházky považují kamaráda za osobu, se kterou mohou trávit volný čas, frekvence kontaktu je pro ně velmi významná, proto by bylo vhodné v rámci prevence podporovat kamarádské vazby ve třídě, skupinové činnosti, projekty.

Myšlení dětí této věkové úrovně je konkrétní, proto nové poznatky lépe získávají na základě modelů a pomůcek, ideálním postupem je práce s prožitkem. Proto v rámci prevence šikany je vhodné využívat velkou škálu pomůcek a poznání poskytovat na základě prožitku – získat osobní zkušenost s daným problémem.

9 Diagnostika šikany

V předchozích kapitolách jsem popsala psychologické pozadí jednotlivých aktérů v problematice šikany a teoretické poznatky o dětech mladšího školního věku, které pomohou pedagogům při práci s cílovou skupinou. Nyní bych ráda nastínila postup při odhalení šikany, a jak mají pedagogové postupovat. V rámci prevence je potřeba vědět, jak se má šikana rozpoznat a jak dále postupovat při sběru informací o celém problému.

Diagnostika má následovat ihned po zjištění nebo náznacích šikany. Často se o situaci nezajímá pedagog ze své vlastní iniciativy, ale až na základě odhalení šikany, informování školy rodičem oběti nebo tajným odhalením samotnou obětí případně svědkem. Učitel je tedy postaven před daný problém, který je nucen vyřešit.

Jestliže na šikanu upozorní rodiče oběti, učitelé by neměli jejich tvrzení odmítat, ale spíše nabídnout pomoc a nastínit další kroky, které budou při řešení podniknuty.

Důvodem, proč se oběti sami vyhýbají upozornění na šikanu, je často strach. Jde o strach, který vyvolávají agresoři tím, že vyhrožují, co oběti udělají při prozrazení jejich útoků. Zároveň se oběť bojí přiznat, že si sama nepomůže proti spolužákům.

9.1 Postup diagnostiky

9.1.1 Šikana nebo škádlení

Pedagog při setkání se situací jevící se jako šikana nejdříve vyhodnotí, zda se skutečně jedná o šikanu nebo jde o některou z forem škádlení. Posoudí jednotlivé znaky šikany, zda se v této konkrétní situaci objevily: převaha útočníků, úmyslné jednání, opakované jednání, použití násilí nebo manipulaci. (2.3 Rozdíl mezi škádlením a šikanou)

Je potřeba vzít v potaz jednotlivé úrovně škádlení, kdy se mohou poprat dva kamarádi, kteří jsou ovšem silově rovnocenní, nebo ve starších ročnících kvůli dívce. K dobrému posouzení situace také přispívá učitelova znalost třídního kolektivu.

9.1.2 Posouzení šikany

Prvním krokem je pohlédnutí na situaci pomocí triadického pohledu na šikanování (2.2 Šikana v trojím pojetí). Pedagog a metodik prevence posoudí celou situaci a zhodnotí, zda na ni budou stačit sami jako škola, nebo ke zdárnému řešení potřebují pomoc odborníků.

Je nutné stanovit alespoň odhadem, o jaké stádium šikany se jedná, protože každá úroveň vyžaduje jiný postup řešení. Jestliže se jedná o psychickou šikanu, může dojít ke komplikacím, které nejsou na první pohled patrné a vyžadují opatrnost při řešení. Nakonec je potřeba vyhodnotit vztah oběti a agresora – tento faktor ukazuje míru závislosti na útocích.

Druhým krokem je shromažďování důkazů, mezi které patří zjištění forem agrese (jak agresoři na oběť útočili), ale i odhalení všech aktérů šikany. Následuje hledání příčin šikany ve škole a co je potřeba napravit (nedostatečný dozor na chodbě, poznámky třídního učitele směrem k oběti). Společně s těmito kroky se zjišťují, jaké dopady mají útoky na oběť.

Pro zdárné vyřešení situace je potřeba mít veškeré kroky a důkazy přehledně zdokumentované. To platí i pro případ, že se celý problém předá dalším organizacím, jestliže se bude jednat o rozsáhlejší šikanu. Škola může přizvat na pomoc další odborníky ze školských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), nebo Orgánu sociálně-právní ochrany dětí. „*Policie má být přivolána vždy, když má jednání agresorů povahu trestného činu.*“ (ŘÍČAN 2010, s. 74)

V této kapitole jsem nastínila první kroky pedagoga při kontaktu s chováním indikujícím šikanu. Za podstatné považuji důkladný sběr informací a důkazů, které je potřeba vhodně shromažďovat pro následné řešení již potvrzené šikany. Tyto podklady v počátku odhalení jsou necennější a nepotřebnější.

10 Řešení šikany

Tato kapitola plynule navazuje na Diagnostiku šikany, kde pedagog začal shromažďovat informace o žácích, mezi kterými se šikana objevila. Nyní nastíním celý postup, jak se má při vyšetřování postupovat.

Při vyšetřování dojde u oběti k opakovanému popisu a zpětnému psychickému prožití nepříjemných situací, které se stali a na které se snažila zapomenout. Také může prožívat obavy ze závěrů vyšetřování, že pedagogové uvěří agresorům záměnu rolí s obětí, nebo z následného přestupu na novou školu, kde se bude muset začlenit do nového kolektivu. Tento postup je nejčastějším krokem k vyřešení šikany.

Říčan se vyjadřuje k situaci, kdy samotná oběť si nepřeje ve stávajících podmínkách šikanu řešit. Řešením takové situace je podle něj zajistit oběti bezpečí, aby se útoky nemohly odehrát. *„Jak říká Dan Olweus, není nic horšího, než pustit se do případu šikany, který nedovedeme nebo nemůžeme dotáhnout do konce. Umění nejednat je někdy stejně důležité, jako umění jednat.“* (ŘÍČAN 2010, s. 77)

Vyšetřování šikany by mělo navazovat na počáteční diagnostiku, která má poskytnout základní informace o celé situaci. Nejhodnotnější informace jsou získané v prvních chvílích po odhalení nebo informování svědkem. Při časové proluce dochází ke změnám výpovědí, ničení důkazů, zpochybnění činů nebo domlouvání agresorů.

Vyšetřovatel má eliminovat nebezpečí vzniklé necitlivým postupem vyšetřování, prioritou je bezpečí oběti, od které se může získat podstatné důkazy. Rodiče mohou často vyšetřování podstatně ovlivnit. Snaží se ochránit svého potomka, proto rodiče oběti ze strachu o bezpečí dítěte budou proti vyšetřování, aby se útoky nezvyšovaly, případně začít vyšetřovat „*na vlastní pěst, což vyšetřování zkomplikuje*“ (ŘÍČAN 2011, s. 82) Rodiče agresorů mohou obhajovat své dítě i přes předložené důkazy, někdy dochází k obrácení rolí dětí.

Stejně jako při komunikaci s dětmi zapojenými do problematiky šikany, tak je vhodné i rodiči komunikovat individuálně – nepozvat si rodiče všech agresorů na jednu schůzku, kde by se vzájemně podporovali.

Říčan (2010) ještě zdůrazňuje velmi podstatný postoj: *„Zásadně a bez výjimky odsuzujeme čin, nikoliv pachatele.“* (ŘÍČAN 2010, s. 73) Na následnou pomoc agresorovi také upozorňuje Vágnerová (2009).

10.1.1 Postup vyšetřování

Výslech vybraných žáků (ne všechny) jako svědků, se pokládá za nejefektivnější a časově nejméně náročnou metodu, kterou dojde k vnějšímu zhodnocení celé situace. Výhodou je moment překvapení a skrytost řešení.

Všechny zásahy musí mít pedagog předem promyšlené, nesmí se uchýlit k řešení situace před celou třídou.

Při řešení šikany v počátečních stádiích bez zjevných abnormalit lze postupovat podle scénáře vytvořeného Kolářem (KOLÁŘ 2011):

Prvním krokem je zjištění úrovně rozšíření šikany, informace získává učitel nejčastěji od informátorů nebo osob, které na šikanu poukázaly. Při rozhovoru s obětí je vhodné, aby byl před ostatními spolužáky utajen. Nevhodné je vypovídání před celou třídou, kdy se pedagog nedozví potřebné informace, oběť se bude snažit vše zamlčovat ze strachu před agresorem. Pedagog se snaží zajistit diskrétnost místa, kde rozhovor probíhá – místnost by měla na žáka působit bezpečně se zklidňujícím dojmem.

Následně učitel vytipuje vhodné svědky, jejich výpověď bude věrohodná. „*Vybrat žáky, kteří s obětí sympatizují, kamarádí s ní, nebo ji alespoň neodmítají, nezávislé na agresorech*.“ (KOLÁŘ 2011, s. 181) Vhodným svědkem nemusí být žák s dobrými školními výsledky. S takto vybranými žáky se vede rozhovor jednotlivě, učitel se zaměřuje na zjištění podstatných informací, jak se násilí realizovalo, ve kterých místech a v jaké době, aby si doplnil celý obrázek o situaci.

Při rozhovorech by měl učitel sledovat chování dětí. Oběti by se měl ptát již při podezření na šikanu převážně pomocí otevřených otázek, které mají potenciál k hlubším odpovědím. Cílem rozhovoru je zjistit četnost, sílu, podobu a dobu trvání útoků, následky na oběti, kolik je žáků je v roli agresora a postoj ostatních spolužáků k šikanování, které ve skupině probíhalo. (ŘÍČAN 2010)

Existuje více způsobů, jak může pedagog zajistit anonymitu vyslýchání svědků. Rozhovory budou probíhat po vyučování. Na rozhovor si může vybrat více žáků, ale o šikaně probíhající ve třídě se bude ptát jen některých – tím dojde ke zmatení o tématu rozhovorů. Žáky si vybere na splnění úkolu, ale jednoho z žáků si vezme stranou a vyslechne ho.

Na základě rozhovorů již učitel stanoví předběžný směr vyšetřování. Pokud se situace jeví jako lehčí forma šikany, může se uvažovat o smíření agresora a oběti.

Rozhovor s agresory probíhá až po shromáždění veškerých důkazů. V komplikovanějších formách šikany se přistupuje k metodě vnějšího nátlaku. Agresorům přednesou možnosti a následky, které je čekají, pokud budou v násilí pokračovat (přivolání policie), ale zároveň umožní polehčující okolnosti, pokud budou spolupracovat. Velký vliv hraje kromě verbální i neverbální komunikace vyšetřujícího pedagoga, která může u agresora vyvolat nejistotu. „*Předjímáním komplikací s rodiči je vhodné, aby útočníci svou výpověď napsali a podepsali*." (KOLÁŘ 2011, s. 183)

Následujícím krokem je stanovení výchovné komise rozhodující o výchovných opatřeních, účastní se ho pedagogové, agresor a jeho rodiče. Dále se projednává práce s celou třídou jako skupinou, která potřebuje pomoc v nápravě skupinových vztahů.

10.1.2 Závěr vyšetřování šikany

Závěry vyšetřování a postupy k nápravě celé situace jsou předneseny rodičům oběti. Při komisionálním pohovoru jde o setkání rodičů agresora, třídního učitele, ideálně výchovného poradce a ředitele nebo zástupce školy. Tyto osoby seznamují rodiče agresorů se závěry vyšetřování šikany, které je již kompletní, aby nedošlo k obrácení rolí.

Škola může na šikanu zareagovat opatřeními: výchovnými (třídní nebo ředitelská důtka), klasifikačními (snížením známky z chování), přesunem agresorů do jiné třídy, pobytem agresorů v diagnostickém ústavu pro děti a mládež. (ŘÍČAN 2010)

Během třídnické hodiny se třída seznámí s potrestáním agresorů, škola tak ukazuje, že dokáže zajistit bezpečí pro své žáky. A velmi podstatná je ochrana žáka, který se stal obětí šikany. Škola toho může dosáhnout pravidelnými schůzkami třídního učitele a oběti, nebo žákovi přidělí spolužáky zastávající pozici ochránců, zprostředkuje léčbu u specialisty (psycholog).

10.1.3 Léčba skupiny

Typ léčby se odvíjí od stupně šikany, kterého dosáhla ve třídním kolektivu. Osoba konající léčebné kroky postupuje s ohledem na trojí pohled na šikanování. Pojetí šikany jako závislosti předpokládá, že agresor se bude chovat jako závislá osoba během léčení, bude prožívat odvykací potíže, může také dojít k recidivě.

Pokud se pedagogovi podaří zaznamenat šikanu v počátečních fázích, je náprava méně náročná, než v dalších fázích, protože má možnost pracovat se zdravou částí skupiny, což v posledních stádiích není možné – pedagog může být jediným aktérem, který má snahu celou situaci změnit, ale stojí proti němu všichni ostatní zúčastnění.

Cílem vyšetřování bylo zastavení agresivního chování a pomoci oběti nalézt opět pocit bezpečí. Nyní jde o zpětné nastavení bariér, jaké chování je přijatelné a jaké je odsouzeníhodné a agresor by měl nést následky za své chování.

Při počátečních stádiích lze za předpokladu příznivých podmínek, důsledného prověření situace a následné práce s celým třídním kolektivem, přijít s mírným řešením pomocí usmíření oběti a agresora. Tento postup se asi nejčastěji týká prvního stádia šikany, který je na prvním stupni základní školy nejčastější.

10.1.4 Základní intervenční program

Základní intervenční program slouží skupinám, které byly zasaženy počátečním stádiem šikany. Cílem je změna vztahů ve třídě, vhodné je prožití společného zážitku (zvládnutí úkolu za podmínky, že se na něm podílí všichni žáci společně).

Nejdříve je potřeba diagnostikovat vztahy ve skupině, což se děje pomocí pozorování, povídání se žáky a herních aktivit či práce v rolích. Lektor použije hry na zjištění vztahů ve třídě, aby si udělal prvotní pohled na třídu jako sociální skupinu. Následují aktivity, které jsou cílené na řešení situací morálních či modelových. Při herních aktivitách žáci jednají podle své přirozenosti, ukáže se jejich povaha a schopnost pracovat ve skupině, protože při hře nekontrolují své projevy.

Intervenční setkávání by měla být realizovaná podle nějaké struktury, která bude dodržována, jde o rytmus aktivit. Ideální je krátké zahájení sezení, navazují hry nebo aktivity, které mají diagnostický a léčebný význam pro skupinu. „*Důraz klademe na hry s kooperativními pravidly*“ (KOLÁŘ 2011, s. 245)

Následuje společná část, kde se diskutuje, probírá se téma lekce a žáci se aktivně zapojují. V závěru mohou žáci sdělit, cokoliv je trápí, položit dotaz.

V této kapitole považuji jako stěžejní informaci to, že jako pedagog odsuzuji chování, ale neodsuzuji samotného žáka, který se tak choval. V kapitole jsem zpracovala postup, jak celý

problém šikany řešit jako třídní učitel, který doporučuje Kolář (2011), ale tyto kroky jsem nalezla také v literatuře u Říčana (2010).

Navíc jsem se snažila zdůraznit i informování rodičů, které samozřejmě jako třídní učitelka musím informovat, ale je vhodné mít podepsanou výpověď od jejich dítěte, aby nedošlo k nesrovnalostem v závěru vyšetřování.

11 Prevence šikany

Tuto kapitolu bych ráda koncipovala jako seznam různých postupů prevence. Některé mohou realizovat samotní třídní učitelé ve svých třídách bez pomoci vedení školy, jiné se nabízejí školám, mohou tak veřejně nabízet pomoc šikanovaným žákům, ale i předcházet šikaně pomocí dále zmíněných postupů.

Ve školním zařízení se nachází místa a prostory, které nejsou pod neustálým dohledem pedagogů a vybízejí tak k realizování aktivit, které mají být před učitelským sborem skryté. Mezi tyto prostory mohou patřit toalety, šatny, na druhém stupni se takovým prostorem může stát i tělocvična, ve které žáci čekají na příchod učitele.

Je vhodné se v rámci prevence šikany na tato místa zaměřit, vedení školy může vyhlásit anketu, ve které žáci hodnotí školu z pohledu bezpečnosti, kde se například cítí příjemně a kterým místům se raději vyhýbají. Takové šetření může mít za následek posílení dohledu na šedých místech, která byla dosud nekontrolována.

11.1 Prevence na úrovni třídy

Následující aktivity a návrhy mohou třídní učitelé aplikovat ve své třídě, aby se zlepšilo klima třídy, posílila se soudržnost žáků a tím došlo k prevenci některých forem šikany. Prevence lze zaimplementovat i do běžných hodin pomocí textů s tematikou šikany, pomoci a spolupráce, kánon doporučené četby, ale i hodiny dramatické výchovy.

11.1.1 Třídní pravidla

Tento fenomén je v poslední době ve školách velmi rozšířený. Třídní pravidla mají být ve třídě umístněna na viditelném místě, kde jsou žákům denně na očích.

Třídní pravidla mohou vzniknout dvojím způsobem. První způsob vzniká z iniciace učitele, který může jednotlivá pravidla formulovat žákům a prezentovat je jako hotová, případně se jedná o plakát vytvořený samotným pedagogem. Jednou z takových podob mohou být pravidla psaná na počítači, často doplněna animací podporující smysl pravidla. Takto nastavená pravidla ovšem nemusejí žáci vnitřně přijímat a dochází k jejich porušování.

Druhý způsob zavádění pravidel je založený na partnerském přístupu. Pravidla jsou ve třídě diskutována, probíhá obhajoba jejich smysluplnosti a potřeby, učitel může pravidlo navrhnout, ale přijetí pravidla závisí na názoru třídy. Partnerský přístup také podporuje, aby s návrhem pravidla přicházeli sami žáci, pokud ucítí potřebu některé pravidlo formulovat, pokud ho v třídním životě postrádají.

Pravidla by měla být formulována pomocí pozitivních formulací a na základě návrhů samotných žáků. Učitel by je měl dodržovat a být tak pro žáky vzorem – dává tak najevo, že je součástí třídy a pravidla platí pro všechny jedince sociální skupiny. Tím se snaží docílit, aby je žáci dodržovali samostatně i bez dozoru pedagoga.

11.1.2 Sdílení v kruhu

Komunikace probíhající v kruhu umožňuje mluvit s každým žákem z očí do očí. Žáci se učí mluvit přímo s danou osobou a stát si za svým názorem, který často musí před skupinou obhájit pomocí pádných argumentů.

Pedagog přichází do těchto komunitních kruhů s určitým tématem, kterému se společně věnují. Je možné se věnovat tématům jako je respekt, šikana, či jiná aktuální témata pro třídní skupinu.

11.1.3 Spoluspráva třídy

Spoluspráva se skládá z volených žáků třídy. Tito žáci řeší problémy, které se ve třídě vyskytnou společně s třídním učitelem. Jedinou hrozbou může být zvolení agresora, který tímto způsobem získává další podobu pravomoce nad celou třídou.

11.1.4 Schránka důvěry

Schránka je ideálně zamykající a pověšená na místě, kam může žák nenápadně odejít a vhodit důvěrný lísteček s tím, co ho trápí. Pedagog v pravidelných intervalech (každý den, jednou týdně) schránku otevře a řeší nejlépe individuálně problémy, o kterých se takto dozvěděl.

11.1.5 Třídnické hodiny

Třídnické hodiny mohou být zaměřené na administraci, při které třídní učitel řeší se svými žáky omluvené hodiny, seznamuje je s blížícími se akcemi, nebo jde o hodiny s výchovným obsahem, jejichž cílem je práce s třídním kolektivem, budování vztahů, ale i prevence rizikového chování.

Tyto hodiny mohou probíhat v rámci některých předmětů – např. Člověk a jeho svět. Navíc naplňují průřezové téma Osobnostní a sociální výchova.

Třídnické hodiny jsou většinou na školách konány nepravidelně, pokud by se jednalo o pravidelná setkávání, je potřeba je integrovat do rozvrhů žáků, ale musí splňovat časovou dotaci vyučovacích hodin pro daný ročník.

11.2 Prevence na úrovni školy

Následující doporučení mohou být školám nařízena na základě Školského zákona, jiné uvedené postupy jsou doporučené, které mohou školám pomoci šikaně předcházet. Zahrnují postupy pro celé pedagogické společenství.

Mezi dobrovolné postupy, které může škola nabídnout svým žákům v rámci prevence šikany, patří mimoškolní aktivity zaměřené na kooperaci podporujících získávání sociální zkušenosti u žáků.

Jestliže se již šikana ve skupině projevila, žákům v roli oběti se nápomocné anonymní ohlášení pomocí zapečetěná schránka na vzkazy, e-mailová adresa (vhodné spíše pro žáky druhého stupně ZŠ), případně letáčky rozmístěné po škole, na koho se obrátit, jestliže je někdo šikanovaný.

Jasně definované adekvátní následky pro případné agresory šikany mohou být odrazující a zamezí tak samotný vznik šikany.

Také školní zákon řeší problematiku šikany a prevenci šikany:

§29 Bezpečnost a ochrana zdraví ve školách a školských zařízeních *(2) Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům, studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví*.

§30 Školní řád, vnitřní řád *(1) Ředitel školy vydá školní řád; ředitel školského zařízení vnitřní řád. Školní řád a vnitřní řád upravuje: c) podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí.* (Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018)

11.2.1 Školní preventivní program

Školní preventivní program má charakter programu pro dlouhodobou realizaci, je jednou z částí Školního vzdělávacího programu a je koncipovaný podle časových a finančních možností dané školy.

Ze školního preventivního programu vychází Minimální preventivní program, jehož cílem je žáky vzdělávat v oblasti zdravého životního stylu, rozvíjet jejich osobnost, ale i sociální a

komunikační dovednosti. Na programu se podílí pedagogičtí pracovníci školy, rodiče, ale i žáci svojí aktivitou, kteří se různými formami práce ve výše zmíněných oblastech rozvíjejí.

Program je vždy tvořen na jeden školní rok a za jeho přípravu je odpovědný pedagog zastávající funkci školního metodika prevence, ale na tvorbě a následném provedení ve třídách se podílí i ostatní pedagogičtí pracovníci. Vyhodnocení tohoto programu diskutuje metodik s odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny.

V Minimálním preventivním programu se zohledňuje celková charakteristika a možnosti školy, která určuje dosažitelnost stanovených cílů. V programu jsou uvedeny organizace, se kterými škola spolupracuje i s kontaktními údaji. Je potřeba v programu vycházet z aktuální situace ve škole, proto je analyzována výchozí situace.

Pro správnou činnost programu je potřeba stanovit si cíle dlouhodobé, ale i krátkodobé pro efektivní práci.

V programu jsou uvedeny aktivity (lekce, besedy, teambuilding) podle cílové skupiny žáků – nejčastěji rozdělené podle jednotlivých ročníků. *„… rozsah minimálního preventivního programu přibližně 86 hodin napříč celou základní školou.“* (MIOVSKÝ 2015, s. 149)

Program zahrnuje řád školy a nastavená pravidla, učí žáky potřebné dovednosti, které využijí ve svém životě (zvládání stresu), zaměřuje se na osobnostní i sociální rozvoj, předchází se rizikovému chování.

Žáci ve druhém ročníku základní školy se setkávají s preventivními programy zaměřenými na záškoláctví, šikanu či agresi, rizikové sporty a dopravu.

11.2.2 Školní program proti šikanování

Školní program proti šikanování je metoda k prevenci i intervenci ve třídě, pomáhá samotnému předcházení šikany u dětí. Jak uvádí Dr. Kolář: *„Snaha minimalizovat šikanu na konkrétní škole vyžaduje, abychom vytvořili dobré sociální klima čili kamarádské a bezpečné vztahy a vybudovali speciální program proti šikanování.“* (KOLÁŘ 2011, s. 257)

Program by měl být vnitřně přijat všemi pracovníky školy, aby byl dostatečně účinný. Cílem programu je předcházení šikaně, naučit žáky, jak situace samy řešit, což se kromě pravidelných hodin vymezených pro program může dít i ve vyučovacích předmětech (pro první a druhé ročníky lze aplikovat tyto postupy v rámci tělesné výchovy neb prvouky).

Náplní programu je vzdělávání a motivace pedagogů k řešení situací, začleněná prevence ve třídních hodinách, vyučovacích předmětech i volnočasové náplni v rámci školy. Podstatné je také mapování situace ve třídách, spolupráce s rodiči, aktivní zapojení pedagogů, které cíleně dodržují ochranná opatření (dozory na chodbách). Výhodné je spolupracovat se speciálními pracovišti, jako je pedagogicko-psychologická poradna a mít ve škole dostupné poradenství pro žáky. Pokud škola navíc spolupracuje i se školami v okolí, jedná se o další výhodu, která podporuje společnou práci proti výskytu šikany.

Škola by se tématu šikany měla věnovat plošně, upozorňovat na její rizika, mohou zavést šikanu jako téma – probírání knih, novinových článků, filmů a seriálů, které mají souvislost se šikanou. (FIELDOVÁ 2009, s. 144)

11.2.3 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je pedagogický pracovník školy, které absolvoval „*studium k výkonu specializované činnosti v oblasti prevence sociálně patologických jevů*“ (MIOVSKÝ 2015 s. 123) zakončené zkouškou a získal k vykonávání této funkce ve škole osvědčení.

Metodik vykonává nejen činnosti poradenské a informační, ale podílí se na metodických a koordinačních aktivitách, o svých úkonech vede také podrobnou dokumentaci.

Funkce školního metodika prevence zahrnuje přípravu a realizaci nebo zajištění preventivních programů ve škole, pomoc pedagogům s prevencí rizikového chování ve třídách, připravuje integrace žáků, spolupracuje se státní správou a dalšími organizacemi podporující prevenci na školách (pedagogicko-psychologická poradna), ale také shromažďuje poradenské zprávy o žácích a realizovaných opatřeních na škole. Na základě získávání nových informací z oblasti prevence aktualizuje postupy prevence, seznamuje se závěry pedagogické pracovníky, připravuje preventivní programy, které buď realizuje sám, nebo je objednává u specializovaných organizací.

11.2.4 Spolupráce s odborníky

Dalším krokem prevence je spolupráce s pedagogickými odborníky (pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogického centra, diagnostických ústavů), ale i dětští psychologové, policisté a kriminalisté pro mládež. Další pomoc by mělo poskytovat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy při vytváření preventivních programů. Do prevence na škole se mohou zapojit i organizace zabezpečující ochranu práv dětí – Nadace Naše dítě, Linka bezpečí, občanské sdružení Společenství proti šikaně.

Škola by měla mít specialistu proškoleného v problematice šikany, který dokáže vhodně situaci řešit a být oporou pro rodiče, kteří vědí, na koho se mohou s daným problémem obrátit.

11.2.5 Výzkumy ve škole

Je vhodné provést ve škole výzkum, který se zaměří na situaci šikany ve škole, doporučuje se pozvat na preventivní programy odborníky z externích pracovišť a pedagogy školit v problematice empatie, komunikace a asertivity.

„Assessments — such as surveys—can help schools determine the frequency and locations of bullying behavior. They can also gauge the effectiveness of current prevention and intervention efforts. /Hodnocení – výzkumy – mohou školám pomoci určit frekvenci a místa šikany. Také mohou změřit efektivitu současných preventivních a intervenčních programů ve škole/. (Stop bullying [online]).

Anonymní dotazníky vyplněné žáky mohou odhalit šikanu již v prvních stádiích, navíc je zabezpečena anonymita autorů. Žáci se nebojí svěřit pomocí písemného sdělení, nejsou nuceni mluvit s učitelem z očí do očí.

11.2.6 Zaměstnanci školy

Pečlivě vypracované programy zahrnující prevenci šikany i postupy řešení, je potřeba vypracovat se samotnými zaměstnanci školy. Podpůrné programy mají napomáhat pedagogům a osobám ve škole k adekvátnímu chování. K tomu je ovšem zapotřebí, aby zaměstnanci školy zastávali stejné postoje a problematice rozuměli.

„To ensure that bullying prevention efforts are successful, all school staff need to be trained on what bullying is, what the school's policies and rules are, and how to enforce the rules." /Pro zajištění úspěšného úsilí prevence šikany je nutné, aby všichni zaměstnanci školy byli vyškoleni, co to šikana je, jaká jsou pravidla a řád školy, a jak je mají prosazovat. / (Stop bullying [online]).

11.2.7 Šikana jako téma hodiny

Dalším řešením, jak může škola prezentovat svůj postoj k šikaně: *„Schools can incorporate the topic of bullying prevention in lessons and activities."/Školy mohou začlenit téma prevence šikany do vyučovacích hodin a činností."* (Stop bullying [online]).

Ideální řešení nabízí Projektový den, během kterého budou jednotlivé třídy řešit toto téma pomocí různých plakátů, textů a dalších kreativních nápadů, které pomohou žákům orientovat se v této problematice a najdou možná řešení, jak v situaci postupovat. Pokud škola nerealizuje Projekty v celoškolním pojetí, může ho vytvořit jedna třída, která seznámí pomocí nástěnky ostatní žáky školy.

Pedagogové toto téma mohou probrat se žáky během hodin čtení (četba literatury s danou tematikou: Roman Brat – „Můj anděl se umí prát“, „Zlo nemá na kouzlo“), informatiky (které internetové stránky nabízejí žákům pomoc), nebo v dramatické výchově si žáci vyzkouší různé role a pomoci.

11.2.8 Atmosféra školy

Atmosféra, která je ve škole nastavená, může podporovat rozrůstající šikanu, nebo také bránit její vznik a rozšiřování. Pokud mají žáci k pedagogům důvěru, je častější výskyt dřívějšího informování o nežádoucím chování. Zvyšuje se tak úspěšnost odhalení počátečních stádií a eliminace nevhodných projevů včas.

Values of respect for staff and other pupils, an understanding of the value of education, and a clear understanding of how our actions affect others permeate the whole school environment and are reinforced by staff and older pupils who set a good example to the rest. /*Hodnoty respektu k zaměstnancům školy a ostatních žáků, pochopení hodnoty vzdělávání a jasné porozumění, jak naše činy ovlivňují ostatní, pronikají do celého školního prostředí a jsou posíleny zaměstnanci školy a staršími žáky, kteří jsou dobrými příklady pro ostatní/.* (Preventing and tackling bullying 2017, s. 10)

11.2.9 Školní vize prevence na Novém Zélandu

Na internetových stránkách věnujících se prevenci šikany na Novém Zélandu jsem nalezla *Devět prvků prevence šikany* (School Framework. *Bullying Free NZ* [online]), které nyní popíšu a zhodnotím, zda je možné tyto prvky využít v našem školství:

- Silná podpora vedení (Strong leadership support) znamená, že vedení školy jednomyslně usiluje o předcházení šikaně a podniká kroky pro bezpečnost a klima školy.
- Pozitivní školní i třídní klima a kultura (A positive school and classroom climate and culture) jsou předpokladem pro důvěru žáků, kteří mohou napomoci včasnému

odhalení šikany, pokud věří pedagogům a dalším zaměstnancům, že mají moc šikanu vyřešit.

- Shromažďování a analýza dat (Gathering and analysing data) zahrnuje dotazníková šetření ve třídách. Takto získaná data umožňují včasné rozpoznání šikany.
- Studentské vedení a právo rozhodovat (Student leadership, agency and voice) je možné realizovat i se žáky prvního stupně, ale hlavní potenciál má spíše ve vyšších stupních vzdělávání.
- Efektivní a podpůrná politika (Effective and supportive policies) se týká společného postoje školní komunity k problematice šikanování.
- Zapojení rodičů a opatrovníků (Involvement of parents, carers) podporuje dobré klima školy i důvěru. Za účelem prevence se pořádají besedy s rodiči, otevřené rozhovory, které pomohou reagovat na problémy ve třídě. Rodiče se stávají partnerem učitele a naopak.
- Školení a rozvoj (School-wide professional learning and development) mají napomoci učitelům získat potřebné vzdělání, rozvíjet své schopnosti a dovednosti a efektivně řešit konflikty s žáky.
- Univerzální přístup (Universal approach – universal actions targeted at class and school level) vznikl na základě výzkumu, ve kterém bylo zjištěno, že programy by měly být dlouhodobějšího rázu a zaměřit se na více témat. Žáci by se měli naučit požádat o pomoc, umět řešit problematické situace a mít respekt. („*The most effective take a whole-school approach, are implemented over a long time, and involve many different aspects not just a focus on one single component*.“ School Framework. *Bullying Free NZ* [online].)
- Cílený přístup (Targeted approach) zahrnuje cílenou pomoc žákům s problémem. Jedná se o plán vzniklý na základě potřeb studenta i s kontrolami, zda je postup funkční.

Výše popsaná vize prevence šikany zahrnuje i prvky prevence, které se realizují i v našem školství. Vysokoškolští pedagogové na Pedagogických fakultách zdůrazňují studentům význam spolupráce školy a rodiny, kladou důraz na klima ve třídě i škole. Možnost žáků

podílet se na rozhodování o škole může zapříčinit lepší vztah k vybavení školy i vztahu k samotné instituci.

Provádění sociometrických šetření a dotazníků ve třídách umožňuje včasnější odhalení nežádoucích projevů ve třídě.

Osobně považuji tyto principy v našem školství již za přinejmenším objevené, v rámci vysokoškolského studia jsem se s nimi setkala a vidím v nich potenciál, na některých fakultních školách se zdají být již zaběhlé, na jiných zatím pronikají mezi učitele a vedení.

11.3 Preventivní programy

Prevence šikany na škole může probíhat pomocí preventivních programů realizovaných v několika lekcích. Preventivní programy se rozdělují na „specifické preventivní programy“, které jsou zaměřeny na některé z rizikových forem chování (záškoláctví, návykové látky, šikana) a na „nespecifickou primární prevenci“.

Specifická primární prevence se dále dělí na (MIOVSKÝ 2015):

Všeobecná primární prevence je realizována v běžných školních třídách a skupinách, pouze se při těchto aktivitách zohledňuje věk účastníků a jejich případná specifika (sociální faktory).

Selektivní primární prevence zahrnuje program, který je realizován v sociální skupině, ve které se již v nadměrné míře vyskytlo některé rizikové chování. Tato sezení vedou specialisté, kteří se dané problematice více věnují, mají s vedením takovýchto programů větší zkušenost.

Indikovaná primární prevence je vykonávána na jedincích, kteří se nachází pod vlivem rizikových faktorů, a už se u nich vyskytlo rizikové chování. Cílem je reagovat na situaci co nejdříve a aplikovat nejvhodnější intervenci s cílem rizikové chování zastavit.

Preventivní programy mohou probíhat ve školních třídách, zde jsou žáci ve svém známém a bezpečném prostředí, případně se realizují v prostorách organizace, která program zajišťuje.

11.3.1 Preventivní program „Kočičí zahrada“

Tento program všeobecné primární prevence je inspirován řeckou metodikou přeloženou Kostasem Miovským (vydavatelství SHYMA A CHROMA, KE.TH.E.A, 1994). Autorkami preventivního programu pro podmínky české školní prevence jsou Markéta Exnerová, Tereza Kaufová, Lenka Skácelová.

Cílem preventivního programu je rozvoj sociálních dovedností dětí prvního stupně v rámci prevence rizikového chování.

Program je rozdělen do 13 lekcí, témata lekcí se zaměřují na spolupráci, podvod, smrt, drogy nebo strach a hlavními postavami, které lekce provází, jsou kočky žijící v kočičí zahradě. Lekce se skládá ze sdílení zkušeností dětí, příběhu koček, aktivity (dramatická, prožitková, písemná) a vyhodnocení aktivity i lekce. Metodika obsahuje přípravy jednotlivých lekcí, které lze aplikovat rovnou ve třídě.

11.3.2 Ferda v tom zase lítá

Jedná se o příběhy, jejichž hlavním hrdinou je žabák Ferda a mouchy představující jednotlivé emoce. Jedná se o pokračování příběhu „Ferda a jeho mouchy“, který je určen pro děti ve věku 4-10 let. Tato druhá kniha je určena pro žáky 1. stupně základní školy.

V knize jsou kromě jednotlivých příběhů Ferdy i náměty na aktivity a otázky, které mohou pedagogové vhodně doplnit do svých hodin a k příběhu.

Autorkami knihy jsou Michaela Dostálová, Sylvia Jančiová, Helena Vlčková.

11.3.3 Zipyho kamarádi

Tento program je určený zejména pro předškoláky a žáky 1. Ročníku, vytvořila ho Markéta Čermáková. Hlavními hrdiny jsou dvojčata Tonda a Lenka, jejichž kamarádem je strašilka Zipy. Lekce obsahují témata: Komunikace, Pocity, Tvoření a boření vztahů, Řešení konfliktů.

11.3.4 Jablíkovi kamarádi

Tento program je pokračováním Zipyho kamarádů, ale není zde tak patrná návaznost, proto lze s metodikou začít bez předchozích lekcí. Tonda a Lenka mají nového kamaráda a hrdinu příběhů křečka Jablíka. V lekcích hrdinové řeší obdobná témata, která jsou uzpůsobena věkové úrovni žáků, novým tématem je rozvod rodičů dvojčat, který metodikou provází.

Příběhy nejsou v této metodice uzavřené, ale nabízejí aktivní podílení žáků při vymýšlení závěrů děje. Autorkou je také Markéta Čermáková.

11.4 Organizace nabízející preventivní programy

Školy mohou také využít některé preventivní programy, které nabízejí nestátní neziskové organizace zabývající se vzděláváním dětí a mládeže. Školy většinou s vybranými organizacemi spolupracují dlouhodobě, případně si domlouvají osvědčené programy u jednotlivých organizací.

Podstatnou roli při výběru preventivních programů také hrají finanční prostředky školy, které mohou silně ovlivnit výběr.

Některé programy nahrazují primární prevenci, kterou by mohli realizovat samotní pedagogové ve svých třídách. Žáci samozřejmě odlišně přijímají informace od nových lidí – mohou k nim být více otevření, ale hrozí také možnost uzavření se před neznámou osobou.

Mezi pražské organizace nabízející programy primární prevence uzpůsobené pro žáky na 1. stupni ZŠ patří: Anima – terapie o. s., Jules a Jim o. s., Prev – Centrum o. s., Prevalis, Projekt Odyssea, ProPrev z. s., Prospe o. s., Proxima Sociale o. p. s., Život bez závislostí.

Některé z výše uvedených organizací jsem kontaktovala a domluvila jsem si schůzku ohledně bližšího seznámení s nabízenými preventivními programy zaměřujícími se na problematiku šikany:

11.4.1 Prev – Centrum

Prev – Centrum je organizace založená v roce 1997, která nabízí programy primární i selektivní prevence. Paní P. Gabačová působí v organizaci jako koordinátorka všeobecné primární prevence a seznámila mě s vedením preventivního programu jejich organizací.

Primární prevence je většinou realizována ve školních třídách, kam jsou třídní učitelkou a vedením pozváni. Již třetím rokem ji aplikují i na prvním stupni (nejčastěji se jedná o třídy třetí, ale mají zkušenost i s prevencí ve druhém ročníku). Lektoři postupují podle připravené metodiky organizace, na prvním stupni je největší zájem o program „Přátelství“, který zahrnuje také prevenci šikany.

Program má časovou dotaci 2 x 45 min. Nejdříve probíhá seznámení s lektory a programem, nastavení pravidel během lekce a komunitní kruh, ve kterém je diskutována jedna otázka související s tématem. Pro odbourání počátečního ostychu následuje aktivita, jejíž cílem je uvolnění atmosféry, ideálně pobavení dětí (zasmát se při tom), stále souvisí s tématem lekce, může také dojít ke změně zasedacího pořádku. Dále jsou použity hravé techniky (1 hlavní a 2-

3 doplňkové) většinou z oblasti výtvarné nebo dramatické, ve kterých jde o reflexi pocitů dětí nebo jejich zkušeností, lektor je průběžně doplňuje o věcné informace, případně diskuse. V závěru lekce dochází ke zhodnocení lektorem a ručním barometrem dětí se zavřenýma očima.

Během celé lekce je k dispozici krabička na dotazy, kam mohou žáci anonymně vložit svůj dotaz, nebo lísteček s tím, co potřebují sdělit.

Lektoři jsou většinou studenti humanitních oborů, kteří prošli lektorským kurzem s dotací 100 hodin. Během lekcí si nechávají vykat, nesnaží se žáky postrašit, ale objektivně je seznamují s tím, co jim dané jednání přinese pozitivního a negativního, aby si to žáci vyhodnotili sami.

Selektivní preventivní programy probíhají většinou na pracovišti Prev – Centra, kam celá třída dojde. Program má časovou dotaci 2x60 mina a je realizován, pokud se ve třídě projeví šikana, přijde nový žák, který má problém se začleněním do třídního kolektivu.

Organizace a samotní lektoři se snaží o dlouhodobou spolupráci, proto většinou dochází do dané třídy stejná dvojice lektorů, aby se vzájemný vztah mezi žáky a lektory utužoval, než aby docházelo ke stále novému seznamování. Lektoři třídy navštěvují cca jednou za školní pololetí.

11.4.2 Projekt Odyssea

Projekt Odyssea se zaměřuje na osobnostní a sociální výchovu na školách, školí pedagogické pracovníky. Jedná se o organizaci, která není grantová a nevyužívá prostředky reklamy – školy a pedagogové se o aktivitách dozvídají na základě doporučení. Spolupracují převážně se školami pražskými či v okolí Prahy. Pan Martin Čapek je jedním ze tří členů správní rady organizace a seznámil s realizací preventivních programů na školách a dalšími informacemi k působení organizace.

Preventivní program vedou dva lektoři (muž a žena), kteří se nejdříve setkají s třídním učitelem za účelem získání informací o třídě. Samotný program má časovou dotaci 4 hodiny (1 hodina je věnována seznámení a 1 závěrečnému hodnocení, zbývající hodiny probíhají aktivity zaměřené na dané téma programu).

Diagnostika třídy neprobíhá na základě sociometrického šetření (může se jednat o opakovanou aktivitu, kterou již žáci znají), ale přes aktivity, kdy jeden z lektorů vede aktivitu a druhý pozoruje chování žáků (kdo se aktivně zapojuje, kdo stojí opodál skupiny). Pokud se

objeví problém, který žáci jako problém považují, je mu věnován čas, společně se řeší. Pravidla se nově nastavují pro program a žáci předem stanoví sankce za jejich porušení (často jsou přísnější, než jaké by nastavil lektor nebo třídní učitel). Zapojují se motivační aktivity, jejich cílem může být ukázka dobré spolupráce, ze které si odnáší silný pozitivní zážitek a ukázku, jak by jejich práce mohla vypadat i při běžných aktivitách – ukázka, čeho mohou a mají dosáhnout. V závěru lekce se shrne, že ve třídě problém je, nastíní se postup, co pomůže pro vyřešení. Žáci vyplňují dotazníky, jak se cítili během programu, zda se jim program líbil (M. Čapek: „*Agresoři často odpovídají, že se jim to nelíbilo.*“). Lektoři program vyhodnotí a závěry posílají do školy. Organizace se opakovaně setkává s tím, že škola má zájem o realizaci programu, ale s objeveným problémem a návrhem řešení již dále nepracuje.

Vícedenní programy mají charakter teambuildingu, kdy jde o utvoření nového třídního kolektivu.

Kurz první pomoci se realizuje u starších žáků, kdy primárním cílem je výuka zdravotnické první pomoci, ale jejíž podprahový cíl, který byl vyhodnocen až po několikáté realizaci, je podpora spolupráce v kolektivu. Tento nenápadný cíl se lektoři dozvěděli po kurzu z žákovských reflexí. Kurz má podobu prožitkového vyučování.

Organizace se snaží podporovat kooperaci v dětském kolektivu, proto se většinou vyhýbá začleňování aktivit soutěživého charakteru. Soutěž se využívá, pouze pokud je cílem agresora vyprovokovat k reakci (projevit potlačovanou nebo skrývanou agresi).

Pokud jsou lektoři objednáni do třídy, kde se objevila šikana, předchází samotnému programu setkání se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, třídním učitelem, vedením školy a ideálně rodiči. Program je většinou přizpůsoben časové dotaci osm hodin (dvě setkání po čtyřech hodinách – jedná se o náročný program, proto se následná výuka žákům ruší). Program ji ideální realizovat mimo školní prostředí, pokud to podmínky nedovolují, změní se prostředí (učebna hudební výchovy, školní dvůr). Lektoři se také snaží pomáhat agresorům, protože podle zkušenosti pana Čapka se jedná o děti, na kterých je pácháno násilí v rodině (psychické nebo fyzické), po odhalení šikany se těmto aktérům nevěnuje žádná péče – nedovolit recidivě.

Lektoři mají vysokoškolské vzdělání a alespoň pedagogické minimum, častá je zkušenost s vedením volnočasových aktivit. Součástí lektorského kurzu je interní vzdělání v osobnostně-

sociální výchově. Odyssea poskytuje lektorům psychologa, který jim je časově dostupný. Většina lektorů se zaměřuje na některé z témat programů (šikana, závislosti).

11.4.3 Pedagogicko-psychologická poradna

V pedagogicko-psychologické poradně pracuje na pozici Metodika prevence pan Pavel Klíma, který mě seznámil s nabízenými preventivními programy nabízenými v dnešní době dostupné pro pedagogy na základních školách.

Samotná poradna poskytuje selektivní prevenci ve školách, která se může realizovat až po zdárném vyřešení šikany ve třídě. Pokud by program probíhal ve třídě se stále probíhající šikanou, mohlo by náhodným výběrem rolí do aktivit dojít k nezáměrné podpoře agresorů a nežádoucí pozici oběti.

Selektivní prevence začíná setkáním lektorů s pedagogem a metodikem, při kterém dojde k seznámení s celou situací a nastínění následných kroků a postupů. Programy jsou tematicky zaměřené na vztahy, ostrakizaci v kolektivu, rehabilitační lekce po šikaně, nevhodné chování ve třídě, žák s poruchou autistického spektra ve třídním kolektivu, hádky v kolektivu. Další podtémata, která se mohou v rámci lekcí nezávisle objevit a lektoři podporují jejich vyřešení, jsou originalita jedince a společné znaky v kolektivu (jedinec má svoji hodnotu, čím je jedinečný, ale zároveň má něco společného se členy třídního kolektivu), žalování (negativní a pozitivní pojetí), tvorba pravidel, na která se v rámci lekcí odkazují a vrací se k nim, zda je žáci dodržují.

Během lekcí se zapojují diskuse, hry s reflexí, kterou pan Klíma považuje za klíčovou součást jednotlivých aktivit. Zaměřuje se také na podporu cílené adresné vazby, která není v českých školách u pedagogů příliš rozšířená. Tato komunikace se zaměřuje také na práci s emocemi, pomáhá se vymezit k nějakým projevům a své vymezení zdůvodňuje.

Pracovníci poradny jsou vzděláváni v jednotlivých preventivních programech a pedagogických přístupech, které využívají při svých lekcích (projekt Minimalizace šikany – dodržují postup při vyšetřování šikany). Pedagogové ze škol se na pracovníky pedagogicko-psychologické poradny mohou obrátit, pokud by potřebovalo poradit při vyšetřování šikany i dalších rizikových forem chování (záškoláctví, krádeže).

12 Závěr teoretické části

Kapitoly v teoretické části své Diplomové práce jsem koncipovala tak, aby byly využitelné pro začínající učitele, kteří nemají ještě s problematikou šikany takovou zkušenost. závěry kapitol obsahovaly mé shrnutí podstatných informací, které lze aplikovat v praxi ve třídě, případně na co v roli třídního učitele nezapomínat, abychom šikaně mohli jako učitelé předejít.

Na základě odborné literatury jsem popsala obecné informace o šikaně. Šikana je problémem celé skupiny, nejen dvou účastníků (oběť a agresor), ale agresivní jednání má vliv na celou komunitu, ve které se odehrává, protože těmito činy se posouvají morální hranice nejen agresorovi, ale i přihlížejícím žákům, které chování přijímají postupně jako legitimní. Také jsem považovala za vhodné seznámit i s následnými postupy, jak se šikana ve škole řeší, aby pedagog věděl i co se při objevení šikanování následně odehrává a jak postupovat.

Jedním z cílů teoretické části jsem si stanovila porozumění příčinám šikanování, které jsem v kapitolách zpracovala z pohledu agrese i psychologie. Původ šikanování můžeme nalézt ve hrách, když se žáci testují v odolnosti proti strachu. Vývojová psychologie objasňuje odolnost dětí vůči strachu až na základě nátlaku vrstevnické skupiny. To je první impulz, kdy se děti učí nedávat strach viditelně najevo. Jedinci, kteří se tento obranný postup nenaučí společně s kolektivem, se mohou stát terčem hry se strachem, která graduje do dalších stádií šikany.

Do role oběti se ovšem může dostat jakýkoli žák, který některým svým znakem se bude odlišovat od většiny třídy, nebo minimálně agresorům. Nemusí se jednat o handicap fyzický, či nižší mentální úroveň dítěte, ale i dítě nadané, slušné. Nesympatie k oběti mohou vznikat i na základě závisti.

Velký význam v prevenci šikany hraje pedagog, který dobře zná svoji třídu. Jestliže ví o silných i slabých stránkách svých žáků, pozoruje jejich chování mezi sebou, může snadněji odhalit prvky ostrakismu, výpady agresorů směrem k vytipovanému žákovi. Proto jsem zpracovala charakteristiky jednotlivých aktérů v problému šikany, aby pedagog věděl, které projevy dětí mohou gradovat do některé z rolí šikany. Tento postup učitele umožňuje předvídat rizika v dětském kolektivu.

Sám pedagog má sílu působit jako vzor chování, proto má dávat jasně najevo nesouhlasný postoj k netolerantnímu chování, podporovat u žáků spolupráci a pomoc slabšímu dítěti.

K těmto cílům může využívat aktivity k osobnostně sociálnímu rozvoji, dramatickou výchovu, ale i texty v hodinách s morálním podtextem.

Cílovou skupinou jsou žáci mladšího školního věku, u kterých je potřeba brát v potaz jejich morální a psychický vývoj i úroveň myšlení. U těchto dětí by mělo docházet k postupnému oslabení egocentrismu a jednání za účelem materiálního zisku. Chování ostatních posuzují subjektivně, nebo se zamýšlí nad tím, co chce osoba slyšet za odpověď. K rozvoji napomáhají texty s morálním dilematem a diskuse v dětském kolektivu, kterou řídí (směřuje k cíli) pedagog. Tímto postupem dochází u dětí k urychlení morálního vývoje. (VACEK 2008)

Děti této věkové úrovně jsou na úrovni konkrétního myšlení, při práci je vhodné využívat různé pomůcky, modely a prožitkové aktivity, které umožňují lepší porozumění.

Také jsem na základě odborné literatury zjistila, že jednání žáka ovlivňuje rodinné zázemí, ve kterém vyrůstá. Proto je spolupráce školy a rodiny vhodná pro správný a jednotný vývoj dítěte. K tomu lze využívat konzultační hodiny, schůzky učitel-rodič-žák a celková otevřenost školy k rodičům (volnočasové akce s rodiči, zapojení rodičů do vyučování v rámci projektů). Tento postup umožňuje porozumění cílům, které chce škola naplnit, ale je k tomu nutná podpora rodiny.

Také jsem zpracovala přehled preventivních postupů, které může realizovat pedagog přímo ve své třídě. Aktivity preventivního charakteru jsou založené na samotné aktivitě žáků Tvorba třídních pravidel je vhodná na základě formulování pravidel samotnými žáky (oni přicházejí s nápady, co je potřeba dodržovat, aby se jim ve třídě dobře pracovalo a líbilo). Mezi postupy, které může pedagog aplikovat na svoji třídu, patří sdílení v kruhu (položí téma, kterému se věnují, sdílení pocitů, zážitků), třídnické hodiny.

Vedení školy vytváří školní preventivní program, který je součástí Školního vzdělávacího programu a je specifický pro danou školu, obsahuje dlouhodobý plán prevence, jak bude škola postupovat v prevenci. Vedení školy může ve třídách provádět výzkumy zaměřené na pocit bezpečí ve škole, sociometrické šetření, nebo jak zlepšovat školu, aby se žáci v ní cítili lépe.

Velmi důležitou roli v rámci prevence má na škole školní metodik prevence. Většinou se jedná o pedagoga vyškoleného v prevenci rizikových forem chování, který pomáhá svým kolegům v realizaci preventivních programů nebo zajišťuje besedy pořádané organizacemi zaměřenými na prevenci.

Dalším krokem prevence jsou preventivní programy, které mohou pedagogové ve své třídě realizovat sami, nebo si je objednají u některé organizace, která tyto programy poskytuje, navíc umožňují školení a poradenství pedagogům, pokud si s některou z rizikových forem chování neví rady.

A právě s jedním z preventivních programů proti šikanování zmíněných v teoretické části budu pracovat i v rámci praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

13 Výzkumný problém

Čím více se blíží konec vysokoškolského studia a začátek samostatné praxe na základní škole, tím více přemýšlím, jak se vypořádám s kázní žáků a problematickým chováním jako třídní učitelka. Ráda bych vhodně posilovala vztahy mezi dětmi, abych právě problematickému chování předešla.

Jako největší výzvu, považuji ochranu svých žáků před šikanou. Nerada bych před tímto problémem zavírala oči, ale cíleně se žáky pracovala, abych se tomuto nešťastnému fenoménu vyvarovala. Ideálně tak, že u žáků budu cíleně rozvíjet osobnostní a sociální složky osobnosti. Jak bylo zmíněno v teoretické části, tak rozvoj žáků tímto směrem společně s rozšiřováním jejich morálního povědomí je dobrým krokem k prevenci šikany.

V teoretické části jsem již zmínila také možnosti, které se nabízejí učitelům v rámci prevence, v praktické části se pomocí kvalitativního výzkumu detailněji zaměřila na jeden již popsaný preventivní program, jehož některé lekce slouží pro prevenci šikany, který může třídní učitel sám aplikovat ve své třídě. Tímto programem je preventivní program „Kočičí zahrada“ vydaný Adiktologickým ústavem.

Aplikaci tohoto programu provede Metodička prevence na základní škole v Praze 3, která prošla odborným školením, jak s tímto programem adekvátně pracovat pro správný rozvoj dětí a budování pozitivních hodnot.

V rámci výzkumu vyhodnotím úskalí a přínosy preventivního programu s ohledem na morální a psychický vývoj cílové skupiny.

14 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je posoudit přínosy preventivního programu „Kočičí zahrada“ vzhledem k cílové skupině, kterou jsou žáci druhého ročníku základní školy.

Preventivní program „Kočičí zahrada“ je program, jehož cílem je rozvoj sociální dovednosti dětí v rámci prevence rizikového chování - buduje dobré vztahy ve třídě, žáci si mají uvědomit různá rizika a v modelových situacích si vyzkoušet, jaké jsou možnosti vhodné reakce, pokud zastávají určitou roli v nastavené situaci, která se poměrně často v dětském kolektivu vyskytuje.

V metodice preventivního programu „Kočičí zahrady“ poskytuje přípravy jednotlivých lekcí určených žákům prvního stupně základní školy a doporučení, jak s přípravami pracovat. Lekce jsou uchopeny jako všeobecná primární prevence rizikového chování. Metodička tento program zvolila primárně pro prevenci šikany, kterou chce ve třídách tímto programem předejít.

Pro svoji diplomovou práci jsem si do výzkumu zvolila lekce zaměřené prevenci šikany a budování zdravých vztahů ve třídním kolektivu, ačkoliv jsem se zúčastnila i lekcí, které měly cíl jiný, než prevenci šikany.

Při analýze preventivního programu šikany budu posuzovat:

1) přiměřenost předkládaných textů vzhledem k věku a čtenářské gramotnosti žáků druhého ročníku
2) aktuálnost a zaměření jednotlivých témat lekcí na prevenci šikany
3) použité metody v programu a jejich úspěšnost s cílovou skupinou

14.1 Výzkumný úkol

V rámci výzkumu jsem si stanovila výzkumný úkol, který spočívá ve vytvoření vlastního preventivního programu proti šikaně na základě vhodných znaků vyvozených z preventivního programu „Kočičí zahrada“. Součástí úkolu je také ověření tohoto programu na žácích cílové skupiny.

Tento nový preventivní program proti šikaně bude aplikovaný ve stejných podmínkách, bude se jednat o žáky stejného druhého ročníku na totožné základní škole jako první testovaný vzorek žáků, ale ve školním roce 2017/2018.

14.2 Výzkumné otázky

Pro přehlednost výzkumu jsem si stanovila klíčové výzkumné otázky, které budou sloužit ke vyhodnocení adekvátnosti preventivních programů proti šikaně.

Jedná se o tyto výzkumné otázky:

1. Jaké metody a techniky jsou vhodné v preventivním programu šikany pro děti ve věku 8 – 9 let (2. třída základní školy)?
2. Jaké klíčové kompetence rozvíjí u žáků preventivní program „Kočičí zahrada“?
3. Jaké klíčové kompetence rozvíjí u žáků vytvořený preventivní program proti šikaně?
4. Jaké přínosy a úskalí v preventivním programu „Kočičí zahrada“ vnímají třídní učitelky?
5. Jaké znaky jsou vhodné pro preventivní program proti šikaně zaměřený na žáky druhého ročníku základní školy?

15 Design výzkumu

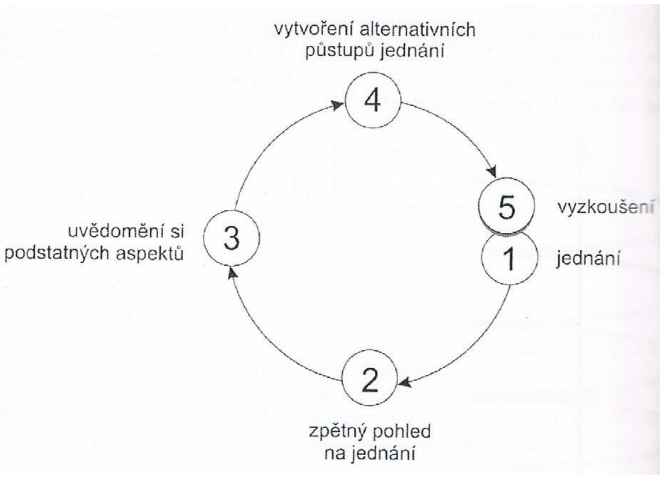
Pro svoji práci jsem si zvolila kvalitativní výzkum, který Hendl (2005) vysvětluje následující definicí:

„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní porovnání. Cílem je získat popis dat zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explodování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.“ (HENDL 2005, s. 63)

Výzkum budu strukturovat pomocí „spirály profesního rozvoje“ podle Korthagena (2011). Spirála je založena na jednání a učení se ze svého jednání. Tímto procesem dochází ke zdokonalování – v mém případě bude takto přistupováno k aplikaci preventivního programu ve druhých třídách.

Princip „spirály profesního rozvoje“ bude uplatněn v celkovém pojetí výzkumu. Zároveň dojde k využití pojetí spirály i při realizaci a zkoumání každé lekce preventivního programu „Kočičí zahrada“, ale i následného adaptovaného preventivního programu proti šikaně, který sama vytvořím.

Spirála profesního rozvoje se skládá z 5 fází (KORTHAGEN 2011, s. 74):



1. Fáze – Jednání

„V této fázi je cyklus spuštěn určitým jednáním nebo zkušeností. S tímto jednáním je spojen cíl jednání, na který je zaměřen systém delta – jedna.“ (KORTHAGEN 2011, s. 75)

Tato fáze obsahuje realizaci preventivního programu v jedné třídě druhého ročníku s cílem vytyčeným v přípravě dané lekce.

V celkovém pojetí výzkumu tato fáze obsahuje aplikování preventivního programu „Kočičí zahrada“ na dva druhé ročníky.

2. Fáze – Zpětný pohled na jednání

„Po tomto jednání (případně už během něj) začíná proces zpětného pohledu na jednání. Nejčastěji k němu dochází, pokud došlo k něčemu překvapivému nebo neočekávanému a cíle nebylo snadno dosaženo. Potom se zkoumá činnost delty – jedna.“ (KORTHAGEN 2011, s. 75)

V mém případě bude probíhat reflektivní rozhovor s Metodičkou prevence po ukončení lekce v první paralelce druhého ročníku.

Ve výzkumu zahrnuje tato fáze reflexe jednotlivých lekcí „Kočičí zahrady“, zhodnocení jejich efektivnosti, přiměřenosti pro danou věkovou skupinu, aktuálnost témat vhodných jako prevence jevu šikany.

3. Fáze – Uvědomění si podstatných aspektů

„V této fázi dostávají určité aspekty specifický význam, nalézají se vazby. Může dojít k reorganizaci systému delta – jedna a v rámci systému delta – dva může dojít k nalezení příčin selhání.“ (KORTHAGEN 2011, s. 75)

Během reflektivního rozhovoru s Metodičkou budou objektivně hodnoceny použité metody, jejich přiměřenost pro žáky. Reakce žáků budou hodnoceny z pohledu pozorovatele i lektora, hledání příčin jejich postojů, chování.

Z výzkumného hlediska zde dojde k zhodnocení preventivního programu „Kočičí zahrada“ jako preventivního programu proti šikaně. Dojde k posouzení přiměřenosti textů a metod vzhledem k cílové skupině a k zhodnocení efektivnosti tohoto programu na základě výstupů žáků z jednotlivých lekcí a jejich aktivního zapojení do aktivit.

4. Fáze – Vytvoření alternativních postupů jednání

„Na základě předchozí fáze a případného nalezení příčin neúspěchu, může být zvolen jiný postup pro dosažení cíle. V rámci systému delta - dva může dojít k závěru, že za daných podmínek není možné cíle dosáhnout. Kvalita delty – jedna je nedostatečná.“ (KORTHAGEN 2011, s. 75)

Po zreflektování první realizace dané lekce dojde k navržení modifikací, které budou realizovány ve druhé paralelce druhého ročníku, aby práce byla efektivnější a dosáhlo se lépe a u většího počtu žáků cíle lekce.

V pojetí výzkumu tato fáze obsahuje navržení nového preventivního programu šikany, který vystavím na poznatcích z celkové reflexe preventivního programu „Kočičí zahrada“

5. Fáze – Vyzkoušení

„V nové nebo podobné situaci se bude odvíjet snaha dosáhnout stanoveného cíle, takže cyklus se bude opakovat.“ (KORTHAGEN 2011, s. 75)

Na základě modifikací bude program lekce realizován v druhé třídě druhého ročníku na téže škole tak, aby došlo ke splnění cíle lekce.

Nově vzniklý program bude testován ve druhém ročníku následující školní rok – na jiných žácích, ale ve stejném ročníku a stejné škole, jako probíhaly lekce preventivního programu „Kočičí zahrady.“

16 Metodika výzkumu

Pro detailní vyhodnocení efektivnosti preventivního programu předcházejícímu šikaně jsem si zvolila několik výzkumných metod, které mají zkoumat program z více úhlů.

16.1 Pozorování

Pozorování je základní metoda, kterou jsem si zvolila pro svůj výzkum. „*Pozorování…představuje snahu zjistit, co se skutečně děje*.“ (HENDL 2016, s. 195)

Tuto metodu sběru dat jsem využila v rámci přímé realizace preventivního programu „Kočičí zahrada“ ve druhých ročnících na základní škole.

„*Pozorovatel je obvykle cizí osobou v daném prostředí. Jeho přítomnost může do větší nebo menší míry změnit autentické chování pozorovaných lidí…. Proto je potřeba, aby pozorovatel působil co nejméně rušivě.*“ (GAVORA 2010, s. 190) Žáci mě ze školy znají, nejsem pro ně úplně neznámá osoba, protože se podílím na akcích organizovaných školou a školní družinou. Přesto moje přítomnost z počátku byla pro některé žáky něčím neobvyklým, obzvlášť ve třídě 2. B. Během lekcí jsem se do aktivit nezapojovala, pouze jsem činnost žáků a metodičky pozorovala.

Pozorování jsem koncipovala jako nezúčastněné, aby měli žáci možnost reagovat subjektivně: „*Nezúčastněný pozorovatel minimalizuje interakci s pozorovanými subjekty a snaží se získat záznam chování jedince nebo jedinců ve skupině*.“ (HENDL 2016, s. 205)

Záznam pozorování se nejvíce bude skládat z přepisu verbálních výpovědí žáků a metodičky a popisu chování jednotlivých žáků, jejich projevů v situacích předložených v rámci lekcí. Zápis budu pořizovat již během lekcí do terénního deníku.

Terénní deník si povedu formou podvojného deníku: v levém sloupci jsou zachycené situace, které reálně ve třídě nastaly, přepis žákovských produktů (z důvodu čitelnosti žákovského písma), žákovské výpovědi nebo výpověď metodičky. Do pravého sloupce si budu zapisovat vlastní poznámky k situaci, otázky, které mě během lekce napadnou, případně již modifikace, které vyplynuly z dané situace.

Zápisy z deníku budou po lekcích reflektovány a opatřeny poznámkami, které mají pomoci s modifikací lekcí a závěrečního hodnocení lekce.

16.2 Analýza produktů

„*…kvalitativní výzkum používá i analýzu produktů, které vytvořil člověk. Často se tato data používají na doplnění údajů získaných pozorováním a interview*.“ (GAVORA 2010, s. 209)

Produkty využívané touto metodou mají podobu písemnou, vizuální nebo hmotnou.

Většina zpracovaných produktů získaných v rámci preventivních programů proti šikaně měla podobu písemnou a verbální. Tyto produkty jsem zpracovala v rámci Terénního deníku, abych umožnila reprodukování žákovských výstupů. Audio a videozáznam z lekce mi nebyl umožněn z důvodů bezpečnosti dětí.

Písemné produkty obsahují zápisky a poznámky žáků, reflexe metodičky prevence a vlastní terénní deník. Mezi vizuální materiály zařadím fotografie pořízené během lekcí, mohou připomenout žákům při interview situace probíhající během lekcí.

16.3 Interview

Poslední metoda, kterou jsem do svého výzkumu zahrnula, je interview.

„*Interview umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů…můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich podle nich usměrňovat průběh kladení otázek*.“ (GAVORA 2010, s. 136)

Tuto metodu využiji k reflexi preventivního programu „Kočičí zahrada“. Interview povedu s třídními učitelkami žáků ve výzkumném vzorku a s vybranými žáky z výzkumného vzorku. Cílem interview s třídními učitelkami je získání metodologického pohledu na preventivní program, zhodnocení metod ve vztahu k věkové skupině, se kterou denně pracují. Také se zaměřím na dopad lekcí na žáky, zda se jednání žáků posunulo v oblasti sociálních vztahů (komunikace s kamarády ve třídě). A žáky povedu interview za účelem zjištění, jaké dovednosti si z lekcí odnášejí do života a zda je již prakticky využili v některé situaci.

Pro svůj výzkum jsem zvolila „*polostrukturované interview, u kterého je stanovené základní obsahové schéma a několik základních otázek. Další otázky vznikají v jeho průběhu.*“ (GAVORA 2010, s. 137)

V rámci interview je zapotřebí projevit živý zájem o respondenta, uzpůsobím jazyk vzhledem k respondentovi: použitá slovní zásoba v rámci interview musí odpovídat jazykovým schopnostem žáků, ale i postavení dotazovaných paní učitelek.

17 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně na základě potřeby realizace preventivního programu šikany právě v daných třídách. Oba druhé ročníky na vybrané základní škole, se kterou delší dobu spolupracuji, začaly mít nejen kázeňské problémy, ale začalo se ve třídách vyskytovat i nežádoucí chování mezi jednotlivými žáky.

V jedné ze tříd došlo dokonce k fyzickému napadení, proto bylo shledáno, že je potřeba neprodleně reagovat a byl Metodičkou prevence vybrán právě preventivní program „Kočičí zahrada“.

Následující poznatky o jednotlivých žácích byly zkompletovány na základě informací získaných od třídních učitelek, které mě seznámily s výsledky zpráv pedagogicko-psychologické poradny, ve které daní žáci byli vyšetřeni, případně z plánu pedagogické podpory. Jména žáků jsou upravena pro zachování anonymity, jména třídních pedagožek jsou formou iniciál.

17.1 Základní škola

Základní škola, ve které probíhají realizace preventivních programů zkoumaných v této práci, se nachází na Praze 3. Jedná se o školu pouze prvního stupně s rozšířenou výukou anglického jazyka již od první třídy a širokou nabídkou mimoškolních aktivit, které jsou realizovány ve spolupráci s Domem dětí a mládeže, školní družinou i vyučujícími pedagogy nabízející různé druhy kroužků.

Žáci jsou vyučováni ve 2 třídách v každém ročníku prvního stupně. Je nastavena spolupráce s mateřskou školou, která byla před 2 lety přičleněna k dané základní škole a vytváří rodinou atmosféru: vzdělává žáky pouze prvního stupně a je otevřená spolupráci s rodiči.

17.2 Metodička prevence K.

Metodička prevence působí na škole jako pedagožka prvního stupně, ve školním roce 2017/2018 je třídní prvního ročníku. Tyto povinnosti znesnadňují realizaci preventivního programu ve zkoumaných třídách, potřeba uzpůsobit časovým možnostem více účastníků.

Metodička byla vyškolena pro lektorování preventivního programu „Kočičí zahrada“. Jako pedagožka inklinuje spíše k exekutivnímu vyučovacímu stylu (vyučovací metody jí slouží k efektivnímu zvládnutí získávání znalostí), ale můžeme rozpoznat i znaky stylu facilitačního (buduje kvalitní osobnostní vztahy se žáky, ale i respekt a poznávání žáků navzájem).

17.3 Třídní učitelka 4. B

Paní učitelka J. K. je pedagožkou s 30 letou praxí ve školství, její vyučovací styl je facilitací. Ve vyučování prosazuje individuální přístup k žákům, snaží se o respektující prostředí, využívá v hodinách reflexe, díky kterým dokážou žáci zhodnotit svoji práci. Tento vyučovací styl zdůrazňuje podstatu osobnostního rozvoje žáků, které je pro pedagoga podstatné. Ve svých hodinách využívá projektové metody, skupinovou práci, žáci jsou odpovědní za své chování, mají o vzdělávání zájem, při hodinách se čerpá z jejich zkušeností, které sdílí se třídou. Během jejích hodin jsem nezaznamenala kompetitivní prvky vyučování, kdy úspěch žáka je postaven na neúspěchu jiného žáka. Ve svých hodinách prosazuje kooperativní učení s konstruktivismem.

Na žácích je patrný respekt ke spolužákům, ale i k vyučujícím, dokážou pracovat ve skupinách a svoji práci objektivně reflektovat.

Paní učitelku jsem si vybrala na konzultaci ohledně preventivního programu „Kočičí zahrada“, který sama realizuje ve své třídě se žáky čtvrtého ročníku podle metodiky, kterou byla proškolena.

17.4 Třída 2. A (školní rok 2016/2017)

Třídní učitelka H. K. vede třídu od prvního ročníku a má 26 let praxe ve školství. Její učební styl je převážně exekutivní, při výuce klade velký důraz na znalosti žáků – ty jsou považovány za objektivní informace. Hlavním profesním cílem je předávání těchto informací, protože žák přichází jako ten, který všechno získá až ve škole (nepracuje se se znalostmi, které žák nabyl vlastním přičiněním, či předchozí zkušeností). Metody jsou považovány za klíčové, pomáhají k efektivnímu získání znalostí, jsou upřednostňovány před individuálními potřebami jednotlivých žáků. Vztah žák – učitel je vnímán spíše jako pomocný, není posuzován jako vztah, o který je potřeba více pečovat. (FENSTERMACHER 2008)

H. K. vyučuje pouze první tři ročníky na základní škole, na vyšší třídy prvního stupně ZŠ se necítí, neví přesně jak s danou věkovou skupinou přiměřeně pracovat.

Cíl své výuky spatřuje ve vzdělávacích programech a úspěchu žáků při přijímacích zkouškách na osmiletá gymnázia. To se odráží v samotné výuce, protože paní učitelka se ve vyučování snaží splnit veškeré úkoly v materiálech (učebnice a pracovní sešity), které nabízí vzdělávací materiály, na úkor prohloubení vědomostí v určitých předložených úsecích. Ve vyučovacích hodinách není příliš vítáno kreativní netypické řešení předložených problémů a úloh, individuální pojetí úkolu není považováno paní učitelkou za žádoucí. Úkoly vyžaduje vyplňovat jednotně.

Třídu navštěvuje 27 žáků (12 chlapců a 15 dívek). Žáci se při vyučování projevují velmi tiše, jejich silnější hlasový projev je pro třídní učitelku nežádoucí. Ve třídě je několik žáků s diagnostikovanými poruchami učení, další žáci vykazují znaky poruch učení.

V této třídě byl výskyt fyzické a slovní agrese, přesto jako kolektiv žáci dokážou při skupinových pracích spolupracovat s kýmkoliv. I když ke spolužákovi nemají vybudované přímo kamarádský vztah, nejedná se o překážku práce.

V hodinách jsou aktivní, pokud mají prostor, rádi sdílí své zkušenosti. U žáků se projevují autonomní snahy pomoci spolužákům i pedagogům, které je třeba podporovat a rozvíjet i u ostatních členů třídního kolektivu.

Nyní uvedu charakteristiku žáků, kteří mají vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, nebo vypracovaný individuální vzdělávací plán.

Ester

Ester má diagnostikovanou unavitelnou centrální nervovou soustavu, zkřížená lateralita, dyslalie a porucha pozornosti, která se projevuje ve vyučovacích hodinách napříč předměty.

U dívky bylo provedeno měření mentální úrovně, jehož výsledkem byl nadprůměrný intelekt. Podklady k tomuto zjištění nebyly třídní učitelce reálně předloženy, pouze slovně vysloveno matkou. V rodině bylo také v útlém dívčině dětství potvrzeno týrání, ale jeho podoba, rozsah a konkrétní specifika případu, nebylo vedení školy ani třídní učitelce sděleno.

Dívčiny znalosti v oblasti sexuality, které předávala ostatním žákům, byly v rozporu s mravním vývojem dítěte. Důsledkem toho bylo provedeno psychiatrické vyšetření a přestup Ester na základní školu s menším počtem žáků ve třídě (listopad 2017).

Marie

Marie byla adoptovaná v batolecím věku, má negroidní původ. Má diagnostikovaný dětský autismus a porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Kamarádské vztahy navazuje dobře.

Matyáš

Matyáš má diagnostikovanou dyslexii a slabou dysortografii. Některé jeho projevy naznačují podle třídní učitelky na ADHD, ale školní psycholožka na základě individuálního rozhovoru s žákem v pedagogicko-psychologické poradně doporučuje trpělivý přístup.

Oskar

Oskarovi byla diagnostikována zkřížená lateralita, „*písmo působí dysgrafickým dojmem, specifická chybovost dělá dojem dysortografického výkonu*.“ (zpráva školní psycholožky)

Simon

Simon se stal terčem fyzické i slovní agrese ve škole.

Viktor

Viktorovi byla diagnostikována dysortografie, dyslexie nebyla potvrzena, pouze náznaky.

Vítek

Vítkovi byla diagnostikována slabá forma dysgrafie a dysortografie.

17.5 Třída 2. B (školní rok 2016/2017)

Třídní učitelka J. P. vede třídu od prvního ročníku, má ve školství 30 let praxe. Její vyučovací styl by se dal popsat jako exekutivní, klade velký důraz na předávání informací – volí k tomu adekvátní metody, které umožňují předání co nejvíce informací v daném čase, specializuje se na ekologickou otázku a poznatky z tohoto odvětví předává svým žákům i v rámci volnočasových aktivit a dodatečné práce v rámci vyučovacích hodin (krmení ptáků během zimních měsíců, třídění odpadu apod.)

Prioritou její práce je předávání znalostí, které podléhá individuálním potřebám žáků. Žákům dává korektivní zpětnou vazbu, ale interakce učitel – žák je spíše chápána jako pomocná, proto není pro paní učitelku stěžejní (FENSTERMACHER, 2008).

Třídu navštěvuje 26 žáků – 15 kluků a 11 dívek. Žáci se o přestávce baví ve svých skupinkách, mimo tyto skupiny mezi sebou hůře komunikují a spolupracují. Děti znám pouze z pozorování lekcí preventivního programu „Kočičí zahrady“, informace vycházející ze zpráv pedagogicko-psychologické poradny jsem dostala na základě informací třídní učitelky.

Viola

Viola je dívka, která se snaží u okolí vzbudit pozornost, i když ve vyučovacích hodinách k tomu volí neadekvátní prostředky – zaujímá opoziční postoj vzhledem k ostatním. Během dvou let na ZŠ díky svým projevům chování (se sexuálním přesahem) dospěla k pravidelným návštěvám na dětské psychiatrii.

Filip

Filipovi byl diagnostikován Aspergerův syndrom, hlavní znaky, které třídní učitelka vyzdvihla, jsou: autistické projevy, nejistota, špatná sociální interakce, stereotypní projevy, pomalé tempo v sebeobsluze, minimální oční kontakt, upřednostňuje činnost o samotě.

Žákovi byl doporučen asistent, kterého třídní učitelka nevyužila po celou dobu jeho dosavadní školní docházky.

Citace zprávy z pedagogicko-psychologické poradny: „*rozumové schopnosti se pohybují v pásmu průměru s vyrovnanými výsledky mezi celkovou verbální a názorovou částí nadání. V jednotlivých subtestech výsledky výrazně kolísají od nadprůměru k výraznému podprůměru*.“

Závěry z Plánu pedagogické podpory: „*Chlapec musí být stále pod dozorem, je nutná dopomoc při orientaci ve veškerých pokynech a při sebeobsluze. Prospěchové výsledky zatím stabilně velmi dobré.*“

Ačkoliv se mi při prvních lekcích zdálo, že příliš nereaguje a nevnímá témata a činnosti při lekci „Kočičí zahrady“, pokud dostal dostatek prostoru na projevení názoru, přispěl promyšleným nápadem, který přesahoval nápady ostatních dětí svoji hloubkou (stávalo se ovšem, že se vyjadřoval k jiné otázce nebo bodu – který předcházel nebo následoval).

Bohužel se v jednu chvíli stal terčem chlapecké provokace, na kterou určitou dobu nereagoval, ale potom jeho odezva byla nepřiměřeně silná až fyzicky agresivní, po útoku se choval opět klidně.

Nejvíce mě překvapilo zjištění, že pedagogicko-psychologická poradna doporučila Filipovi asistenta, kterého po celé 3 roky povinné školní docházky nemá přiděleného. Paní učitelka si nepřála, aby měla cizí osobu ve třídě. Její uzavřenost před jinými osobami způsobuje, že Filip nemá takové zázemí a péči, kterou vyžaduje, zároveň jsou tím negativně ovlivněni ostatní žáci třídy a v neposlední řadě je to náročná situace pro třídní učitelku, asistent by jí práci několikanásobně mohl ulehčit.

<u>Martin</u>

Martin má diagnostikovanou poruchu pozornosti. Doporučení poradny obsahovalo nehodnocení „desetiminutovek“ a zohlednění pomalého tempa. Rozumové schopnosti se pohybují na hranici průměru.

17.6 Třída 2. B (školní rok 2017/2018)

Tato třída byla vybrána jako testovací vzorek pro realizaci mnou vytvořeného preventivního programu. Nachází se na stejné škole, jako výše zmíněné třídy, ve kterých probíhal preventivní program Kočičí zahrady. Jde o druhý ročník, ale v následujícím školním roce.

Třídní učitelka V. M. strávila ve školství 40 let nejen jako řadová učitelka, ale zastávala také funkci zástupkyně ředitele na této škole. Žáky vede od první třídy. Paní učitelka má exekutivní vyučovací styl zaměřený na znalosti žáků, příliš nerespektuje ve svých hodinách individuální přístup a s žáky jedná autoritativně. Učí tradičně podle metod, které jí během let vyhovovaly, ačkoliv sama uznává, že je potřeba svůj přístup k žákům změnit. Na konci školního roku 2017/2018 odchází ze školy do důchodu, proto její nynější postoj k žákům i jejich vzdělávání je poměrně rezignovaný, dbá na nastavených nepsaných pravidlech, ale netouží již své jednání pozměnit, zkoušet nové formy výuky a metody.

Ve třídě udržuje pevně morálku, někteří rodiče se potýkají se strachem z paní učitelky u svých dětí. Původ strachu může pramenit ze striktní důslednosti a snahy dodržování nastavených pravidel paní učitelkou. Je velmi schopnou pedagožkou vzhledem k množství vědomostí, které děti během jejího vedení získají, to rodiče také oceňují, avšak vztahy mezi rodiči a třídní učitelkou nejsou idylické.

Paní učitelka své žáky oslovuje nejčastěji příjmením, což může být způsobeno tím, že některá křestní jména se ve třídě vyskytují i třikrát.

Třídu navštěvuje 27 žáků – 15 chlapců a 12 dívek. O přestávce se žáci většinou seskupují do skupinek, ve kterých si povídají, případně několikrát za mnou již po první návštěvě chodí a povídají si se mnou, vypráví mi své zážitky.

Ve třídě se nacházejí 2 chlapci, kteří mají shodně z pedagogicko-psychologické poradny diagnostikovanou dyslexii a dysortografii. Paní učitelka mne ještě upozorňovala na jednoho chlapce, který podle ní vykazuje znaky poruchy chování, ale rodiče žáka nedali diagnostikovat.

18 Realizace výzkumu

18.1 Fáze: Jednání

Tato fáze zahrnuje popis celkové realizace lekcí preventivního programu „Kočičí zahrada“, které byly zaměřeny na tematiku šikany. Lekce byly uskutečněny ve druhých ročnících základní školy na Praze 3 od května 2017 do března 2018. Preventivní program lektorovala metodička prevence, já jsem se lekcí účastnila v roli pozorovatele (0. – 5. Lekce).

Jednotlivé lekce probíhaly na základě příprav převzatých z publikace „*Kočičí zahrada – Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování – Metodika pro učitele*“. Finální podobu přípravy měla na starosti Metodička prevence, která podle svých cílů vkládala podle uvážení doplňující aktivity. (Příloha 1 - Přípravy lekcí preventivního programu „Kočičí zahrada“ realizovaných ve školním roce 2016/2017 a 2017/2018)

Lekce (6 – 12. lekce) uskutečněné ve školním roce 2017/2018 byly z časových možností metodičky konané pouze jednou měsíčně v době, kdy jsem se jich ze studijních důvodů nemohla aktivně účastnit, což můj výzkum zkomplikovalo, a byla jsem odkázána na další metody, které jsem si pro výzkum zvolila, a vedení dodatečného reflektivního rozhovoru.

Nyní detailněji nastíním, jak probíhala realizace vybraných lekcí preventivního programu „Kočičí zahrady“, které byly zaměřeny na prevenci šikany. Aplikovala jsem jednotlivé fáze Kortagenovy spirály profesního rozvoje, zaměření jednotlivých fází jsem již popsala v kap. Design výzkumu.

18.1.1 0. lekce – Úvodní setkání

1. Fáze – Jednání: 2. B

Cílem úvodní hodiny bylo seznámit žáky s preventivním programem, který bude ve třídě probíhat, a nastavení pravidel pro dobrou spolupráci v rámci lekcí (pravidla byla směřována hlavně na komunikaci v kruhu, ale pokud by je třídní učitelka využívala i během vyučování, potvrdila by se jejich platnost a důležitost pro respektující komunikaci i mezi spolužáky). Pravidla nejdříve formulovali sami žáci, jak se mají v kruhu chovat. Metodička nakonec sama stanovila tři základní „Pravidla kruhu", která se budou při práci v kruhu dodržovat. Jejich formulace neodpovídala žákovským návrhům. Pravidla byla verbálně nastavena a žáky opakována pro zapamatování.

Žáci byli seznámeni s hlavními postavami, které je budou provázet lekcemi. Následně předvídali, co se na zahradě bude odehrávat – předvídání tematického zaměření lekcí.[3]

Během lekce proběhla diskuse na téma vzor, protože žáci byli v jeho pojetí nejednotní, někteří ho vnímali pozitivně jiní negativně a někteří nechtěli přijmout jiný názor.

Žáci se na základě losu rozdělili do dvojic a měli nakreslit kočičího hrdinu tak, aby odpovídal svému jménu a charakteristice, kterou dostali od lektorky písemně. Bylo nutné vysvětlit žákům neznámá slova obsažená v charakteristikách koček (exhibicionista, zbaven sebeklamů, patetický…). Některé dvojice vhodně kooperovaly – rozdělení role, domluva žáků na krocích (Terénní deník: *„Patrik donesl Ondrovi svačinu z tašky, protože zatím kreslil kočku. „Já to zatím dokreslím a ty to obstřihneš." Střídají se tak, aby se oba nasvačili."*).

Při reflexi žáci sdíleli své pocity ze skupinové práce. Právě reflexí se někteří žáci ve dvojici dozvěděli o nespokojenosti spolužáka s výtvorem – nesdíleli své pocity spolu při práci, neřekli si o pomoc.

2. Fáze – Zpětný pohled na jednání

Žáci do pravidel kruhu jmenovali i pravidla třídní či společenská, která znají, formulace odpovídá podobě, kterou slýchají od autorit („Jsme k sobě ohleduplní"), neprezentují ji pomocí vlastních slov. Během lekce žáci nedodrželi vytvořená pravidla kruhu, metodička je na ně opakovaně slovně upozorňovala.

[3] Příloha Terénní deník – 0. Lekce – Úvodní seznámení 2. B

Předvídání ohledně kočičí zahrady odpovídalo věkové úrovni žáků: primární potřeby koček (krmení), sociální vztahy (kamarádství, hádky), biologické hledisko (narození nových členů, smrt). Metodička potvrdila témata, kterým se během lekcí budou skutečně věnovat.

Při kooperaci ve dvojicích nebyly role ve všech dvojicích vyrovnané, někteří žáci si práci efektivně a spravedlivě rozdělili, jiní se nevyrovnaně podíleli na splnění úkolu. Je potřeba rozvíjet u žáků komunikační schopnosti, aby o svých nápadech a pocitech dokázali mluvit.

3. Fáze – Uvědomění si podstatných aspektů

Je potřeba, aby žáci během lekce dodržovali pravidla kruhu, tím se zefektivní práce při sdílení. Při rychlé výměně názorů nebude docházet k oslabení pozornosti žáků a dosáhne se cíle lekce.

Ukázalo se, že je nutné ohlídat, aby při práci ve dvojicích žáci pracovali stejnou rovnocenně. Při nesouhlasném postupu žáci vyjádří nesouhlas, sdílí své pocity, potřeby a nápady s partnerem ve dvojici již při práci.

4. Fáze – Vytvoření alternativních postupů jednání

Jedním aspektem, nad kterým jsme se s metodičkou zamýšlely, bylo dodržování nastavených pravidel kruhu, která mají platit po celou dobu trvání preventivního programu.

První nabízenou možností je demokratické odhlasování návrhů žáků. Také je potřeba zdůraznit, že se jedná pouze o pravidla dodržovaná v kruhu.

Navrhovala jsem sepsání pravidel v podobě plakátu a jejich vystavení ve třídě. Bylo by možné se na ně během vyučování odkazovat. Při porušení pravidel by se na ně poukázalo, žák sám následně vysloví, které z pravidel právě porušil.

Dále je možné, pokud chce metodička nastavit pravidla, která má osvědčená, aby k daným formulacím žáci nakreslili ikonky nebo obrázky, které formulaci vystihují.

Třídní učitelka zdůrazňuje, aby metodička slovně žáka upozornila na porušení pravidla – sám následně pojmenuje pravidlo, které právě porušil. S tímto návrhem metodička souhlasila, z časových důvodů jí návrh přišel nejpřijatelnější, a doplnila ho o možnost, upozornění ze strany žáků – upozorní svého spolužáka na nedodržování pravidla.

Druhý aspekt, který bylo potřeba modifikovat, byla úprava práce ve dvojici, aby se členové na úkolu podíleli rovnocenně.

Nabízejí se možnosti: pracovat s rolemi, které si žáci sami rozdělí; rozdání seznamu s úkoly, které mají splnit, mohou si k jednotlivým bodům napsat svá jména – kdo co splní; promluvit si o každém kroku a odsouhlasit si postup – naučit se dělat kompromisy.

Metodička zvolila postup, kdy si musí žáci o všem předem promluvit a odsouhlasit si kroky navzájem.

5. Fáze – Vyzkoušení: 2. A

Žáci sdíleli své nápady, jaká mohou být pravidla kruhu, aby se jim dobře pracovalo, opět zmiňovali pravidla spíše vhodná jako třídní (chování o přestávce). Závěrečnou formulaci pravidel provedla metodička a během lekce na daná pravidla slovně upozorňovala, pokud byla porušena. Někteří žáci se snažili své spolužáky na porušení také upozornit, ale tuto možnost používali spíše, pokud jim byl výrok spolužáka nepříjemný a chtěli jeho komentář ukončit. (Žákyně popisovala situaci, ve které vystupovala její kamarádka ze třídy. Té to bylo nepříjemné, proto na ni zavolala pravidlo„nekomentujeme“, aby nepokračovala.)

Diskuse nad pojetím osoby jako vzoru nebyla tak bohatá jako ve 2. B, protože žáci vzor vnímali pozitivně.

Při zadání práce ve dvojicích bylo důkladně vysvětleno, jak spolu mají členové komunikovat a domlouvat se na jednotlivých krocích. Žáci potvrdili, že požadované spolupráci rozumí. Úkol plnili klidně a odpovědně, komunikovali spolu při práci nad kočičími hrdiny, sdíleli spolu své záměry a nechávali si kroky kamarádem odsouhlasit. Hodnotily jsme tento postup práce jako zdařilý.

Po ukončení lekce ovšem došlo k situaci, která naše hodnocení vyvrátila. Následné řešení problému probíhali i o přestávce.

Záznam z Terénního deníku: *„Marie* (charakteristika žákyně viz. Výzkumný vzorek) *roztrhala kočku, kterou s Am malovaly. Am, Marie, třídní učitelka a metodička mluvily společně o situaci. Po skončení rozhovoru třídní volá Marii k sobě, aby jí vrátila hračku, Marie se nezastaví. Třídní ji doběhne, že si teda hračku nechá, když ji neposlouchá – „Nehnu se, dokud mi ji nevrátíte. Dobře, tak řeknu, že kradete.“*

18.1.2 3. Lekce – Pantoflíček se bojí tmy

1. Fáze – Jednání – 2. B

Žáci sdílí v kruhu své zkušenosti se strachem, kdy ho cítí a jak se u nich strach projevuje. Při této aktivitě došlo k situaci, kdy se jeden z chlapců spolužačce smál, že se bojí tmy (nenápadně – nebylo to metodičkou zaznamenáno) – tato situace byla později přesně popsána v příběhu o Pantoflíčkovi.

Během lekce se metodička dozvěděla, že jedna z dívek prodává ve škole hračky (1 figurka za 1Kč), došlo k pozastavení programu a řešení problému: metodička doporučila darování hraček, protože ve škole je zakázáno cokoliv prodávat.

Žáci byli rozděleni cíleně do skupin (vytipovaní žáci, kteří spolu neměli spolupracovat, obdrželi dřívko jiné barvy, aby o tom nevěděli, ostatní měli barvy náhodně), stanovili si zapisovatele a tvořili seznam strachů. Následovalo sdílení a tvorba třídního seznamu strachů. Každý žák si vypsal 5 strachů na svůj vlastní seznam: od strachu největšího po nejmenší[4]. Následovalo společné sdílení, které bylo časově velmi náročné, žáci po sobě nedokázali text přečíst a oslabovala se jejich pozornost poslouchat ostatní. Nejčastějším strachem žáků byl rozvod rodičů.

Při reflexi žáci kladně ohodnotili zjištění, že se bojí podobných věcí, což do té doby nevěděli. Metodička na zjištění navázala, že se mohou kamarádům svěřit, protože budou mít společnou zkušenost.

2. Fáze – zpětný pohled na jednání

Při prvním sdílení, čeho se žáci bojí, docházelo k opakování stejných obav, ale každý chtěl ostatním vyprávět svoji variantu.

Program musel ustoupit odkrytí prodeje hraček ve škole, který metodička řešila vysvětlením situace a návrhem daru.

Prezentace individuálních strachů byla náročná na časovou dotaci i koncentraci žáků. Problém zpětného čtení vlastních poznámek mohl být způsoben snahou rychlého splnění úkolu, které způsobilo nečitelnost písma.

[4] Příloha: Terénní deník – 3. Lekce – Pantoflíček se bojí tmy 2. B.

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů

Je potřeba ošetřit opakování stejný příběhů, které způsobuje oslabení pozornosti žáků během lekce. Zároveň je nutné, aby byl poskytnut prostor pro sdílení vlastních zkušeností.

Ukázalo se, že je potřeba modifikovat část lekce zaměřené na sdílení vlastních strachů – zkrátit časovou dotaci, ale umožnit všem žákům vyjádření.

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání

Při sdílení vlastních zkušeností se strachem by bylo vhodné utvořit menší skupiny žáků (vhodné by mohly být i skupiny po 5-6 žácích), kdy by si sdělili, kdy prožívali strach a jak se to u nich projevovalo. V menší skupině by se nemuseli tolik ostýchat, jako před celou třídou, zároveň se zkrátí čas potřebný k této části lekce. Je možné i vytvořit krátké záznamy, skupiny pak mohou navštívit další stanoviště, kde si přečtou strachy sdílené v ostatních skupinách.

Také je možné stanovit podmínku neopakování stejných příběhů, vyjádřit se ve 2-3 větách. Tuto variantu si metodička vybrala pro lepší koordinační možnosti – udržela si přehled o činnosti žáků a probíraných tématech.

Další potřebná modifikace se týkala tvorby individuálního seznamu strachů. Žáci budou předem upozorněni na následné čtení svých poznámek (budou pracovat s vidinou vlastního čtení).

Pro umožnění pohybu během lekce jsem navrhovala obměnu hry „Molekuly“ nebo „Místo si vymění ti…“, žáci aktivně vystoupí, pokud mají např. strach ze tmy na prvním místě. V „molekulách“ by se dobře zajistila podpora skupiny – ti, kdo se bojí stejného, se dotýkají – cítí oporu u kamarádů. Negativně by mohlo být žákovi, který by měl strach z nějakého jevu sám.

Metodička zvolila z organizačních důvodů upozornění na následné čtení vlastních textů, ke kterému je nutné čitelné písmo.

5. Fáze – vyzkoušení 2. A

Žáci zestručnili své vyprávění o strachu jen na klíčovou scénu, při které pocítili strach a vyvarovali se obšírným popisům. Definici strachu popsal svými slovy žák, jeho vysvětlení bylo všem srozumitelné, metodička to doplnila o obecnou definici, ve které použila slovní zásobu nepřiměřenou věkové skupině.

Při skupinové práci metodička rozdala žákům role, ve kterých zodpovídali za přidělené úkoly. Tento krok se osvědčil, práce se urychlila a zefektivnila.

Při čtení individuálních strachů metodička čárkovala jednotlivé strachy, jak byly jmenovány, tím se ovšem pozměnil smysl aktivity: nejednalo se o škálu strachu (cíl v zadání aktivity), ale o počet shodných odpovědí – závěrem byl jev, kterého se žáci nejvíce bojí, což byla smrt. Při sčítání žáci projevovali nadšení z čísla přisouzenému nejčastěji zmiňovanému strachu, jako by se jednalo o vítěze. Doba nutná k dané aktivitě byla kratší, než doba ve 2. B.

V závěru hodiny žáci jmenovali, jak oni sami se strachem bojují, co jim pomáhá. V reflexi bylo kladně zhodnoceno zjištění, že mají strach z podobných věcí a jevů. Pomohlo jim to, nyní vědí, že se mohou kamarádovi svěřit, protože má obavy ze stejných věcí a pomohou si navzájem.

18.1.3 5. Lekce – Závod

1. Fáze – Jednání – 2. A

Při realizaci této lekce žáci sdíleli své zkušenosti, kdy někdo podváděl (většinou volili ukázky ze sportu). Výhra je podle nich formulovaná jako nejlepší schopnost nebo dovednost. Vykonanou pomstu přiznává jediný žák, metodička uvádí příklad banální msty mezi kamarádkami[5], na jejímž základě se přiznali další žáci, kteří takový druh pomsty také někdy udělali.

Při hře „Čtyřlístky" si měli žáci na zvukový signál vybrat jeden z rohů místnosti a zástupce losoval kartu, zda v daném rohu vyroste čtyřlístek. Zaznamenala jsem některé útržky rozhovorů žáků ve skupinách, jak se domlouvají na vyslání zástupce: *„Naty: Dane, běž (Marie se hrne losovat), ty (na Marii) jsi vždycky (vystrčí Dana, Marie ho předběhne)…je úplně blbá".*[6]

Cílem hry je pocítit podvod, který na žáky udělá lektor. Žáci tuto situaci vůbec nečekali, byla pro ně poměrně silná. Následovalo sdílení, žáci odkrývali své strategie, na dotaz metodičky se přiznali, že je napadlo podvádět (Oliver se o přestávce přiznal, že si čtyřlístek dokreslil, ale nepočítal by ho, pokud by vyhrál). S možností podvodu ze strany metodičky vůbec nepočítali.

Při práci s úryvkem příběhu se žáci snažili napravit chování koček na přátelské. Skupiny své nápady dramatizovaly, práce probíhala plynule díky aktivnímu zapojení žáků.

Při reflexi měli žáci zhodnotit, „zda se s něčím podobným setkali a nyní již budou vědět, jak reagovat". Šest žáků se postavilo na místo symbolizující, že s tvrzením nesouhlasí. Při doptávání vyšlo najevo, že se s podobnou situací popsanou v příběhu nesetkali, proto se postavili na stanoviště odpovídající negativní odpovědi. Jejich prvotní postoj mohl evokovat, že lekce pro ně nebyla užitečná.

2. Fáze – zpětný pohled na jednání

Žáci dokázali uvést vhodné příklady podvodu ze sportu – neomezovali se pouze na prostředí školy. Vhodně pojmenovali na uvedených příkladech, na čem výhra záleží.

[5] Příloha: Terénní deník – 5. Lekce – Závod 2. A

[6] Příloha: Terénní deník – 5. Lekce – Závod 2. A

Hra „Čtyřlístky“ byla pro žáky silným zážitkem, vůbec neočekávali podvod ze strany metodičky, prožili si podvod přímo na sobě. Aktivitu hodnotili pozitivně, uvědomili si pocity z podvodu, rádi by si ji zahráli ještě jednou bez podvádění.

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů

V lekci se projevil význam prožitkového vyučování, kdy si na sobě všichni žáci vyzkoušeli negativní pocit vzniklý podvodem. Prožitkem se dospělo k výchovným závěrům, proč je podvádění nežádoucí, jak se cítí kamarád, kterého ve hře obelstíme. Aktivita splnila svůj cíl, nebude probíhat modifikace této činnosti.

V reflexi se metodička zeptala otázkou složenou ze dvou odlišných podotázek: „zda se s něčím podobným setkali a nyní již budou vědět, jak reagovat“. Při prvním pohledu na odpovědi žáků znázorněných pomocí postoje na postojové škále, se zdálo, že lekce pro ně nebyla užitečná. Při doplňující otázce vyplynulo, že žáci nemají s podobnou situací osobní zkušenost, proto jejich odpověď byla negativní – odpovídali na jinou část otázky.

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání

Reflektivní otázka byla chybě položena, protože obsahovala v sobě dvě odlišné otázky, na které mohou žáci odpovědět negativně i pozitivně zároveň – na každou část jinak, potom nastává problém, kam se mají podle své odpovědi postavit na škále.

V rámci úpravy lekce se nabízí možnost postavit otázky jako dva samostatné dotazy, nebo se metodička budu ptát pouze na otázku směřující na získaný poznatek z lekce, tedy zkušenost z aktivity: „Budete nyní vědět, jak při podobně situaci reagovat?“

Metodička zvolila variantu, kdy se zeptala pouze na druhou část původní otázky, aby se dozvěděla, co si z hodiny žáci odnášejí.

5. Fáze – vyzkoušení 2. B

Žáci se v úvodním sdílení zkušeností s podvodem a férovým chováním rozhovořili o svých zážitcích. Své zkušenosti s podvodem detailně vyprávěli, častým tématem byla sourozenecká rivalita, od msty se přesouvali k naschválům. Tematika sportu se neobjevila v žádném z popisovaných příběhů.

Při hře „Čtyřlístky“ byli žáci do aktivity hodně zapojení, nenadálé ukončení podvodem metodičky pro ně bylo velmi silné, chtěli s aktivitou pokračovat i přes podvod. Při vcítění se do metodičky se shodli, že její pocity při podvodu musely být radostné, překvapil je její

negativní postoj k podvodu, který musela na žáky udělat, aby správně aktivitu realizovali. U dětí převládá egocentrické zaměření – viděly v jejím chování pouze zisk ze situace.

Rozbor úryvků textu nebyl tolik aktivní, žáci se příliš do aktivity nezapojili, dramatizace nebyla nakonec z časových důvodů realizována, pouze proběhl verbální rozbor příběhu.

Při reflexi byl nejčastěji hodnocen silný zážitek ze hry. Při reflektivní otázce modifikované pro danou třídu žáci odpovídali kladně, zkušenosti si do svého života přenášejí.

18.1.4 6. Lekce - Přátelství

1. Fáze – Jednání – 3. A

Žáci intuitivně rozumí, co přátelství je, ale při vysvětlení tohoto pojmu vyplynula náročnost snahy o obecnou formulaci, kterou chtěla metodička slyšet. Uváděli nejčastěji činnosti, které s kamarádem mohou realizovat (svěřit se mu, hrát si spolu). Kamarád je pro žáky někdo, kdo je na ně hodný – pojem „hodný" obtížně konkretizovali – odvolávali se na předchozí zmiňované aktivity.

Otázkami se postupně dostali k tématu vyloučené osoby z kolektivu. Žáci měli sdílet nápady, co v takové situaci dělat. Jejich formulace odpovídaly radám, které jim dávají dospělí, nepoužívali svá vlastní slova (*ať si jde hrát s někým jiným; ať si toho nevšímá*). Z jejich hlasu bylo cítit, že přes všechny rady v dané situaci pocítili odmítnutí.

Příběh o přátelském a nepřátelském chování koček prezentoval pro žáky velmi známý děj, který téměř všichni někdy v dětském kolektivu zažili. Následovala aktivita, ve které se měli ztotožnit s některou kočkou z příběhu, jejíž přístup považují za vhodný, zachovali by se také tak. Pro žáky byla nejčastěji pozitivně vnímána postava Fouska, který byl pasivní, nezastal se kamarádky – žáci tento postoj hodnotili kladně, protože se neprojevil negativně.[7]

Aktivita se zvířecími kartami byla metodičkou pozměněna, protože si pomůcky včas nepřipravila – místo hledání zvířecí dvojice pomocí zvuků a vyústění v nespárování 2 žáků z důvodu odlišných karet, použila obrázky ze hry Pexeso s tematikou věží. Žáci byli při aktivitě hluční, snažili se co nejrychleji najít svého partnera. Nespárovaní žáci byli předem vybráni, jednalo se o silné osobnosti, které pocit nezačlenění ustojí.

Ve třídě vznikl problém u jedné dvojice. Žáci nechtěli spolu dvojici vytvořit (očekávali společnou práci) metodička řešila situaci tím, že vysvětlila žákyni situaci z pohledu jejího partnera a dala jí návod, jak by mohla nyní postupovat. Následně si situaci musela vyřešit dvojice bez aktivního zapojení metodičky i třídní učitelky.

Při rozboru aktivity „Zvířátka" kladla metodička připravené otázky z přípravy. Odpovědi žáků na otázky týkající se jejich pocitů byly zprvu kladně formulované, až povrchní, nedošlo v aktivitě k prožitku, který byl cílem aktivity. Metodička byla nucena popsat situaci důkladněji, jak měla vypadat, žáci nyní předvídali pocity, které se mohly v dané chvíli u

[7] Příloha: Terénní deník – 6. Lekce – Přátelství 3. A

nespárovaných žáků projevit, nebo při skutečné hře mezi dětmi. Pocity přihlížející většiny názorně prezentovaly pocity svědků šikany („úleva, že se to neděje jim“). Žáci dokázali odhalit smysl hrané hry.

V reflexi ocenili statečnost nespárovaných spolužáků, zhodnotili pocity a možná řešení, která se nabízejí, pokud některý kamarád je v kolektivu odmítaný.

2. Fáze – zpětný pohled na jednání

Aktivita s kartami zvířat je prožitková, její správnou aplikací se u žáků pocity vyčlenění z kolektivu objeví samy. Svoji roli hraje také domlouvání pomocí zvířecích zvuků, které může být pro některé žáky trapné až ponižující, proto jde o ohlídání výběru žáků, kteří danou situaci psychicky zvládnou. Pexeso s věžemi nemá potřebný potenciál. Prožitkem by se objevily emoce, které musela metodička vyvolat až důkladným popisem situace a otázkami, což prodlužuje dobu soustředění v kruhu. Aktivita v daném podání podle mě ztratila svůj hlavní cíl.

Bylo dobré ptát se ostatních žáků na jejich pocity, protože došlo k odhalení klasických postojů přihlížející většiny, která prožívá úlevu, že se daná situace neděje jim (svědci šikany). Někteří žáci sami navrhovali, jak by kamarády zapojili do své skupiny, aby nebyli sami.

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů

Je vhodné, pokud žáci reálně, ale v bezpečném prostředí zažijí pocit vyloučení z kolektivu. Na základě takto postavené aktivity se snadno sdílí vyvolané emoce. Aktivita je v metodice preventivního programu „Kočičí zahrada“ vhodně připravená, metodička použila nevhodnou formu realizace (nepřipravenost pomůcek), která nevedla k cíli.

Jako podstatné vnímám sdílení pocitů a myšlenek přihlížejí většiny, odhalí se tak psychické nastavení dětí – kdo je ochotný vyčleněným žákům pomoci a jaké je napadají možnosti, co si při jejich ostrakizaci mysleli. Zároveň dané pocity reflektovat, zda tím nějak daným žákům pomohli. Jedná se o kroky, které jsou prevencí šikany – práce s přihlížející většinou, která má sílu negativní chování odsoudit a pomoci obětem.

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání

Základním předpokladem zdařilé realizace aktivity jsou připravené vhodné pomůcky, které mají potenciál pro hru – karty se zvířaty. Lekce byla v paralelní třídě realizovaná hned po

přestávce, proto nebylo možné pomůcky dodatečně připravit. Bohužel náhradní alternativní kroky nás napadly až s delším časovým odstupem.

Alternativou mohla být dramatizace, názvy zvířat by byly napsané na kartičkách, žáci by si je vylosovali a pantomimicky nebo i za přítomnosti zvukového doprovodu by je ztvárnili.

Pro sdílení pocitů může být využita mazací tabulka, na kterou žáci napíší své pocity, které cítili při pohledu na nezačleněné žáky.

Jako zdařilé jsme vyhodnotily dotazy na přihlížející většinu, proto tento krok bude realizovaný i ve druhé třídě.

5. Fáze – vyzkoušení

V této třídě se při diskusi o přátelství více sdílely příběhy, které žáci zažili se svými kamarády. Žáci zde hůře zobecňovali, zaměřili se hlavně na individuální zkušenosti. Shodně se diskutovalo nad pojmem „hodný“, který byl vysvětlován obdobně jako v předchozí třídě.

Po přečtení textu a následném rozboru měli někteří potřebu sdělit svoji zkušenost se situací popsanou v příběhu. Identifikace s kočičími hrdiny proběhla stejným způsobem jako ve 3. A, žáci se vcítili do hrdinů a argumenty vysvětlili svoji volbu. Také zde se pozitivně ocenilo jednání Fouska – pasivnost hrdiny byla vnímána jako pozitivní jev, protože nikomu neublížil.

Při hře s kartami se neobjevily samovolně u žáků pocity, jejíž potenciál aktivita skrývala. Metodička byla nucena se více doptávat, aby žáci dospěli ke stanovenému cíli – byl by dosažitelný při vhodné realizaci aktivity – pexeso nebylo nosné pro projevení žádoucích emocí, na kterých byla aktivita stavěna.

18.1.5 7. Lekce – Špatný vtip

1. Fáze – Jednání – 3. A

Žáci v kruhu sdíleli zkušenost s přemlouváním. První uvedený příklad se stal modelem pro další obdobné příběhy. Metodička byla nucena otázku zaměřit na negativní zkušenost žáků: *„ …k něčemu, co jste nechtěli udělat? K nějaké lumpárně?“*[8]

Aktivita byla založena na písemném zpracování situace, ve které se setkali s přemlouváním. Úkol byl pro žáky poměrně náročný, nevěděli, jak ho mají uchopit. V klobouku se objevilo mnoho prázdných papírků, případně byla situace popsána tak, že metodička neporozuměla pointě. Improvizovala tím, že popsala vlastní příběh, který žáci nacvičili a předvedli.

Žáci nejsou zvyklí na dramatizaci, herci neumí pracovat s hlasem, proto metodička klíčové věty opakovala. Odehrály se tři scénky, ve dvou žáci pokušiteli odolali. Strategie přemlouvání a možná i zkušenost byla patrná u Marie, která postupovala při přemlouvání od nejjednodušších argumentů až k vydírání [9]

Dalším tématem, kterému se během lekce věnovali, byla vhodnost legrace – žáci uváděli příklady, kdy legrace není žádoucí (nejedná se o legraci, ale o ubližování druhému). Žákyně L. zobecnila „když to někomu ubližuje, ta sranda se mu nelíbí“.

Metodička si také stanovila cíl, že žáci porozumění osobní zodpovědnosti za své činy, což se projevilo v reflexi žáka D: *„líbilo se mi, že jsem si uvědomil, že není důležité, kdo něco vymyslí, ale kdo to udělá. Budu na to myslet a nenechám se k ničemu přemluvit, co bych sám nechtěl.“*

2. Fáze – zpětný pohled na jednání

Úvodní otázku na zkušenost s přemlouváním bylo nutné upravit, aby zahrnovala i negativní vnímaní situace.

Aktivita byla založena na písemném zpracování vyprávění, jednalo se o náročný úkol pro žáky daného ročníku, nejdříve neporozuměli zadání, potom nevěděli, jak zkušenost s přemlouváním zapsat.

[8] Příloha: Terénní deník – 7. Lekce – Špatný vtip 3. A

[9] Příloha: Terénní deník – 7. Lekce – Špatný vtip 3. A – Marie

Ve scénkách byla patrná odlišná úroveň zkušenosti s přemlouváním – jak ho mají zažité a zda ho umí samostatně realizovat (tuto aktivitu lze využít jako diagnostický pohled na žáky). Úroveň dramatizace odpovídá malé zkušenosti žáků s touto formou zpracování úkolu ve školním prostředí.

Ve třídě došlo k obecné formulaci pojetí legrace, jejíž forma se dá využít i jako definice osobní svobody (Sartre: „*Svoboda jednotlivce končí tam, kde začíná svoboda druhého*“) – byla vyslovena za pomoci dětské slovní zásoby, ale ostatní spolužáci jí přesně porozuměli. Bylo by vhodné formulaci zapsat a nechat ve třídě vystavenou.

Uvědomění si vlastní odpovědnosti za činy je vhodný poznatek, který si žáci odnesli z lekce. Opět bych výpověď D. zaznamenala a nechala ve třídě – použít ho jako třídní pravidlo nebo heslo.

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů

Úvodní otázku je potřeba pozměnit, aby zahrnovala i negativní pojetí, žáci při jejím původním znění se zaměřili pouze na jeden z možných úhlů pohledu.

Během aktivity by měli být hlavně zapojeni žáci, uzpůsobit rozvržení času tak, aby se více času věnovalo dramatizaci a méně vytváření scénáře.

Žákyně dokázala zobecnit pojetí legrace. Modifikovat otázku směřující na pojetí legrace tak, aby se k této formulaci dostalo více žáků. Obdobně předložit problematiku osobní odpovědnosti, která je pro žáky výhodná, získají větší vhled do vymyšlených her a aktivit, předem si mohou rozmyslet následky.

Otázky na pojetí legrace a uvědomění si osobní odpovědnosti musí být formulována na úrovni dětské zkušenosti žáků daného ročníku a upravit požadované obecné znění.

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání

Modifikovaná otázka již byla řečena metodičkou jako improvizovaný dodatek – nyní otázka zazní opětovně jako plnohodnotné znění: „*…k něčemu, co jste nechtěli udělat, k nějaké lumpárně?*“.

Při vymýšlení alternativních postupů nás napadly tyto možnosti:

Porozumění aktivity a zkrácení času na vymýšlení scénáře bychom usnadnili, pokud by žáci při sdílení zkušeností na úvodní otázku již v jedné větě napsali stručnou pointu příběhu, kterou by následně dramatizovali. Papírky vloží do klobouku na losování.

Další možností jsou předem metodičkou nachystané scénáře (1-2 věty), které by přečetla žákům, zda odpovídají tématu přemlouvání, následně by je přidala do klobouku nebo vyřadila.

Návrhem třídní paní učitelky byla vedená společná diskuse, jejímž cílem bude vytvoření zápletky, kterou budou žáci dramatizovat. Tato forma byla vybrána a realizována ve 3. B jako nejhodnější z časových a organizačních důvodů.

5. Fáze – vyzkoušení

Otázky, které použila metodička ve 3. A, byly pro žáky nosné, zaměřili se na obě pojetí přemlouvání a sdíleli kladné i negativní zkušenosti. Většinou se jednalo o téma přemlouvání rodinných příslušníků.

Aktivita byla realizována formou diskuse, žáci se aktivně zapojili do vymýšlení zápletky, kterou společně odsouhlasili a následně dramaticky zpracovali v malých skupinkách. Scénky měly téma „přemlouvání ke skoku z lyžařského skokánku“. Žáci se do svých rolí skutečně vžili a dramatizaci odpovědně zrealizovali.

Pojetí legrace bylo žáky pochopeno spíše jako sdílení příběhů, které s legrací mají. Zobecnění vzniklo až na základě otázek metodičky, která se cíleně dotazovala za účelem zobecnění. Nevzniklo díky autonomii žáka, ale vedení metodičky.

Také porozumění osobní odpovědnosti za své činy u žáků neproběhlo na základě „Aha-efektu“, ale spíše došlo k seznámení metodičkou s tím, že žáci musí nést následky za to, co vymyslí nebo udělají a neshazovat vinu na ostatní.

18.1.6 8. Lekce – Když si pomáháme, jde to líp

1. Fáze – Jednání – 3. A

Žáci dostali od metodičky otázku, zda mají zkušenost s něčím, co nemohli vyřešit, nebo co se jim nechtělo dělat. Všechny odpovědi byly zaměřené na prostředí školy a činnosti s ní spojené. Z jejich odpovědí vyplynula zřejmá náročnost učiva, v některých výpovědích až demotivaci věnovat se tématům a úkolům probíraných ve vyučovacích hodinách.

Následovala diskuse o možném řešení situace, se kterou si neví rady. Žáci považují jako řešení požádat o pomoc dospělou osobu (rodiče, paní učitelka). Neprojevila se zde soudržnost s vrstevníky – pomoc od kamaráda.

Při sdílení, kdy se spolupráce vyplatí, žáci neuvedli žádný příklad, proto metodička zvolila otázku opačně – kdy se spolupráce nevyplatí. Žáci vyjmenovávali situace spojené pouze se školou. Je možné, že je to způsobeno exekutivním vyučovacím stylem třídní paní učitelky, která skupinovou práci do vyučování příliš nezapojuje (viz kapitola Výzkumný vzorek 3. A).

Následoval přesun do tělocvičny, kde byla připravena prožitková aktivita, ve které měli žáci ve skupinách spolupracovat. Vysvětlení pravidel hry bylo časově náročné, někteří žáci opakovaně žádali o vysvětlení celé aktivity a cíle, čeho mají dosáhnout.

Strategii spolupráce využili žáci až po zažití prvního neúspěchu, který vznikl prosazením dominantních žáků, kteří jednali samostatně, snaha o osobní úspěch – kámen si vzali a vydali se do pole, nemysleli na své spoluhráče. Po prvním neúspěchu již spolu komunikovali a promýšleli, jak úkol vyřešit.[10] Ačkoliv bylo řečeno v úvodu aktivity, že se nejedná o soutěž, mnoho žáků sledovalo druhý tým a pobízelo své spoluhráče k rychlému přesunu – projev soutěživosti.

Metodička sledovala průběh jednoho týmu, druhý tým pozorovala třídní paní učitelka.

V reflexi žáci shrnuli své počáteční jednání, které je k cíli nedovedlo, až následná domluva a plán je dovedl ke splnění cíle.

Metodička a třídní učitelka si na závěr s každým tleskly na znamení společného splnění úkolu, žáci pak začali bez vyzvání tleskat – povedlo se jim překonat překážku. Oslavovali soudržnost a společného splnění úkolu.

[10] Příloha: Terénní deník – 7. Lekce – Když si pomáháme, jde nám to líp 3. A – Strategie družstev

2. Fáze – zpětný pohled na jednání

Žáci mají pouze zkušenost s individuálním plněním školních úloh, to je důvod vnímání žáků spolupráce ve škole jako nežádoucího a negativního jevu.

Aktivita byla kooperativního charakteru, přesto u žáků převládla soutěživost nejen proti druhému týmu, ale i uvnitř skupiny mezi žáky – přivlastnění kamene. Teprve neúspěch zapříčinil společnou komunikaci a domluvu, které vedly ke splnění úkolu.

3. Fáze – uvědomění si podstatných aspektů

Teprve negativní zkušenost je odrazovým můstkem pro spolupráci. Žáci by měli zažít pozitivní zkušenost s kooperací ve vyučování, podpořit soudržnost třídy tím, že si spolužáci pomáhají navzájem. Tento aspekt je závislý na vyučovacím stylu paní učitelky a používaných metodách ve vyučování.

Uvědomit si výhodu kooperace v družstvu, která vede k rychlejšímu splnění úkolu, zapojení všech členů týmu. Cílem aktivity je kooperace bez negativní zkušenosti.

4. Fáze – vytvoření alternativních postupů jednání

Potlačení kompetitivnosti u žáků je možné tím, že v úvodu při vysvětlování pravidel metodička důrazně zopakuje, že hlavní důraz je splnit úkol jako skupina, nejde o rychlost, být úspěšnější, než druhý tým. Týmy pracují samostatně, nezávisle na sobě. Tým pracuje jako celek, všichni členové jsou důležitý, nejde o to dostat se do cíle jako jednotlivec.

Pro vyvarování se zdlouhavému vysvětlování pravidel je vhodné, aby metodička použila slova aktivně dětmi používaná, pokud někteří stále pravidlům nerozumí, vysvětlí mu je kamarádi (pro metodičku to bude zpětná vazba, zda řekla vše správně a žáci jim skutečně rozumí).

Metodička se rozhodla o opakovaný důraz na nesoutěživou povahu aktivity a pravidla vysvětlila pomocí slovní zásoby uzpůsobené žákům.

5. Fáze – vyzkoušení

Odpovědi na úvodní otázku byly opět spojené se školou (domácí úkoly), ale jednalo se také o domácí práce a povinnosti, které neradi vykonávají.

Spolupráci, která je žádoucí, viděli žáci i v kolektivních sportech (fotbal), kde je úspěšné ji využít – přihrávky. Aplikace spolupráce ve škole během vyučování byla opět vnímaná jako nežádoucí, paní učitelka třídní preferuje také exekutivní vyučovací typ.

Do tělocvičny žáci přecházeli pouze s metodičkou, paní učitelka zůstala ve třídě, realizace a sledování obou družstev bylo pro metodičku náročnější.

Při vysvětlování pravidel metodička několikrát zdůraznila, že se nejedná o soutěž, ale je podstatné, aby žáci v týmu spolupracovali a pomáhali si. Třída tentokrát lépe porozuměla zadání aktivity, nebylo mu potřeba věnovat tolik času. Při dotazech odpovídala metodička, nedala prostor některému žákovi, který by mohl odpovědět místo ní.

Žáci byli rozděleni do dvou skupin, ale dohlížet na dodržování pravidel musela metodička sama, což bylo náročné. Žáci využili její nepozornosti a u jedné skupiny se projevilo podvádění, které později objevila.

V reflexi se rozboru podvádění věnoval čas – žáci měli vysvětlit, proč se k němu uchýlili, když nešlo o rychlost, ale o splnění úkolu. Žáci vypověděli, že chtěli uspět, i když to nebylo na soutěž. Jedná se o vnitřní motivaci uspět na úkor ostatních.

18.2 2. Fáze: Zpětný pohled na jednání - Reflexe realizace lekcí preventivního programu „Kočičí zahrada“

Samotný název „Kočičí zahrada“ napovídá, že hlavními postavami programu jsou kočky. Zvířecí postavy mohou být vhodné svoji metaforou – personifikací. Vyvarujeme se tak tomu, že hrdinové se budou fyzicky podobat některým žákům ve třídě, nebo budou mít shodné jméno, čímž může dojít k projekci a zárodku nevhodného chování (posměchu, přezdívky) vůči těmto dětem. Zároveň ale dochází u koček ke zdůraznění projevů, které jsou ryze lidské, tím může příběh ztrácet na věrohodnosti – žáci mohou zaujmout tedy i pasivní stanovisko, kdy se nevcítí do příběhu a nezapojí do lekcí – téma lekcí pro ně nebude dostatečně motivující.

Žáci se na jednotlivé lekce těšili, vždy metodičku vřele vítali a sezení do kruhu chystali aktivně již o přestávce.

Realizace preventivního programu „Kočičí zahrada“ probíhala od května 2017, v daném školním roce se stihlo zrealizovat v obou třídách úvodní seznámení s programem a 5 tematických lekcí. Zbývající lekce byly ve školním roce 2017/2018 kvůli časovým možnostem metodičky realizovány jednou měsíčně tj. jedno téma za měsíc v obou třídách (tento školní rok se již žáci nachází ve třetích ročnících). Metodika obsahuje 13 lekcí, takže lekce zaměřené na prevenci šikany, do kterých patřily lekce spolupráce, závodění a další, probíhaly převážně ve školním roce 2017/2018.

Další komplikací ve výzkumu byla má nepřítomnost na lekcích způsobená studijními povinnostmi vzhledem k prezenční formě studia. Proto bylo potřeba reflexe s metodičkou realizovat zpětně pomocí rozhovoru, ve kterém jsme se zabývaly použitými modifikacemi ve třídách – které považovala za úspěšné a jak na ně žáci reagovali.

Terénní deník, jehož části jsou uvedeny v Příloze 2, slouží jako opěrný materiál k popisovaným situacím, které nastaly při realizaci preventivního programu. Tyto situace znázorňují, jak s předloženými otázkami a aktivitami žáci pracovali.

V rámci reflexe preventivního programu „Kočičí zahrada“ jsem vedla s třídními učitelkami interview, jak celý program hodnotí z pozice pedagožek denně pracujících s cílovou skupinou a jaké výsledky program má na běžný chod třídy.

Paní učitelka z nynější 3. A hodnotila počáteční lekce jako atraktivní pro své žáky, zaujímá kladné stanovisko k výběru hlavních postav, kočky podle jejího názoru vhodně prezentují charakteristické vlastnosti. Negativně hodnotí množství lekcí a jejich frekvenci realizace – program již probíhá téměř rok, dlouhá doba mezi jednotlivými lekcemi způsobuje, že žáci si nepamatují předchozí setkání a charakteristiky koček. Použité metody programu dle jejího názoru odpovídají věku cílové skupiny, žáci jsou po dobu programu soustředění. Texty odpovídají slovní zásobě žáků, orientaci v příběhu podněcuje podle paní učitelky výborný přednes metodičky. Po dobu aplikace preventivního programu nevnímá posun v chování žáků, občas využije příběh z lekce při některých tématech ve vyučování (převážně v předmětu Prvouka). Doporučovala by, aby projekt byl kratší, zaměřil se na stěžejní témata a spíše pracoval s aktivitami herního a prožitkového charakteru, protože velká doba je věnována sdílení.

Třídní učitelka 3. B považuje preventivní program „Kočičí zahrada“ za nápaditý, promyšlený a jednotlivé lekce se jí zdají poutavé. Metody uplatňující se v lekcích společně s doplňujícím příběhem z jejího pohledu odpovídají žákům 2. ročníku základní školy. K samotné realizaci paní učitelka vnímá negativné dobu, kterou program probíhá, což také ovlivňuje vybavování postav a témat lekcí u žáků. Ovlivnění dětí vnímá, ale nepovažuje ho za důsledek preventivního programu, ale za vlastní výchovné působení na žáky a jejich přirozený vývoj. Ve vyučování pracuje s tématy, ale nepropojuje je s programem. Doporučovala by udělat výběr lekcí a jejich realizaci uskutečnit v kratších časových intervalech.

Na téma preventivního programu „Kočičí zahrada“ došlo i během přátelského rozhovoru s paní učitelkou z této školy, která je třídní vyučující žáků čtvrtého ročníku, ve které sama tento program realizuje. Sama zpočátku považovala program za ideální, ale během realizace zjišťuje, že program odpovídá žákům čtvrtého a pátého ročníku z důvodu obtížnosti slovní zásoby a široké problematice. Při svých hodinách se snaží, aby žáci zaujali stanovisko morálního a hodnotového charakteru. K tomuto cíli ovšem modifikuje přípravy tak, aby se k takto stanovenému cíli dostali žáci samostatně, a nepodsunoval se jim cíl násilně. Negativně hodnotí doporučené metody sdílení, které časovou náročností stěží odpovídají schopnostem koncentrace žáků čtvrtého ročníku.

Třídní učitelky se shodly, že text použitý v lekcích odpovídá cílové skupině, ale vyzdvihují přednes metodičky, která příběh žákům zprostředkovává. Vývoj u žáků paní učitelka 3. B

vnímá, ale nepřisuzuje ho realizovanému programu, ale přirozenému vývoji žáků a vlastnímu působení na žáky v rámci vyučování.

Jako na úskalí preventivního programu „Kočičí zahrada“ upozorňují na časový rozsah lekcí a časový horizont jejich realizace, z důvodu problematického vybavování předchozí lekce.

Také mě zajímal zpětný pohled žáků na probíhající preventivní program, jak oni sami lekce vnímají a co z něho získali pro sebe nového. Z každé třídy byli vybráni 2 žáci (chlapec a dívka), rozhovor byl realizován s každým individuálně. Ačkoliv jsem na počátku výzkumu hodlala žákům předložit fotografie z lekcí, nyní jsem tak neučinila, snažila jsem se zjistit zážitky a poznatky, které pro ně byly klíčové samy bez podpůrné fotodokumentace.

Ve 3. A se žáci shodli, že program „Kočičí zahradu“ mají rádi, považují ho za zábavný a mají rádi metodičku. Nejvíce je během programu baví realizované hry. Při dotazování, co si z programu pamatují, jaká témata probírali, si nemohli vzpomenout, žákyně jmenovala, že se věnují řešení problémů koček, ale nedokázala je již konkretizovat. Při jmenování zážitku, který si nejvíce pamatují, nebo byl pro ně nejsilnější, jmenovali hru: „Místa si vymění ti,… a „Kameny“ (pozn. Autorky: lekce: „Když pracujeme spolu, jde nám to líp). Žáci sice tvrdili, že využili již poznatek získaný z programu, ale nedokázal si již vzpomenout, o co se přesně jednalo. Žákyně aplikovala pravidla z programu na kamarádské vztahy v dívčí skupině, kde se již méně hádají, vědí, jak mají některé situace mezi sebou řešit. Žádný návrh na nové téma, které by rádi během programu řešili, nepodali.

Žáci ze 3. B se shodli, že je program baví, protože probírají nové věci (které léky jsou dobré a které ne – těm se říká drogy) a témata, na která není normálně ve vyučování čas. Největším zážitkem pro ně byla lekce zaměřená na problematiku drog. Žák negativně hodnotil ruch při sdílení, když ho téma zajímá, ale spolužáci mu svým chováním nedovolí dostatečně se tématu věnovat. Žákyně kladně hodnotila aktivitu „Kameny“, kdy si museli poradit samy jako děti bez zásahu dospělé osoby. Závěry z programu nevyužili jako inspiraci, jak problematické situace řešit, pouze je srovnávají se svojí dosavadní zkušeností. Žák by se rád věnoval tematice sportů (pozn. autorky: zde si nejsem jista, zda přesně porozuměl významu preventivního programu, či byla pro něj otázka nejednoznačná – nevnímal návaznost na „Kočičí zahradu“).

18.3 3. Fáze: Uvědomění si podstatných aspektů - Shrnutí preventivního programu „Kočičí zahrada“

Prvním podstatným znakem, který vnímám, že zabraňuje výraznému posunu u žáků, je jakási oddělenost preventivního programu od života celé třídy. Ačkoliv výtvarně zpracované kočky (hlavní postavy preventivního programu se svými charakteristickými vlastnostmi vypsanými u jména) jsou vystavené na třídních nástěnkách, tak na ně není poukazováno třídní učitelkou ani žáky při řešení vzniklých situacích týkajících se vztahů ve třídním kolektivu.

Také pravidla kruhu by bylo vhodné sepsat a mít je viditelně ve třídě, pokud by probíhala práce v kruhu i v rámci vyučovacích hodin, platila by stále daná pravidla. Jestliže by byla žákům na očích, bylo by patrné, že pro kolektiv jsou stále platná, ale je potřeba na ně před prací upozornit, případně při jejich porušení se na ně odkázat. Sami žáci mohou reflektovat své chování, které pravidlo právě porušili, případně jak se jim dařilo jednotlivá pravidla plnit. Tím by docházelo k jejich posilování a vnitřnímu upevnění u žáků.

Metodika preventivního programu „Kočičí zahrady“ je připravená k použití, jednotlivé lekce jsou strukturované do částí, které lektorovi pomáhají směřovat k cíli tématu. Téměř 60% času je věnováno komunikaci v kruhu, sdílení zkušeností a pocitů. Pro žáky ve druhém ročníku je takové množství času (lekce trvá 2x45 min) strávené sezením a posloucháním ostatních velmi náročné na pozornost.

Texty týkající se předloženého tématu nemají vždy shodnou délku, záleží na dějové linii a probírané problematice, použitá slovní zásoba není vždy žákům srozumitelná (význam sdělení mohou samozřejmě vyvodit pomocí smyslem celého textu, ale následně se s vysvětlením termínů nepracuje). Zároveň použitá podoba textu v metodice nedovoluje individuální práci žáků – nutné pro tuto variantu práce s textem příběh přepsat s vhodnou podobou a velikostí písma.

Aktivity jsou převážně založeny na psaných výstupech, které dělají žákům i třetího ročníku poměrně problémy. Písemné zpracování své zkušenosti do podoby scénáře byla nevhodná aktivita i pro žáky třetího ročníku, zároveň došlo ke zjištění obtížného čtení svého vlastního písemného textu – osvědčilo se žáky předem na čtení upozornit.

Aktivity prožitkové, které jsou založeny na prožití nějaké zkušenosti, emoce (viz. 5. Lekce Závod) byla pro žáky velmi silná a přínosná. Po této aktivitě je vhodné se stručně zeptat na vyvolané emoce – aktivita má být nosná a emoce týkající se tématu a celé problematiky lekce

sama vyvolat. Pokud je potřeba, aby metodička tento prožitek žákům sdělila, nebylo dosaženo cíle aktivity (způsobeno nevhodně zvolenou pomůckou, která nebyla plnohodnotnou náhradou doporučných karet, proto žáci neprožily stanovené pocity – Terénní deník – 6. Lekce Přátelství). Jako vhodné zpracování námětu bylo zpracování situace pomocí dramatizace, kdy si žáci na sobě prožijí různé role a mohou je díky tomuto uchopení vhodně reflektovat.

Práce ve skupinách je pro žáky těchto zkoumaných tříd náročná z důvodu malého zapojení skupinového učení ve vyučování. Ve skupinách je vhodné rozdělit role (předem stanovit a žáci se na jejich obsazení domluví, nebo je nechat si role vylosovat). Při skupinové práci se projevila soutěživost i v aktivitách, které byly kooperativního charakteru – tyto formy zapojovat častěji, jsou vhodné na získání negativní zkušenost, která žáky teprve potom dovede ke spolupráci jako výhodnému řešení problému.

Otázky, které jsou uvedeny v metodice, jsou založené na popisu situace a vyvolaných pocitech z aktivit. Snaží se žáky dovést k zobecnění závěrů z aktivit a stanovení obecných definic chování. Definice postojů jsou často žákům vzdálené použitou slovní zásobou (viz: „*strach = reakce organizmu z neznámého*“ Terénní deník – 3. Lekce Pantoflíček se bojí tmy). Otázky směřující k zobecnění tématu by neměl metodik žákům vnucovat, jestliže ještě nedospěli k dané úrovni i na základě prožité situace. Vhodnou volbu otázek přizpůsobit dané situaci a složení třídy, vést žáky k vyslovení závěrů a postojů v situacích pomocí svých slov (nenutit vyslovit definici).

Otázky také směřují k důkladnému rozboru emocí postav z příběhu, bylo by vhodné toto zpracovat jinou formou než komunikací v kruhu – dlouhá doba na koncentraci žáků. Otázky mají v některých lekcích protichůdnou podobu, mohou se ptát na dvě odlišné věci zároveň a pro žáky je následně obtížné např. na postojové škále se vyjádřit, neví, na kterou část otázky mají vyjádřit svůj postoj. Metodik by měl otázky předem projít a přeformulovat je pro lekci tak, aby byly jednoznačné.

Závěr každé lekce je zakončen reflexí žáků, co se dozvěděli nového, sdílení je vedeno verbálně, žáci při něm sedí v kruhu a probíhá diskuse, často se vyjadřují ti samí žáci, kteří jsou během lekcí aktivitní a ochotní o svých pocitech a zkušenostech mluvit. Zbývající část třídy má společnou diskusí získat poznatky, ke kterým ještě sami nedošli, uvědomí si nové zkušenosti a postoje. V této části lekce bývá oslabena koncentrace žáků. Lekci případně shrnuje sama metodička. Z lekcí nevzniká žádný výstupní produkt, který by byl pro žáky

ziskem – plakát s postupy vhodných reakcí na probrané situace (co dělat při strachu), myšlenková mapa, výkres. Mít důkaz o učení, co si žáci z lekce odnáší jako nové znalosti, postoje, hodnoty, možnosti jednání.

18.4 4. Fáze: Vytvoření alternativních postupů jednání - Nový preventivní program

Na základě shrnutí preventivního programu „Kočičí zahrada“ jsem si uvědomila základní znaky, které by měl preventivní program proti šikaně mít, aby odpovídal zkušenostem, znalostem a schopnostem žáků druhého ročníku.

Ve svém programu využiji některé z alternativních postupů, které zazněly již při společných diskusích s třídními učitelkami a metodičkou prevence na škole ve 4. fázi „Vytvoření alternativních postupů“ při realizaci preventivního programu „Kočičí zahrada“.

Při tvorbě lekcí nového programu se zaměřím na prožitkové aktivity, které se v „Kočičí zahradě“ osvědčily. Tyto aktivity poskytují aktivní získání zkušenosti, urychlí tak cestu k cíli lekce a rozvoji žáků – odnášejí si dovednost využitelnou v běžném životě. Pro žáky byly tyto aktivity silné na dojmy, vyzkoušeli si různé postoje a pocity, které v dané roli osoba má (nátlak při přesvědčování, pocit z podvodu).

Podpořím skupinovou práci založenou na kooperaci, se kterou z vyučovacích hodin nemají tolik zkušenost. Závěry či práci s prekoncepty bych ráda realizovala pomocí sdílení v malých skupinkách – všichni žáci dostanou prostor pro sdílení, zároveň se tak zkrátí čas, který byl tomuto podstatnému bodu věnován a při němž docházelo k poklesu koncentrace žáků. Bude se již pracovat se závěry, ke kterým došli ve skupině.

Témata lekcí budou zaměřená na problematiku vztahů a situací, které jsou příčinou konfliktů v dětské skupině, a mohou být odrazovým můstkem k šikaně v kolektivu (prvními projevy šikany je testování reakcí potencionálních obětí), v lekcích si vyzkouší možnosti vhodné reakce. Zároveň žáky během lekcí seznámím i s problematikou samotné šikany, aby porozuměli tomu, co tento pojem znamená a nepoužívali ho v banálních situacích, které nemají podstatu šikany. Jako podpůrný materiál k lekcím využiji vhodné pomůcky a modely upravené pro cílovou skupinu (obrázky, příběhy).

Každá lekce bude tvořit uzavřený celek, jehož výstupem bude zápis do postupně vznikajícího plakátu tvořící třídní pravidla či manuál, jak jednat v dané konfliktní situaci tvořící téma lekce. Tyto body a možnosti řešení budou formulovat žáci na konci lekce na základě vlastního prožitku z aktivit a diskusí. Jde o řešení problému, se kterým se setkali. Žáci porozumí, proč dané pravidlo nebo nabídnutá pomoc (řešení problematické situace) vznikly – všichni si

danou situaci skutečně při aktivitě prožijí a závěry mohou následně zužitkovat v reálném životě.

Lekce budou probíhat 1-2x týdně, aby na sebe navazovaly a žáci si jejich obsah a závěry pamatovali. Toto doporučení jsem získala v rámci interview s třídními učitelkami zaměřeného na zjištění přínosů a možných úskalí preventivního programu „Kočičí zahrada“.

18.4.1 1. Lekce – PRAVIDLA A PODVÁDĚNÍ

Cíl: Žáci porozumí potřebě pravidel, sami formulují potřebná pravidla pro práci v kruhu.

Úvod

Seznámení s programem, který bude ve třídě realizovaný. Jak budou lekce probíhat: čtení příběhů, hraní her a povídání.

Text „Jak Jablenka vzala děti do borůvkové země“ (Příloha č. 3: „Jak Jablenka vzala děti do borůvkové země“)

Na základě přečteného příběhu a zodpovídání otázek vyplyne podstata pravidel.

Proč byl v Borůvkové zemi nepořádek?

K čemu nám jsou zákony? Máme zákony nebo předpisy i ve škole?

Jaké „zákony“ by se nám při těchto lekcích hodily, když budeme pracovat v kruhu?

Nastavení pravidel lekcí

-žáci se ve dvojicích domluví, jaká pravidla by bylo vhodné si stanovit pro práci v kruhu:

Nevynáší se (co si řekneme v rámci lekcí, tak sdílíme s rodiči, ale neroznášíme po dalších třídách, také by se nám nelíbilo, kdyby se naše problémy dozvěděli jiní žáci ze školy)

Mluví jen jeden (hlásíme se o slovo)

Každý má právo se vyjádřit (můžeme nesouhlasit, říct důvody, ale nevnucovat názor)

-zápis pravidel kruhu na velký plakát

Aktivita 1 LOV ČTYŘLÍSTKŮ (Metodika „Kočičí zahrada“ s. 37)

Pomůcky: 4 prázdné karty, 1 karta se čtyřlístkem, karty pro žáky, zelené pastelky, zvoneček

„Zahrajeme si hru na lovení čtyřlístků. Nacházíme se na zahradě, ve které vždy v jednom ze čtyř rohů vyroste čtyřlístek. Pohybujete se po zahradě, a když propukne jaro (zvoneček), vypravíte se na lov do jednoho z rohů. Zástupce začne hledat – vylosuje si kartičku u lektora.

Pokud bude na kartičce čtyřlístek, všichni z daného rohu si ho zakreslí na svoji kartičku. Vyhrává ten, kdo bude mít 5 čtyřlístků"

Každý žák má svoji kartičku a zelenou pastelku na zaznamenávání čtyřlístků. Lektor má 4 kartičky prázdné a jednu se čtyřlístkem. První kola dává nabídku 3 prázdné a jedna se čtyřlístkem.

Vždy se ptá na nejvyšší počet. Pokud má někdo 4 čtyřlístky, lektor následující kolo nenápadně vymění karty tak, aby si děti losovaly jen z prázdných kartiček.

Nikdo nemůže vyhrát dané kolo. Děti se budou po sobě dívat, kdo tedy má čtyřlístek – pocit zrady, zklamání, zlosti, nespravedlnosti.

Na čem záviselo získání čtyřlístku?

Vymyslel si někdo nějakou taktiku?

Napadlo někoho z vás, že byste nehráli fér (přimalovali si nějaký čtyřlístek navíc)?

Jaké bylo, když poslední kolo nikdo nevyhrál a hra skončila? Jaký z toho máte pocit?

Jak myslíte, že se cítila lektorka?

Aktivita 2 HLEDÁNÍ ZVÍŘÁTEK (Metodika „Kočičí zahrada", s. 43)

Pomůcky: karty se zvířátky (1 slepice, 1 kohout)

Každý žák dostane obrázek se zvířetem. Pomocí zvířecích zvuků mají najít svého partnera (stejné zvíře, totožné), nesmí se domlouvat jinak, než pomocí zvuků zvířat.

Všechny obrázky jsou dvakrát, pouze kohout a slepice nemají dvojici – tyto děti nebudou moci utvořit dvojici.

Co se v této hře stalo?

Proč zůstali 2 uprostřed?

Co by bylo potřeba udělat, aby měla hra konec?

Co Vás napadalo, když jste kamarády viděli, jak nemohou najít svoji dvojici?

Jak bylo Vám, když jste nemohli najít svoji dvojici a ostatní na Vás koukali?

Sdílení

Zahráli byste si další hru, když víte, že v předchozích došlo k podvodům, chce se vám dál hrát, když bych nadále podváděla, abyste nemohli vyhrát?
Proč byste nechtěli hrát s podvodníkem?

Závěr

Na velký plakát pravidel (již zapsaná pravidla kruhu) žáci zapíší, proč nebudou podvádět (formulují žáci na základě prožitku, který získali v aktivitách).

Diskuse, jak postupovat, když se zjistí, že kamarád při hře podvádí (žáci zformulují radu, jak postupovat při odhalení podvodu)

18.4.2 2. Lekce – SPOLUPRÁCE

Cíl: Žáci považují spolupráci jako výhodnou pro splnění cíle. Žáci se rovnocenně podílí na aktivitě.

Úvod

Zopakování průběhu minulé lekce.

Je ještě něco podobně důležitého, jako při hře nepodvádět? Co když pracujeme v týmech? – Dnes se budeme bavit o spolupráci.

Aktivita 1 MALOVÁNÍ JEDNOU TUŽKOU (PŘIKRYLOVÁ *Facebook* [online])

Pomůcky: papír, tužky, vzorové obrázky

Děti se rozdělí do dvojic ideálně náhodně. Každá dvojice dostane papír a jednu tužku. Vylosují si obrázek, který mají společně nakreslit – oba drží tužku a nesmí spolu mluvit.

Na práci mají 5 min., potom společná diskuse, každý představí společný obrázek, jak společná práce fungovala, zda byl někdo, kdo celou kresbu vedl.

-cíl: pocítit váhu rolí ve skupinové práci

Jak vám šla práce ve dvojici? *Jak jste věděli, kam tužkou táhnout – řídil to někdo z dvojice?* *Je obrázek podle představy vás obou?*

Text „O veliké řepě“ (Příloha č. 5)

Seřaďte text, jak patří za sebou – pohádka rozstříhaná na části.

Aktivita 2 FORMULE 1 (PŘIKRYLOVÁ *Facebook* [online])

Pomůcky: šátky, papíry, švihadla na stanovení startu a cíle

Třídu rozdělíme do skupin cca 5 žáků ve skupině (výhodou je další dospělá osoba, práce na dvě skupiny zabere méně času). Vyznačíme dráhu s malými překážkami (z důvodů bezpečnosti a realizaci ve třídě: stanovit start a cíl a papíry, na které nesmí stoupnout)

Necháme skupině čas na to vymyslet strategii, jak budou bez mluvení navigovat – 1 navigátor musí provést drahou všechny formule (děti, které mají zavázané oči).

Můžeme dětem navrhnout, tleskání před formulí, aby věděly, kudy mají jít, odlišné zvuky symbolizující pravou a levou stranu.

Co formulím nejvíce pomáhalo? Co by ještě potřebovaly, aby bylo navádění jasnější?

Jak se cítil navigátor? (zodpovědnost)

Aktivita 3 LIDSKÉ STROJE (PŘIKRYLOVÁ *Facebook* [online])

Pomůcky: karty s názvy strojů

Skupinky dětí (cca 6 dětí) si vylosují nějaký přístroj (mixér, vysavač) a pokusí se daný stroj předvést.

Co bylo důležité, aby stroj byl dobře rozpoznatelný?

Jak jste se ve skupince domlouvali?

Sdílení

Co je podstatné, pokud pracujete s kamarády ve skupině, abyste zvládli stanovený úkol?

Co musí dělat spoluhráči?

Na čem závisí to, že úkol splníte rychle?

Závěr

-zápis pravidla spolupráce na plakát pomocí žákovské formulace.

-žákovská formulace pravidel: Při spolupráci se podílí všichni členové skupiny. Pro rychlé splnění úkolu je potřeba se domluvit.

18.4.3 3. Lekce – VÝJIMEČNOST A PREVENCE POSMÍVÁNÍ

Cíl: Žáci si uvědomí svoji výjimečnost a své schopnosti. Každý je něčím výjimečný, ale vždy máme něco společného. Žák vnímá posměch jako ubližující chování, na které nemá právo. Žáci pomocí dramatizace a argumentace nacvičí obranu oběti.

Úvod

Seznámení s tématem lekce, kdo je všechno součástí třídy. Další téma bude nepěkné chování, které asi již každý někdy zažil.

Aktivita 1 ŘETĚZOVÁ REAKCE (PŘIKRYLOVÁ *Facebook* [online])

Děti se rozptýlí po místnosti, jeden začne a zavolá k sobě jednoho spolužáka, se kterým má něco společného (brýle, sourozence, barvu trička), chytí se za ruku a přivolaný žák si zavolá dalšího a svoji volbu zdůvodní.

Vytvoří se kruh.

Uvědomili jste si dříve, že máte tolik společného? Dokázal by 1 dobrovolník vyjmenovat společné vlastnosti se všemi spolužáky?

Aktivita 2 – SRDCE (PŘIKRYLOVÁ *Facebook* [online])

Pomůcky: kartičky se jmény dětí k losování, arch s nakresleným srdcem, pera

Vylosování jména nějakého spolužáka a úkolem je vymyslet o něm milou (pozitivní) větu, kterou napíšete do třídního srdce. Proč je žák součástí třídy, proč je dobře, že do třídy chodí, co si na něm ceníme.

Nyní vidíte, že všichni jsou součástí třídy, každý je důležitý ve třídě.

Text „O hasicím přístroji – Svěrák Z.“ (Příloha č. 6)

Co dělali Brok a Micka hasicímu přístroji? Jak ho pojmenovali? - Budižkničemu Kdy se jejich názor změnil? Kdy se můžeme někomu posmívat? Za co se můžeme posmívat?

Aktivita 3 SCÉNKY - POSMÍVÁNÍ

Ve skupinkách žáci připraví scénky, ve kterých se někdo někomu posmívá. Zdůvodní, proč se mu nemáme posmívat (někdo má brýle, koktá, starý člověk…) – ideálně zdramatizovat i zastání se kamaráda.

-žáci dramaticky ztvární negativní situaci, kterou argumenty vyvrátí, slovně hledají důvody, jak se případné oběti mohou zastat

Sdílení

Žáci zavřou oči a zamyslí se, za co by se mu mohli ostatní posmívat. Pokud něco takového je, zvedne ruku, nemusí se stydět, nebude se to říkat nahlas.

Vidíte, každý má nějakou věc, za kterou se stydí. I když se někdo posmívá, můžeme najít nějakou věc, za kterou bychom se mu mohli také smát.

Co jsme teď zjistili? Pomůže nám to nějak? Co jste si v dnešní hodině uvědomili? Co bylo pro vás důležité?

Závěr

Posmívání – zdůvodnit, proč není vhodné se někomu posmívat

-neposmívat, lidé za ně nemohou

-každý je něčím důležitý a jedinečný

18.4.4 4. Lekce – CO JE ŠIKANA

Cíl: Žáci na základě ukázky pojmenují znaky šikany.

Úvod

Seznámení s tématem lekce, s názvem se již určitě setkali – odhalení pomocí hry šibenice. (nikdo nevykřikuje předem)

Aktivita 1 OBRÁZKY „Šikana a škádlení“ (Příloha č. 7)

Pomůcky: vytištěné obrázky znázorňující šikanu a škádlení

Skupinky roztřídí obrázky na ty, které ukazují šikanu a které škádlení (hru mezi kamarády). Jak se postavy na obrázcích cítí, co prožívají, co si myslí?

Text Bude vadit, když se rozcvičím?

Jeden silný chlapec celé měsíce týral mladšího chlapce. Mladší hoch se snažil vyhýbat boji, což se mu po určitou dobu dařilo. Starší a silnější však neustával ve svých výpadech. Zdálo se, že jej nic nezastaví. Jednou zase kráčel proti mladšímu chlapci ulicí.

„Hej, smrade! Proč si myslíš, že seš tak skvělej?“ rozkřikl se větší z chlapců. Hošík neměl kam utéct, protože mu v ústupu bránil blok obytných domů. Silnější z chlapců se nad slabším a menším hrozivě tyčil. „Tak jsem tě konečně dostal bez tvých kamarádíčků! Rozsekám tě na hadry, smrade, protože jsi mi nedal peníze, cos měl na obědy.“ Mladší hoch klidně stál a díval se tyranovi zpříma do očí. „Vidím, že ses rozhodl se se mnou poprat. Vyzkoušel jsem všechno, abych tomu zabránil, takže se s tebou nejspíš poprat budu muset. Než začneme, bude ti vadit, když se rozcvičím?“

Tyran souhlasil a mladší z chlapců začal kolem sebe značnou silou a rychlostí kopat, švihat a mlátit. Tyranovi bylo záhy jasné, že ten mladík ví, jak se ubránit. Když se seznámil s jeho schopnostmi, zamumlal něco na omluvu a rychle se vytratil. (WEBSTER - DOYLE 2002, s. 64)

Najít v textu znaky šikany: *Jací byli chlapci v příběhu?* Podtrhnout je v textu.

Aktivita 2 ŽIVÉ SOCHY

Práce ve skupinách. Pomocí soch ztvárněte jeden ze znaků šikany.

Aktivita 3 SVĚTLÁ A TMAVÁ MÍSTA VE ŠKOLE (PŘIKRYLOVÁ *Facebook* [online])

Pomůcky: papír, zelená a červená pastelka, pero

Žáci vytvoří trojice a v nich napíší, kde se ve škole cítí bezpečně (zeleně) a kde se cítí nepříjemně, která jim přijdou nebezpečná, kam neradi chodí (červeně).

-diagnostika míst ve škole (kde zvýšit dohled pedagogů, místa, kde se může odehrávat šikana

Sdílení

Ukázali jsme si, co to je šikana, jak ji můžeme poznat. Jaké informace byly pro vás nové?

Závěr

Kdy se jedná o šikanu? – popis jednotlivých znaků, řešení

18.4.5 5. Lekce – POMOC PŘI ŠIKANĚ

Cíl: Žáci hledají řešení, jak oběti šikany pomoci. Žáci se učí odolat tlaku přemlouvání.

Úvod

Zopakování tématu z minulé lekce. Další lekce na ni navazuje a je velmi důležitá.

Aktivita 1 PŘEMLOUVÁNÍ

Pomůcky: lístečky se situacemi přemlouvání

Žáci budou rozděleni na skupiny po 3-4 žácích. Skupiny dostanou na lístečcích situace, k čemu mají kamaráda přemluvit. Scénku nacvičí (může zahrnovat více herců – větší nátlak, ale i možnost většího odporu proti přemlouvání).

Text

V Novém Skotsku přišel poprvé do školy student devátého ročníku a měl na sobě růžové tričko. Díky tomu si vysloužil posměch, hrozby násilí a přezdívky. Když se o šikaně dozvěděli studenti z dvanáctého ročníku Tom a David, rozhodlis, že se za ubohého studenta postaví. Oba zašli do místného obchodu a vykoupili všechna růžová trička, co tam měli. Potom během noci přes internet domluvili, že se druhý den do školy oblečou všichni kamarádi do růžové.

Druhý den byla celá škola poseta růžovou, stovky studentů se k výzvě přidali.

Tom řekl: „Zjistil jsem, že dva lidé mohou přijít s nápadem, zrealizovat ho a pak se dějí věci. Konečně se někdo zastal slabšího. O tyranech už pak nikdy nikdo neslyšel.“ (Matthews 2015, s. 100)

Jaký význam mělo, že se starší žáci převlékli také do růžových triček?

Pomohli novému žákovi tím, že posmívající žáky zastrašili svoji silou?

Myslíte, že takové jednání může opravdu posmívání zastavit? (růžové triko bylo na znamení nesouhlasu se šikanou, podpora obětí)

Aktivita 2 OBRÁZKY

Pomůcky: obrázky s dětmi (škádlení X šikana)

Dokážete navrhnout, co by mohly postavy z obrázků udělat, aby se ty situace už neopakovaly? *Co byste udělali vy, pokud byste toto viděli?*

-využití obrázků z minulé hodiny, sdílení nápadů ve skupině a jejich následné prezentování – spolužáci hodnotí, zda by to bylo možné

Aktivita 3 POMOC SLABŠÍMU

Pomůcky: mazací tabulky a fix

Ve dvojicích vymyslí, jak by se zastali slabšího spolužáka, kterému ubližuje už dlouhou dobu někdo silnější.

Sdílení

Pomoc přímá a nepřímá.

Jak můžete pomoc, pokud byste silou nedokázali kamarádovi pomoc?

Závěr

Pomoc proti šikaně – zápis nápadů, jak mají žáci postupovat

18.4.6 6. Lekce – JÁ JAKO OSOBNOST, ROZBOR ŠIKANY

Úvod

Dnes si zhodnotíme všechno, čemu jsme se během minulých lekcí věnovali.

Aktivita 1 ERB (PŘIKRYLOVÁ *Facebook* [online])

Pomůcky: vytištěné erby, pastelky,

Žáci dostanou obrys erbu a každý do něho namaluje věci, které ho vystihují, charakterizují, pokud by byli rytíři a měli svůj erb (co je pro ně důležité, co má rád)

Příběh – „Hurvínek a kluci mameluci“ (audionahrávka)

Pomůcky: rádio, nahrávka „Hurvínek a kluci mameluci“

-poslech pohádky, ve které se Hurvínek setká se šikanou

Proč si nehráli i s Máničkou?
Jak se chovali kluci k Hurvínkovi – co všechno musel udělat, a proč? Aby byli kamarádi
Byli opravdoví kamarádi? – kvality kamaráda
Proč Mánička neřekla Bábince a panu Spejblovi, co se s Hurvínkem děje?
Kdy jde o žalování a kdy je potřeba to říct dospělému?

Aktivita 2 ŠIKANA

Pomůcky: Papíry a pastelky

Po zhotovení erbu mohou žáci přejít ke kreslení obrázku zachycujícího šikanu, na druhé polovině papíru bude nakresleno řešení / rada, co dělat (říct paní učitelce, zastat se ho, doprovodit ho domů).

Závěr

Rozloučení, případné dopsání nějaké rady nebo pravidla.

18.5 5. Fáze: Vyzkoušení - Reflexe nového preventivního programu

Preventivní program proti šikaně jsem koncipovala do šesti tematických lekcí, které se mi podařilo zrealizovat dvě lekce jednou týdně v rámci čtyř na sobě navazujících školních týdnů. Tím jsem dodržela svůj stanovený cíl týkající se aplikace programu v krátkém časovém horizontu, aby lekce zůstávaly v povědomí žáků, a snáze navazovaly závěry lekcí. Na tento aspekt upozorňovaly v interview třídní učitelky.

Práci v rámci lekcí velmi ovlivňoval nastavený vztah třídní učitelky k dětem, který se odrážel i v chování žáků k sobě samým. Podařilo se mi v lekcích navázat s dětmi přátelský vztah, budovali jsme klima umožňující sdílení a komunikaci o interních pocitech žáků. Tento náš vztah pramenil i z mého zájmu oslovovat žáky křestními jmény, protože paní učitelka používá pro komunikaci se žáky pouze příjmením – zřejmě je to způsobeno četným výskytem shodných jmen (ve třídě se stejná jména vyskytují i třikrát).

Ke svobodnému projevu dětí je zapotřebí bezpečí vznikající ve třídě se zdravým klimatem pramenícím z respektu ke všem členům třídní komunity a klimatu ve třídě. V komunikaci je také potřeba neodsoudit projevy žáků. Pokud se setkají s negativní odezvou, nebudou mít zájem příště s takovým pedagogem komunikovat.

Během první lekce jsme vytvořili společně s žáky plakát pravidel, na který jsme umístili tři konkrétní pravidla vycházející ze situace, kdy mluvilo více žáků najednou. Žáci v komunikačním kruhu sdíleli zkušenosti, ale protože nedodržovali žádná pravidla, neslyšeli jsme se navzájem. Sami na vyzvání, jak takovou situaci ošetříme pro příště, aby všichni měli možnost mluvit a slyšet, navrhli, že se budou hlásit o slovo.

Pravidla jsme zamýšleli pověsit na dveře, formát plakátu byl bohužel větší, než plocha dveří. Paní učitelka vždy plakát srolovala a umístila na skříň, kde jsme si ho další lekce vyzvedávali. Přesto žáci před začátkem následující lekce či o přestávce přicházeli s nápady, jaká další ustanovení do pravidel připíšeme, aby se jim ve třídě lépe pracovalo. Pravidlo jsem nechala vždy odsouhlasit třídou, zda s jeho formulací a zapsáním souhlasí. (Příloha č. 8: Třídní pravidla)

Tato pravidla také plnila funkci výstupního produktu z lekce. Na závěr lekce žáci formulovali pravidlo chování korespondující s tématem lekce. Obdobně byl vytvořen plakát s tématem šikany, ve kterém žáci na základě aktivit lekce popsali znaky šikany a projevy. Také navrhli postupy, jak se zachovat při zjištění šikany. Dokázali vymyslet různé alternativy, které

zahrnovaly celou škálu postupů: od přímého zásahu, přes upozornění dospělého či nabídnutí pomoci oběti. (Příloha č. 9: Plakát šikana)

Také jsem žákům poskytovala v aktivitách možnost argumentace a vysvětlení svého postoje a názoru. Také pokládané otázky neměly jednu správnou odpověď, proto bylo nutné vhodně argumentovat. Tento přístup žáky vhodně motivoval sdílet své myšlenky a postupně zkoušely hledat různé pohledy, jak se na situaci podívat. V pohádce „O veliké řepě" jsme diskutovali, kdo je hlavní postavou na základě komiksové předlohy pohádky. Žáci odpovídali různorodě: *„dědeček, protože je na každém obrázku; řepa, protože bez ní by pohádka nedávala smysl a také byla na každém obrázku; myška, která poslední přišla a pomohla řepu vytáhnout."*

Žáci se s podobnými metodami setkali ve vyučování prvně, proto bylo potřeba postupovat pomalu a učit je komunikace v kruhu, pracovat ve skupinách, kde se měli domluvit na postupu a společně splnit zadaný úkol. Postupně se začala zdokonalovat dovednost hlásit se o slovo a prodlužovala se doba koncentrace a vnímání spolužáků. Osvědčila se práce ve skupinkách tvořených 3 žáky. Více žáků pohromadě již neplnilo tak vhodně stanovený úkol, docházelo mezi nimi ke komunikaci nad jiným tématem.

Původně jsem zamýšlela sdílení uskutečnit ve skupinkách, abych omezila potřebný čas ke sdílení v rámci celé třídy. V rámci lekcí jsem sdílení zkušeností a nápadů dokázala časově zvládnout tak, že sdílení nezabralo tolik času.

Aktivity dramatizačního charakteru byly vítány s nadšením, žáci při nich dokázali spolupracovat i se spolužáky, se kterými jinak nepřišli do kontaktu, nikoho nevyčleňovali a docházelo k rozdělování rolí a jejich naplňování.

Aktivity prožitkového charakteru byly zpočátku žáky vnímány jako hra bez pravidel, při které se objevovalo podvádění (obzvlášť v lekci zaměřené na to, že podvod zažijí právě žáci, jejich jednání znemožňovalo aktivitu zakončit právě prožitím podvodu na „vlastní kůži"). Získaná volnost v rámci vyučovacího dopoledne byla zdrojem euforie a možná nejistoty, při které se snažili jednat bez zřetelných hranic. Postupně se většina žáků dokázala koncentrovat a jednat podle nastavených pravidel.

Práce s textem byla vhodná nejen pro rozvoj morálního povědomí, ale i pro zdokonalování čtenářské gramotnosti žáků. Texty jsem vybírala s ohledem na dovednosti žáků druhého ročníku a uzpůsobovala tak délku textu a slovní zásobou. S texty pracovali žáci buď

samostatně, nebo ve skupinách, také jim byl zprostředkovaný i auditivně s doplňkovými otázkami vztahujícími se k postoji hrdinů, i kontextovému porozumění.

Závěry jednotlivých lekcí i preventivního programu je vhodné zakončit ponaučením nebo poznatkem, který vysloví samotní žáci na základě realizovaných aktivit v rámci lekce a pročtených textů. Pedagog ponaučení nepodsouvá, pouze klade vhodné otázky k zobecnění. Dětská formulace ponaučení je lépe dostupná ostatním žákům, dojde tak k porozumění u více žáků. Na konci programu došlo ke sdělení, že „*si uvědomil, že nemá stát opodál a nevšímat si, ale že může pomoct.*“ Formulace ponaučení je jedním z cílů preventivního programu, kdy žáci sdělí nové získané dovednosti a poznatky.

19 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V rámci svého výzkumu jsem prakticky ověřovala preventivní program „Kočičí zahrada“ se zaměřením na žáky druhého ročníku základní školy. Během lekcí docházelo k modifikacím příprav a přístupů, aby bylo umožněno dosažení cíle lekce u co největšího počtu žáků.

Na základě praktického ověření použitých metod, modifikací a získaného pohledu třídních učitelek společně s prostudovanou literaturou jsem vytvořila modifikaci – preventivní program proti šikaně, který jsem testovala ve stejných podmínkách na stejně starých žácích, ale ve školním roce 2017/2018.

Díky těmto zkušenostem nyní mohu zodpovědět výzkumné otázky, které jsem si stanovila na počátku svého výzkumu:

19.1 Závěr výzkumné otázky č. 1 „Jaké metody a techniky jsou vhodné v preventivním programu proti šikaně pro děti ve věku 8-9 let?“

V této otázce jsem se věnovala zjištění, které metody a techniky se osvědčily při práci se žáky druhého ročníku. Zabývala jsem se také, na čem jsou postavené aktivity, během kterých žáci získali vědomosti nebo dovednosti potřebné do běžného života bez potřeby dodatečného ujasňování smyslu aktivity.

Jednoznačně přínosnou metodou bylo prožitkové vyučování. U aktivit tohoto charakteru byla většinou vhodně zpracovaná motivace (Příloha 1„Kočičí zahrada“ – Čtyřlístky). Navíc aktivní zapojení žáků umožňuje snadnější dosažení cíle přes prožitek, který vyvolává zkušenost, kterou si odnášejí do běžného života. Při práci je vhodné vycházet ze situací, se kterými se žáci v životě již setkali, případně právě prožitkovou aktivitou tuto zkušenost vyvolat, aby se s ní mohlo vhodně pracovat a vytvořit na jejím základě porozumění lekce.

Obdobně se osvědčila dramatizace. Téma scének bylo potřeba uzpůsobit věkové úrovni žáků a jejich schopnostem – mohou dramaticky znázornit to, s čím mají určitou zkušenost (přesvědčování k něčemu nevhodnému). Navíc ve scénkách se podařilo zapojit všechny žáky, nedošlo k vyloučení z kolektivu, každý byl potřebný, aby společně dokázali znázornit předloženou situaci.

Při lekcích je také vhodně postupovat podle třífázového modelu, ve kterém dojde nejdříve k evokaci, následně k uvědomění a zakončení je reflexí, aby žáci vyvodili závěr aktivity, co z ní získali nového.

Pro žáky cílové skupiny jsou vhodné metody aktivního vyučování, které lze popsat jako: „*…postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří vlastní úsudky.*“ (SITNÁ 2009, s. 9)

Práci s příběhem již doporučoval Piaget i Kohlberg (6 Morální vývoj dětí mladšího školního věku, s. 39) Doprovodný příběh má obsahovat slovní zásobu, která je uzpůsobená dětskému čtenáři či posluchači. Navíc text poskytuje možnost zapojení aktivit rozvíjejících čtenářskou gramotnost a aktivní zapojení žáků, kteří se v textu dozví potřebné informace k tématu.

Texty v metodice „Kočičí zahrady“ takový způsob práce neumožňují, z důvodu náročné dějové linie, použitou slovní zásobou, ale grafickým zpracováním (špatně čitelný font písma)

Diskuse žáků, kterou vede lektor pomocí otázek, umožňuje lepší porozumění probírané situaci. Žáci se pomocí vhodných příkladů navzájem vzdělávají v dané problematice. Navíc se u nich rozvíjí komunikační dovednosti, potřeba obhájit svůj názor pomocí vhodných argumentů a rozvíjení respektu k druhému, jestliže mluvčí kamaráda přesvědčí.

Otázky metodika mohou cílit k zobecnění postojů žáků. Je potřeba, aby pedagog vhodně volil otázky podle rozpoložení žáků, není potřeba zodpovědět všechny otázky předložené v metodice, ale adekvátně reagovat na názory žáků.

Práce ve skupinkách je vhodná, pokud se složení skupin mění, aby žáci pracovali také s jinými spolužáky, než jen se svými kamarády. Podle určitého klíče jsem žáky rozdělovala, případně jsem zvolila volbu losem. Se skupinami vzniklými losováním neměli žáci takový problém, očekávala jsem prvotně negativní reakce, které se nedostavily. Skupiny byly často heterogenní, aleje třeba dbát, aby nedocházelo k utlačování chlapce v dívčí skupině a naopak.

Pravidla třídy je vhodné stavět přímo na prožité aktivitě, či na probíhající situaci. Žáci tak porozumí významu daného pravidla. Případně se mi osvědčilo uzavírat lekci pomocí formulace pravidla, které vycházelo z prožité nebo vyřešené situace. Žáci navrhovali různé možnosti řešení a formy. Tento výstupní produkt vytvářejí samotné žáci, je ovšem nutné promyslet organizační zpracování – zapíše každý žák jedno písmeno pravidla nebo jeden žák celé pravidlo? S tímto pojetím jsem měla trochu problém, přístupy jsem v lekcích měnila podle pozornosti žáků.

Osvědčilo se střídání metod a forem práce, náplň programu tak nebyla pro žáky jednotvárná. Různorodost metod prodlužuje dobu soustředění žáků i motivaci.

19.2 Závěr výzkumné otázky č. 2 „Jaké klíčové kompetence rozvíjí u žáků preventivní program „Kočičí zahrada“?“

V preventivním programu „Kočičí zahrada“ docházelo k rozvoji převážně kompetence komunikativní. Sdílení myšlenek a zkušeností probíhalo v komunitním kruhu. S texty příběhů se žáci setkávali zprostředkovaně, když jim je metodička předčítala, žáci neměli text fyzicky k dispozici. Na základě položených otázek žáci shrnovali podstatné části příběhu. Při sdílení osobních zkušeností s příběhem popisovali žáci svůj příběh chronologicky. Snažili se najít příčiny a důsledky chování, často byly vnímány ještě egocentricky (odpovídá jejich vývojové úrovni). Žáci své myšlenky a postoje týkající se tématu lekce formulovali přiměřeně svému věku. Důraz byl kladen na auditivní vnímání jak příběhu, tak verbálního projevu metodičky a ostatních žáků.

Kompetence k učení měla být rozvíjena při skupinové práci, kdy si žáci rozdělí role a plní úkol obsahující několik kroků. Skupiny se skládaly většinou z pěti až šesti členů, v takém počtu byla práce neefektivní, aktivně úkol plnili tři žáci, zbytek se k práci buď nedostal, nebo se nezapojil.

Kompetenci k řešení problémů metodička rozvíjela tím, že žáci hledali řešení, jak postupovat v situacích týkajících se tématu lekce (nenechat se přemluvit k něčemu, co nechceme), žáci svoji volbu zdůvodnili.

Osobnostní a personální kompetence může být rozvíjena při skupinové práci, kde si žáci rozdělí role, ale jak jsem výše zmínila, počet žáků v jedné skupině a malá zkušenost žáků s rozdělením rolí způsobila, že k rozvoji u více žáků nedošlo. U žáků také docházelo k radosti z úspěchu celé skupiny, nejvíce ovšem při soutěžích, kdy radost byla také částečně způsobena poražením druhého týmu („Kameny“ – přesun skupiny po kamenech na druhou stranu místnosti)

K rozvoji občanské kompetence došlo na základě otázky položené metodičkou a aktivnímu zapojení žákyně, ve druhé třídě ke stejnému výsledku nedošlo (ve třídě 3. B žákyně samostatně formulovala pojem „svoboda“, které umožňuje soužití lidí ve skupině – „*nedělat to, co by někomu ubližovalo*“).

Další rozvíjenou dovedností byla osobnostně – sociální v rámci dramatizačních aktivit a prožitkových aktivit, které cílili na vyvolání potřebného dojmu, na kterém byla lekce postavena.

19.3 Závěr výzkumné otázky č. 3 „Jaké klíčové kompetence rozvíjí u žáků preventivní program proti šikaně?“

Vlastní program proti šikanování jsem vytvořila na základě osvědčených aktivit a metod díky preventivnímu programu „Kočičí zahrada“. Navíc jsem se snažila využít vědomosti získané v rámci vysokoškolského studia, které mi měly umožnit dosažení cíle lekcí u co největšího počtu žáků. Také jsem se snažila postupovat konstruktivisticky. V rámci programu se mi podařilo rozvíjet následující klíčové kompetence žáků:

Kompetenci k učení jsem u žáků rozvíjela pomocí jednoduchých úkolů, které se skládaly z menšího počtu kroků. Ve skupinkách si měli individuálně rozdělit potřebné role (1 žák vede žáky se zavázanýma očima trasou, aby se vyhnuli překážkám). Také je podstatné, aby žáci dokázali zhodnotit, zda je jejich práce hotová. V reflexích jsme se zaměřovali na úspěch a neúspěch, který měli objektivně zhodnotit, a u některých žáků automaticky docházelo k tomu, že neúspěch brali jako neúspěch celé skupiny, neobviňovali některého spolužáka. Při vedení lekcí mi žáci nabízeli, že mi pomohou jak s pomůckami, tak jakkoliv asistovat. Snažila jsem se pobízet je také k pomoci mezi sebou, a pokud některý žák požádal spolužáka o pomoc, bylo mu ve většině případů vyhověno. Pro dobré plnění práce jsem upozorňovala na úklid pracovního místa, které si žáci většinou udržovali v čistotě a pořádku samostatně. Po aktivitách jsem se zaměřovala na reflexi skupinové práce, ve které jsem chtěla po žácích vyhodnocení práce a hledání nových postupů, které by byly příště efektivnější. Také jsem kladla důraz na zapojení všech členů do práce a celkové splnění úkolů. Žáci se poměrně hodně podhodnocovali, proto jsem reflexi věnovala poměrně dost času a pokládala různé otázky zaměřené na kritéria úkolu.

Kompetenci k řešení problému jsem rozvíjela pomocí diskusí, ve kterých žáci pojmenovávali problém stanovený jako téma lekce, který jim byl předkládán na základě četby nebo prožitkových aktivit. Problémové situace porovnávali s vlastní zkušeností a snažili se vyhodnotit, nebo odhadnout, příčinu problémů (příčiny šikany, podvádění). Představený problém se snažili vyřešit i tím, že hledali různé postupy, které by byly vhodné i pro jiné osoby, než jen pro ně (jak postupovat při šikaně – při fyzických dispozicích aktivně zasáhnou, pokud by na agresora fyzicky nestačili, tak zavolat dospělého). S mírnou dopomocí žáci formulovali, za jakých podmínek mohou určité řešení aplikovat. Žáci se také postupně začali učit argumentovat a dokázali tak svoji volbu postupu zdůvodnit, proč se pro dané řešení rozhodli. Svůj postup se snažili adekvátně popsat, vyhodnotit (při společném kreslení jednou

tužkou zdůraznili, že vedl vždy ten, kdo byl blíže hrotu tužky, v reflexi přišli na možnost se střídat po krocích, předávali by si tužku).

Komunikativní kompetenci jsem v lekcích rozvíjela pomocí textů, ve kterých žáci hledali důležité myšlenky, nebo klíčová místa k tématu lekce. Příběh následně stručně shrnuli (hledání znaků šikany v textu o agresorovi, převyprávění pohádky „O veliké řepě“). Při shrnutí poznatků jsem někdy pokládala nedokončené věty, které žáci slovně dokončovali nebo svými slovy reprodukovali, sdělili nejpodstatnější informace z textu. Pokud jsme v problematice šikany řekli slovo klíčové k problematice, žáci ho dokázali použít. (úročník, spolupráce) Žáci také popisovali vlastní zkušenosti ze života s probíranou problematikou, při popisu postupovali chronologicky a dokázali zdůraznit nebo sdělit na vyzvání příčiny a následky situace. Při komunikaci žáci odlišují komunikaci s dospělou osobou a s vrstevníky, volí vhodný funkční slovník. Sdílení nápadů a zkušeností probíhalo s důrazem na dostatečně hlasitou a zřetelnou promluvu, která nepřerušovala ničí sdělení. Snažila jsem se o diskuse, ale spíše se podobaly navození tématu, ke kterému se žáci jednotlivě vyjadřovali, ale směrem ke mně, než k ostatním spolužákům, i když jsem se snažila obracet jejich výpovědi na třídu. Se žáky jsem vytvářela třídní pravidla, která vycházela přímo z prožitých situací v rámci aktivit, žáci se aktivně zapojovali a formulovali pravidla, která si přejí ve třídě stanovit (o přestávce a při dalších lekcích přicházeli s dalšími pravidly, která by se využila ve vyučovacích hodinách).

Kompetence sociální a personální se u žáků rozvíjela převážně skupinovou prací, ve které si samostatně rozdělovali role pro splnění aktivit (dobrá spolupráce byla znatelná při dramatizačních aktivitách, kdy se museli členové skupiny domluvit na tom, jak společně ztvární např. vysavač, lednici). Žáci byli nuceni upravovat pracovní místo, vytvářet kruh v prostoru, rozdávání a půjčování pomůcek. (Osvědčilo se mi upozornění na neničení kartiček, které budou ještě využívány. Když žáci viděli, že skutečně příští lekci byly ty stejné karty opětovně použity, někdo dostal již částečně poničenou od předchozího uživatele, zlepšilo se chování žáků k takto zapůjčeným pomůckám a vraceli je v pořádku) Další činností rozvíjející kompetenci sociální a personální je spoluvytvoření pravidel chování, která žáci dodržují a upozorňují na jejich nedodržení. (pravidla žáci formulovali, došlo k jejich zapsání, ale nebyla ve třídě umístěna na viditelné místo z důvodu nadměrného rozměru plakátu) Předložené úkoly žáci svědomitě plnily a ve stanoveném limitu je měli dokončit. (Domluvení scének, rozdělení rolí a pozorné sledování ostatních skupin bylo pro žáky někdy náročné.

V době stanovené k prezentování skupin docházelo k nepozornosti způsobené dodatečným domlouváním skupiny.)

Občanská kompetence se u žáků rozvíjí při diskusích a sdílení emocí. Žák s rozvinutou občanskou kompetencí se spolužákům neposmívá za jejich emoce, nedělá opovržlivé poznámky (při diskusích jsem tyto projevy sledovala, při sebemenším náznaku jsem dala najevo nesouhlas s takovou reakcí). Na témata lekcí a jednotlivé situace jsme se s žáky dívali ze svého pohledu, ale také se snažili porozumět ä zdůvodnit chování jiných osob. Občanskou kompetenci žáci rozvíjeli také na již zmíněných pravidlech třídy, která dodržuje a přijímá. Žáci se na daná pravidla také odvolávali při sporech. Dalším znakem, který podporuje občanskou kompetenci u žáků je hledání, jak pomoci žákovi, kterého napadli (toto jsme splnili v rámci formulace pomoci při šikaně, jaké alternativy se žákům nabízejí), pomáhá spolužákům, kteří nejsou jeho kamarádi a pomáhá druhým (tento znak vnímám jakou součást dramatizačních aktivit, při kterých žáci spolupracovali i se žáky, kteří nejsou jeho kamarádi, aby dokončili úkol). Žáci se také jako třída zamýšleli, jak budou jednat, aby zamezili šikaně, která se jich také může týkat. V aktivitách preventivního programu se mi podařilo, že při jakémkoliv rozdělení žáků do skupin došlo k tomu, že se všichni žáci zapojili a nikdo žádného žáka neodmítal do skupiny.

Kompetenci pracovní žáci rozvíjeli při reflexích, kdy zhodnotili svoji práci, zapojení všech členů skupiny při skupinové práci, efektivní využití času na splnění úkolu. Při reflexích jsem kladla důraz na pojmenování příčin úspěchu a neúspěchu práce, která vede k ponaučení se z chyby i pro ostatní žáky. Při práci žáci opakovali pracovní postup, aby mu porozuměli všichni žáci a dodržovali nastavená pravidla, aby nezpůsobili sobě nebo ostatním zranění. Žáci využívali své schopnosti a získané dovednosti v různých činnostech (tvorba pravidel, na základě zjištění tématu lekce „spolupráce“ dokázali vymyslet strategii, jak žák dostane své spoluhráče se zavřenýma očima po neznámé trase s překážkami).

19.4 Závěr výzkumné otázky č. 4 „Jaké přínosy a úskalí v preventivním programu „Kočičí zahrada“ vnímají třídní učitelky?“

Třídní paní učitelky se shodly, že přínosy preventivního programu „Kočičí zahrady“ vidí v použitých metodách, které jsou podle jejich názoru přiměřeně náročné cílové skupině.

Oceňují metody dramatické výchovy, při kterých se aktivně zapojují všichni žáci. Také kladně vnímají prožitkové aktivity, při kterých jsou žáci opět aktivní.

Úskalí vnímají v počtu lekcí a jejich časové realizaci, dlouhé proluky mezi jednotlivými lekce způsobují u žáků obtíže při vybavování předchozích témat lekcí a návaznosti, vybavování postav, hlavní postavy vnímají kladně, dobře reprezentují své charakteristiky, smysl textů je žákům dostupný prostřednictvím přednesu metodičky. Paní učitelky pracují se závěry lekcí ve vyučování minimálně, návaznost je tak využívána v některých hodinách prvouky. Hlavní morální posun shledávají v přirozeném vývoji a jejich působením na žáky jako vzor. Jiné výsledky preventivního programu „Kočičí zahrada“ u žáků nevyhodnotily.

Jako jednu z modifikací navrhují menší počet lekcí. Zaměřily by se jen na stěžejní témata, která jsou přesně zaměřená na věkovou úroveň dětí a zrealizovaly je v rámci kratšího úseku (v rámci čtvrtletí nebo pololetí všechny lekce). Na závěr by omezily dobu určenou sdílení, protože je jí věnováno mnoho času, který ovšem žáci efektivně nevyužijí. Jejich pozornost se oslabuje a nevnímají závěrečné shrnutí, které je ukončením lekce.

19.5 Závěr výzkumné otázky č. 5 „Jaké znaky jsou vhodné pro preventivní program proti šikaně zaměřený na žáky druhého ročníku základní školy?“

V této otázce jsem se zaměřila na znaky, které by měl vykazovat preventivní program určený pro žáky druhého ročníku základní školy. Znaky jsem stanovila na základě praktické zkušenosti s preventivním programem „Kočičí zahrada“ a vlastním preventivním programem proti šikaně. Všechny tyto zkušenosti jsem doplňovala informacemi získanými v odborné literatuře i v rámci vysokoškolského studia.

Velmi důležitým znakem efektivního preventivního programu je přizpůsobení aktivit, textů a všech požadavků schopnostem a dovednostem žáků druhého ročníku základní školy.

V lekcích se osvědčilo využití příběhů, které byli v kohezi s tématem lekce. Již Piaget a Kohlberg (6 Morální vývoj dětí mladšího školního věku s. 39) doporučovali pro zdravý morální vývoj dítěte využívat krátké texty s morálním tématem. V těchto příbězích ve většině vystupovali dětští hrdinové, kteří věkem odpovídali žákům, pro které byl text určen. Dětského hrdinu jsem v příbězích preventivního programu proti šikaně také využívala a žáci na příběhy

reagovali pozitivně (aktivně s příběhem pracovali, zapojovali se do diskusí pramenících z popsané situace v textu). Doprovodný příběh má také obsahovat slovní zásobu, která je uzpůsobená dětskému čtenáři či posluchači. S textem lze pracovat aktivně, poskytuje příležitost rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost a jejich aktivní zapojení. Texty v metodice „Kočičí zahrady“ takový způsob práce neumožňují. Důvodem je náročná dějová linie, náročná použitá slovní zásoba, ale grafické zpracování (špatně čitelný font písma).

Preventivní program by měl být interaktivní, aby se žáci se vším seznámili přes vlastní získanou zkušenost.

Důležitým faktorem efektivní realizaci preventivního programu je určené prostředí, kde se budou lekce konat. Prostor má odpovídat zamýšleným metodám. Jestliže se v lekci počítá s dramatizačními metodami, mělo by tomu také odpovídat prostředí – dostatek prostoru pro nacvičení scének, ale i pro předvedení. Herci mají mít prostor se realizovat, diváci zase potřebují místo, odkud budou scénky pozorovat. Programy se většinou konají ve vyučovacích třídách, kde je prostor uzpůsoben rozmístěným lavicím a neumožňuje realizaci dramatických a prožitkových aktivit, či posazení žáků do kruhu.

Dalším znakem, jehož přínos byl vyhodnocen jako prospěšný pro preventivní program, je vytvoření závěrečného produktu. Tímto produktem může být tvorba plakátu zaměřeného na probírané téma, portfolií, osobních zápisů do zápisníku nebo vytvoření pravidla do třídních pravidel. Základním znakem výstupního produktu by mělo být kreativní pojetí získaných dovedností. Tento výstupní produkt je zakončením lekce, ve kterém se jednoduše shrne náplň lekce a jaké nové dovednosti či zkušenosti si žáci odnášejí do života.

Také je produkt trvalejší, při jeho vystavení či připomenutí (listování portfoliem) může dojít k vybavení získaných dovedností. Pouze při ústním zhodnocení lekce nemusí dojít k porozumění výsledku lekce a žáci mohou získané dovednosti rychleji zapomenout.

Jedním z nejviditelnějších znaků efektivního programu je aktivní zapojení žáků. Jestliže je program uzpůsoben jejich vývojové úrovni, téma je pro ně atraktivní a mají možnost seberealizace, při které získají nové poznatky, jedná se o účinný program. Také je potřeba brát v potaz rozumovou úroveň dětí mladšího školního věku, jejichž myšlení nedosáhlo úrovně abstraktního myšlení, proto je nutné, aby veškeré nároky v rámci programu tomu odpovídaly. (7. Dítě mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie, s. 43)

20 Závěr

Šikana se pro mě v rámci studia stala velkou výzvou, která ve mně budila jako v budoucí pedagožce obavy, jak se s ní vypořádám. Navíc je to v médiích v poslední době poměrně hojně zmiňované téma. Právě proto jsem se této výzvě rozhodla postavit v posledním ročníku vysokoškolského studia v rámci Diplomové práce.

V teoretické části jsem se zaměřila na indicie umožňující odhalit tuto problematiku ve třídním kolektivu, které jsem získala na základě odborné literatury. Protože šikana na prvním stupni a dalších vzdělávacích stupních se liší, zaměřila jsem se na vývojovou úroveň právě žáků prvního stupně základní školy.

Abychom u žáků rozvíjeli morální povědomí a podporovali jejich vhodné reakce, umožňující vymezit se proti agresorovi, je potřeba respektovat zdravý vývoj dětí a neočekávat od nich reakce, které nemohou na své vývojové úrovni splnit.

V dalších kapitolách jsem se zaměřila kromě vysvětlení samotného termínu „šikana“, také na projevy odpovídající šikaně a na hlavní aktéry celé problematiky. Tento podklad umožňuje hlubší porozumění celému problému šikany a objasňuje, že nejde pouze o problém mezi agresorem a obětí, ale že do celé problematiky vstupuje i třídní kolektiv společně s pedagogem působícím na třídu.

V sekci „Prevence“ jsem se pokusila o systematické uspořádání preventivních postupů nabízejících třídnímu učiteli jasně demonstrovat, že daný druh chování není akceptovatelný v dané společenské komunitě a poskytuje žákům, kteří se cítí v roli oběti, pomoc. V této kapitole jsem využila poznatky z preventivních kroků proti šikaně používaných ve Spojeném království, ve Spojených státech Amerických a na Novém Zélandu. Pokusila jsem se jejich postupy porovnat s těmi využívaných v podmínkách naší republiky.

Blíže jsem popsala nabízené preventivní programy pro žáky na prvním stupni a organizace nabízející převážně na území Prahy realizaci preventivních programů ve školách. Ve dvou organizacích jsem si domluvila osobní schůzku, na které jsem se blíže seznámila s konkrétní činností lektorů realizující preventivní program ve školách a jak je jejich program strukturovaný. Konzultaci jsem měla také v pedagogicko-psychologické poradně pro Prahu 3, kde jsme s panem Klímou probírali obecné informace prevence na školách, ale i konkrétní případ týkající se třídy 3. B, ve kterém byl realizován preventivní program „Kočičí zahrada“ popsaný v mém výzkumu.

V praktické části své práce jsem realizovala výzkum, jehož cílem bylo vyhodnotit jeden z nabízených preventivních programů – preventivní program „Kočičí zahrada“ pomocí Korthagenovy spirály profesního rozvoje. Na základě této analýzy byla vytvořena modifikace, ve které se využily pozitivní metody a aktivity a byly doplněny poznatky získanými z odborné literatury.

Oba preventivní programy byly zaměřené na žáky druhého ročníku a realizovány byly na stejné základní školy ve druhých třídách základní školy, preventivní program proti šikaně jsem realizovala s časovým odstupem jednoho roku – tedy na nových žácích druhého ročníku (druhý ročník ve školním roce 2017/2018).

Na základě výzkumu jsem definovala základní znaky, které by měl preventivní program usilující o prevenci šikany obsahovat, aby byl pro žáky efektivní.

Jestliže programy pro žáky nebo části programů (otázky, aktivity založené na zkušenosti, zobecnění postupu) neodpovídají vývojové úrovni dětí, stávají se pro žáky neefektivní z důvodu nedosažitelnosti cílů. Tento postup může obsahovat požadavek na abstraktní myšlení, které u žáků této myšlenkové úrovně nelze očekávat.

Díky Diplomové práci jsem získala vědomosti z oblasti nejen problematiky šikany a její prevence, ale také psychologický obraz dětí, které budu vyučovat. Ujistila jsem se také v pedagogických postupech. Žáky mohu rozvíjet tím, že budu postupovat podle jejich úrovně vývojové a myšlenkové a nároky, které budu v rámci vyučování stanovovat, musí odpovídat jejich schopnostem a dovednostem, aby byly splnitelné.

Základ prevence šikany jsem si ověřila nejen teoreticky v literatuře, ale i prakticky v rámci preventivních programů, je v působení pedagoga, který aktivně zakročí při nevhodných projevech, ke kterým zaujme negativní stanovisko. Zároveň je možné zapojit preventivní kroky do běžného vyučování, není přímo nutné vymezovat čas na prevenci šikany, ale zapojit vhodné texty do hodin českého jazyka, čtení, nebo prvouky.

Díky této práci jsem se pevně ujistila, že chci u žáků budovat dobré kamarádské vztahy, které jsou prvním krokem ke společnosti založené na respektu, pomoci a podpory. K tomu je potřeba mého aktivního zapojení, spravedlivého jednání a spolupráce s rodiči. To vše mě již brzy čeká a já se této výzvě hodlám postavit stejně aktivně jako Diplomové práci.

21 Zdroje

21.1 Seznam použitých zdrojů

1. ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8
2. EXNEROVÁ, M.; KAUFOVÁ, T.; SKÁCELOVÁ, L. *Kočičí zahrada – Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování – Metodika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-401-0
3. FENSTERMACHER, G. D. *Vyučovací styly učitelů*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7
4. FIELDOVÁ, E. M. *Jak se bránit šikaně*. 1.vyd. Praha: Ikar, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2
5. FONTANE, D. *Psychologie ve školní praxi*. 4.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2
6. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
7. HEJLOVÁ, H.; OPRAVILOVÁ, E.; UHLÍŘOVÁ, j.; BRAVENÁ, N. *Nahlížení do světa dětí*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-7290-640-6
8. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 3.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6
9. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6
10. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X
11. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5
12. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1
13. KORTHAGEN, F. *Jak propojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* 1.vyd. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5

14. *Kyberšikana a její prevence – příručka pro učitele*. Člověk v tísni, o.p.s., 2009. ISBN 978-80-86961-78-1

15. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5

16. MATTHEWS, A. *Stop šikaně!* 1.vyd. Jihlava: BAROQUE PARTNERS s.r.o, 2015. ISBN 978-80-87923-06-1

17. MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4

18. MIOVSKÝ, M. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2.vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1

19. PRŮCHA, J., WALTROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

20. ŘÍČAN, P. *Vývojová psychologie*. 3.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6

21. ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6

22. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1

23. STARÁ, J. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. 1.vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956- 91-6

24. SVĚRÁK, Z. *Dětem* 1.vyd. Praha: Fragment, 2013. ISBN 978-80-2531949-9

25. *Školský zákon* ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018

26. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. 2.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7

27. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4

28. VÁGNEROVÁ, K. a kolektiv *Minimalizace šikany – Praktické rady pro rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7

29. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy, 1995

30. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

31. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. *Pedagogika pro učitele*. 2.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2257-9

32. WEBSTER-DOYLE, T. *Proč mě pořád někdo šikanuje?* Praha: Pragma, 2002. ISBN 80-7205-804-5

21.2 Seznam elektronických zdrojů

1. PŘIKRYLOVÁ, Sylva. Náměty a inspirace pro paní učitelky a pány učitele. *Facebook* [online]. [cit. 2017-12-08]. Dostupné z: https://www.facebook.com/groups/408013116062/permalink/10155759087016063/#_=_

2. *Olweus Bullying Prevevntion Program* [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: https://olweus.sites.clemson.edu/index.php

3. *Policie ČR* [online]. [cit. 2018-10-19]. Dostupné z: http://www.policie.cz/clanek/preventivni-informace-sikana.aspx

4. School Framework. *Bullying Free NZ* [online]. [cit. 2018-01-23]. Dostupné z: https://www.bullyingfree.nz/preventing-bullying/the-nine-elements-of-an-effective-whole-school-approach-to-preventing-and-responding-to-bullying/

5. Popis rizikového chování. *Prevence - info* [online]. [cit. 2018-01-12]. Dostupné z: http://www.prevence-info.cz/popis-rizikoveho-chovani-2

6. Co může udělat škola. *Minimalizace šikany* [online]. [cit. 2018-01-12]. Dostupné z: http://www.minimalizacesikany.cz/chci-se-dozvedet/co-muze-udelat-skola

7. *Stop bullying* [online]. [cit. 2018-01-23]. Dostupné z: https://www.stopbullying.gov/prevention/at-school/assess-bullying/index.html https://www.bullyingfree.nz/preventing-bullying/the-nine-elements-of-an-effective-whole-school-approach-to-preventing-and-responding-to-bullying/ dne 23. 1. 2018

8. *Preventing and tackling bullying Advice for headteachers, staff and governing bodies July: Advice for headteachers, staff and governing bodies* [online]. Department for Education, 2017 [cit. 2018-03-04]. Dostupné z:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623895/Preventing_and_tackling_bullying_advice.pdf

21.3 Seznam elektronických obrázků

1. *Google* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?q=%C5%A1ikana&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjt6PfJkbTaAhVIKlAKHeMYDQwQ_AUICigB&biw=1366&bih=618#imgrc=8_gt9ODaFqspfM
2. *Google* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?biw=1366&bih=618&tbm=isch&sa=1&ei=zgHPWuSGL8TewALp1KHYDw&q=httpfootmedics.co.ukwp-contentuploads201211children.jpg&oq=httpfootmedics.co.ukwp-contentuploads201211children.jpg&gs_l=psy-ab.3...1926.2860.0.3167.2.2.0.0.0.0.130.130.0j1.2.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0.0...76._-ItHMM_rS4#imgrc=Jl4krP3qZ5OZiM
3. *Google* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?q=tah%C3%A1n%C3%AD+za+vlasy&tbm=isch&tbs=rimg:CR8VIgHmKr80IjigZII2AUqi8Zeb4KDMuWwjBX0axg0OPSz4gk577fNnMOKuxV_11D7MXZRzG6E3u_1IMFER8NMNRlzSoSCaBkgjYBSqLxEd4cUhaWpJYaKhIJl5vgoMy5bCMRR5MpuxDH26AqEgkFfRrGDQ49LBEfwfXwY8dqVSoSCfiCTnvt82cwEVNNLJwhiiDMKhIJ4q7FX_1UPsxcRxtdYvLUjR2AqEgllHMboTe78gxG5FCGvA5GucioSCQURHw0w1GXNEYLNPwBfRM9U&tbo=u&sa=X&ved=2ahUKEwjQ-_K_k7TaAhVJ16QKHRtIBK4Q9C96BAgAEBs&biw=1366&bih=618&dpr=1#imgrc=0Vw0rG6reSzzdM
4. In: *Google* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?hl=cs&dcr=0&biw=1366&bih=618&tbm=isch&sa=1&ei=QQTPWp7WMM7YwALm3bbwAg&q=na%C5%A1tvan%C3%AD+sourozenci&oq=na%C5%A1tvan%C3%AD+sourozenci&gs_l=psy-ab.3...5812.7287.0.7506.12.12.0.0.0.0.153.1082.9j3.12.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0....0.HNgx1pHPCFU#imgdii=c2IjVn5GE5w87M:&imgrc=nCc7f4tD8VLcSM

5. In: *Google* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?hl=cs&dcr=0&biw=1366&bih=618&tbm=isch&sa=1&ei=kATPWo7xA4bdwAL_kpfgCA&q=posm%C3%ADv%C3%A1n%C3%AD&oq=posm%C3%ADv%C3%A1n%C3%AD&gs_l=psy-ab.3..0j0i24k1.9832.11764.0.12034.9.6.0.3.3.0.223.845.0j5j1.6.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.9.958....0.jRXxXDYrpIQ#imgrc=_R65bpVjAwrTGM
6. In: *Google* [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?hl=cs&dcr=0&biw=1366&bih=618&tbm=isch&sa=1&ei=igXPWu3RHInVwQL6gaLoAw&q=big+boy+bullying+small+boy&oq=big+boy+bullying+small+boy&gs_l=psy-ab.3...50182.57582.0.57712.32.28.4.0.0.0.250.3625.12j13j3.28.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.14.2326...0j0i67k1j0i30k1j0i19k1j0i8i30i19k1.0.75i5LLL2-y8#imgrc=EfOoStdD0Y2-dM

22 Seznam příloh

Příloha č. 1: Přípravy lekcí preventivního programu „Kočičí zahrada“

Příloha č. 2: Terénní deník - ukázky

Příloha č. 3: Text „*Jak Jablenka vzala děti do borůvkové země*“ PŘIKRYLOVÁ, Facebook

Příloha č. 4: Text „*O hasicím přístroji“* SVĚRÁK, 2010

Příloha č. 5: Obrázky „Šikana a škádlení“

Příloha č. 6: Pravidla (Preventivní program proti šikaně)

Příloha č. 7: Plakát šikana (Preventivní program proti šikaně)

Příloha č. 8: Srdce (Preventivní program proti šikaně)

Příloha č. 9: Erb (Preventivní program proti šikaně)

22.1 Příloha č. 1: Přípravy lekcí preventivního programu „Kočičí zahrada“

Kočičí zahrada – 0. Lekce: ÚVODNÍ SETKÁNÍ

Cíl: Seznámení s hlavními postavami příběhů. Starosti koček reprezentuje vcítění a projekci dětí (psychologický pohled na třídu). Lektoři se seznámí se třídou (sociometrický průzkum)

Cedulky se jmény (fixy, lepicí štítky), představení se

Komunitní kruh – pravidla (vysvětlit, ověřit pochopení)

-mluví jen jeden

-nepřekřikujeme se

-každý má právo na svůj názor = nekomentujeme

-z kruhu se nevynáší

Kočičí zahrada – seznámení s programem (plakát koček, magnety)

Budeme se společně potkávat s příběhy ze zahrady, kde žijí samé kočky. Prožívají společná dobrodružství, řeší každodenní starosti a radosti.

Potkáme se celkem 13x. Při každém setkání se blíže seznámíme s některou z kočiček.

Aktivita – představivost

Jak vypadá zahrada – zavři oči a chvíli si představuj, jak může taková zahrada vypadat. Příjemná / nepříjemná představa, jaké vidíš barvy, co / kdo se v zahradě objevuje (postaví se ten, kdo… místo si vymění ten, kdo… - určuje lektor).

Zapamatujte si pocit, který z takové vaší zahrady máte a odpoledne nebo jindy, když budete mít čas, si můžete zahradu namalovat.

Téma – co by mohly kočky na zahradě zažívat za starosti a radosti (fixy na tabuli)

-brainstorming – nápady psát na tabuli (lektor)

-převod do programu – podobnými věcmi, které se nám objevují na tabuli, se budeme zabývat i v našem programu

(zvědavost, tajemství, spokojenost/špatná nálada, strach/odvaha, smrt, lež/fair play, pomsta, přátelství/samota, vlastní názor/tlak skupiny, spolupráce, řešení problémů, správná míra)

Téma – představení koček

V našem programu se budeme setkávat s různými kočkami. Některé se budou v příbězích vyskytovat častěji, některé méně. Abychom s nimi mohli jejich příběhy prožívat, musíme je poznat.

Aktivita – charakteristiky koček (lístečky se jmény a charakteristikami koček)

-rozdělte se do dvojic (sledovat, kdo zůstane sám, kdo je naopak oblíbený, kdo manipuluje, rozhoduje)

-každá dvojice si vezme kartičku, na které je jméno kočky a její charakteristika, společně se nad textem zamyslí a postupně zkusí vlastními slovy vysvětlit a představit svou kočičku ostatním (pokud nevyjdou dvojice, umožníme práci samostatně nebo ve trojici)

-ostatní mohou komentovat, doplňovat až po vyzvání

-která kočička vás zaujala? Které vlastnosti se vám líbily, které ne? (zapisovat si!) Jak se vám ve dvojici pracovalo?

Aktivita – kreslení koček (šablony koček, čtvrtka A4, pastelky, nůžky lepidla)

-dvojice vybere pro svoji kočku šablonu, obkreslí, vystřihne a společně vybarví (sledovat spolupráci dětí), ke každé kočce napsat její jméno a nalepit charakteristiku

-kočky připevnit na tabuli, paní učitelka vymyslí, kam je dát, aby byly stále na očích

Reflexe aktivity:

Jak se vám pracovalo? Měli jste dostatek prostoru pro vlastní nápady? Dohodli jste se?

Jak se vám líbilo pracovat v kruhu? Proč se vám to líbilo/nelíbilo?

Další téma:

Zvědavost, tajemství, mystika, zodpovědnost

Kočičí zahrada – 3. Lekce PANTOFLÍČEK SE BOJÍ TMY

Cíl: Žák popíše projevy při pocitu strachu, na základě vlastní zkušenosti sdílí možná řešení, jak si se strachem poradit, jak ho přemoci. Žáci sdílením zjistí, že mají obavy/strach z podobných věcí, jevů, získají pocit, že je strach běžná lidská reakce.

Pomůcky: lepíky na jména, fixy na papír, pracovní list – omalovánka k lekci, děti penál, kočky Pantoflíček, Čertík, Mourek

Na tabuli napsané pojmy: strach, odvaha

Pravidla kruhu, Cedulky se jmény

Přivítání - zopakování obsahu minulé lekce

Seznámení s obsahem lekce

-Zažili jste někdy pocit strachu? V jakých situacích to bylo a jak se to projevovalo?

-Víte, co je to strach? Děti definují strach podle dosavadních zkušeností.(*strach je emoce a má různé podoby, můžeme mít strach o někoho, o něco – máme obavy, jsme nervózní, znepokojení, vylekaní, pochybujeme, cítíme se v ohrožení, jsme zděšení, prožíváme hrůzu ažpaniku atd*.).

Příběh číslo 3

Je téměř tma a všechny kočky jsou už doma. Pantoflíček je sám v zahradě, schovaný uprostřed keře a bojí se. „Slíbil jsem mámě, že budu doma dříve, než se setmí. Kdo ví, jestli najdu cestu."

Za kmenem dubu se znenadání objevil Drápek. Malý Pantoflíček se před Drápkem stydí přiznat, že se bojí, a tak předstírá lhostejnost. „Ahoj Pantoflíčku, nechtěl by sis zahrát na schovávanou, nebo se bojíš tmy?"

„Já že se bojím tmy? To nemyslíš vážně," říká Pantoflíček a utíká se schovat za lampu v zahradě, která se právě rozsvítila. Drápek ho chvíli hledá, a když ho nenajde, vydá se na cestu domů. Venku je už noc. Pantoflíček zůstává dál schovaný za lampou. Všude kolem je tma a ticho.

„Maminko moje, maminečko. Pomoc!!! Bojím se tmy!!!" naříká Pantoflíček. Zatímco se třese strachy, ani si nevšiml, že hned za ním stojí Mourek. Mourek má ve zvyku se každý večer projít. Proto našel vystrašeného Pantoflíčka.

„Ahoj Pantoflíčku, co tady děláš tak sám? Chceš, abych tě doprovodil domů? Jdi dál od té lampy, kalí ti zrak. Oči kočky, tedy naše oči, jsou přizpůsobeny, aby viděly ve tmě," vysvětluje Mourek.

Pantoflíček se uklidnil, hned jak uslyšel klidný Mourkův hlas. Vzdálil se od lampy, otevřel zeširoka oči a v dáli rozpoznal dům, kde bydlí. Lehce se vousky a jazýčkem dotkl Mourka, aby mu tím poděkoval, a šťastně se rozběhl k domovu. „Jak je Mourek silný, klidný a statečný! Snad budu jednou stejný jako on," pomyslel si Pantoflíček.

Dalšího dne ráno se všechny kočky sešly uprostřed zahrady na trávníku. Drápek se přede všemi začal Pantoflíčkovi posmívat. „Neumřel jsi včera večer strachy, strašpytle? Vsadím se, že jsi nemohl najít cestu domů. Zatímco jsi umíral strachem, já jsem umíral smíchem."

Pantoflíček se ponížene vzdaluje se staženým ocáskem a slzavýma očima. Náhle se zpoza keře vynořil Siam. „Siame, ty mi určitě pomůžeš! Všichni se mi smějí, že jsem strašpytel. Moc bych chtěl být tak statečný jako je Mourek, ale nedokážu to. Snad něco zmůže tvůj magický lektvar. Dej mi trochu."

„Samozřejmě, že ti dám, ale ty mi dáš na oplátku ten krásný koš, který máš na spaní. Ten, který jsem viděl u tebe doma." „Můj koš? Ne, prosím, je pro mě velmi cenný. A jak to, že jsi nám nikdy neřekl, že ti musíme zaplatit, abys nám dal magický lektvar?" „Je mi líto, ale všechno má svou hodnotu. Nedáš koš, nebude magický lektvar."

„Tak dobře, vezmi si můj koš, je tvůj." A sám pro sebe si Pantoflíček říká: „Kdo ví, co by tomu řekl Mourek, kdyby se to dozvěděl."

Pantoflíček se utíká schovat někam, kde může v klidu vypít magický lektvar. Chvíli potom se přidává mezi své kamarády, kteří si hrají na trávě. „Konečně, Pantoflíčku! Začínali jsme se o tebe bát, nikde jsme tě neviděli."

„Já nejsem Pantoflíček, hlupáci! Nevidíte, že jsem Mourek?" Kočky vyprskly smíchem. „Pantoflíčku, zbláznil ses? Co ti přelítlo přes čumáček?" „Já jsem Mourek! A nikoho se nebojím, ani Drápka! Když už jsme u toho, zlý Drápku, včera jsem tě viděl, jak jsi zlobil Mícu, tahal jsi ji za vousky. Neodvažuj se ji znovu zlobit, nebo uvidíš ten výprask!"

„Co myslíš, že mi asi tak můžeš udělat, ty utrápený Pantoflíčku?" Najednou mu dal Drápek ránu a odhodil Pantoflíčka na druhou stranu zahrady.

„Zapamatuj si pro příště!" pokračoval Drápek. „Síly si měř se sobě rovnými."

Míca běžela utěšit Pantoflíčka, který na ni zmateně koukal. Vůbec nechápal, co se to stalo.

Líbil se vám příběh?

Proč se asi Pantoflíček bál tmy?

Co mu pomohlo překonat strach ze tmy?

Jaké bylo chování Drápka? A jaké Mourka?

Co mohl Pantoflíček udělat, když se mu před ostatními kočkami Drápek posmíval za to, jak se bál?

Proč se napil kouzelného lektvaru? Co od toho očekával?

Aktivita

Práce ve skupinách (4–5 dětí).

„Každá skupinka vytvoří seznam různých podob strachu. Na práci budete mít 5 min, potom zástupce ze skupiny svůj seznam, odprezentuje.“ Učitel zapisuje na tabuli jmenované druhy strachu – tvoří celotřídní seznam strachů.

Každý žák dostane papír, přepíšou si třídní seznam z tabule.

Každý žák vytvoří své pořadí strachů od 1. po 5. místo, (1 = hodně velký strach, 2 = velký, 3= střední, 4 = malý, 5 = hodně malý strach) Seznamy se nepodepisují, položí doprostřed kruhu, učitel posbírá a prezentuje, jeden žák zapisuje čárky do seznamu na tabuli, k jednotlivým

druhům strachu. Zjistíme, který je na prvním místě v celé třídě. Stejným způsobem vyhodnotíme i další pořadí.

Otázky:

Proč si myslíte, že zrovna tato podoba strachu stanula na prvním místě?

Proč si myslíte, že na posledním, 5. místě skončila naopak tato podoba strachu?

Jak bychom mohli strach překonat?

S kým můžeme o strachu mluvit?

Shrnutí lekce

Dnes jsme si povídali o strachu a jeho podobách. Poznali jsme, že všichni z nás máme z něčeho strach a že jej prožíváme v různé intenzitě. Také jsme se snažili porozumět tomu, že strachu můžeme předcházet a zvládat jej s ohledem na naše znalosti, odhad našich možností (sil), zkušeností a že se můžeme s našimi pocity a obavami svěřit například rodičům nebo i kamarádům a požádat o radu či pomoc.

Hodnocení

Co vás v programu nejvíce oslovilo, co pro vás bylo důležité?

Kočičí zahrada – 5. Lekce ZÁVOD

Cíl: Žáci zažijí pocit podvodu, na jehož základě sdílí své pocity. Žáci si uvědomí, že vítězství a zisk založené na podvodu mají jen krátkodobý prospěch. Podvod oslabuje přátelství.

Pomůcky: 4 karty prázdné a 1 karta se čtyřlístkem, fixy na papír, penál, kočky Snížek, Čertík, Míca

Na tabuli napsané pojmy: lež, podvod, fair-play, pomsta

Přivítání - zopakování obsahu minulé lekce

Seznámení s obsahem lekce

Co to znamená, když se řekne fair play?

Stalo se vám někdy, že na vás někdo nastražil nějakou lest, past? Jak vám bylo?

Máme právo se někomu posmívat a ponižovat ho jenom proto, abychom se sami vyhnuli nepříjemným problémům?

Na čem všem může záviset vítězství v nějakém závodě, soutěži?

Zkuste vysvětlit, co znamená slovo pomsta.

Myslíte si, že je dobré se mstít? Jaké následky může mít pomsta?

Příběh číslo 5

Snížek a Čertík si sami hrají na zahradě. „Poběžíme k plotu, ať zjistíme, kdo doběhne první," říká Snížek, „ten, kdo prohraje, pozve druhého na večeři."

„Souhlasím," řekl Čertík a přemýšlí, proč s ním chce Snížek závodit, když zatím pokaždé prohrál. Netuší ale, že na něj Snížek nastražil past. Natáhl totiž mezi dva kmeny stromů starý provázek. Když Čertík proběhl mezi kmeny, zakopl – a jak dlouhý, tak široký ležel na hromadě na zemi. Zato Snížek provázek přeskočil a doběhl do cíle jako první. Čertík se velice rozzlobil a navíc si při pádu škaredě natloukl. Chtěl však dodržet dohodu a pozvat Snížka na večeři.

„Vyhrál jsi jen proto, že jsem zakopl," rozčiluje se Čertík. „No a co? Počítá se to, že jsem zvítězil," odpovídá Snížek a vzpřímeně odchází s ocasem nahoru.

Čertík zůstává sedět rozzlobený u plotu. Vtom přichází Míca a nese provázek. „Podívej, co jsem našla na zemi pod stromem. Není to tvoje? Neztratil jsi to?"ptá se ho. „No, pod stromem jsem upadl. To Snížek na mě nachystal past. Draze mi za to zaplatí, přísahám na jméno svého dědečka!"

Další den přišel na zahradu Mourek. Přiběhl ke Snížkovi a s úsměvem pod svými krásnými vousky říká: „Gratuluji, Čertík mi řekl, že jsi ho porazil v běhu. Tento rok tedy budeš reprezentovat naši zahradu na zahradních hrách ty.“

„Ať žije Snížek, ať žije!“ volají všechny kočky společně. Snížek začal ztrácet pevnou půdu pod nohama. „Co teď budu dělat? Doběhnu poslední a udělám ostudu všem kočkám z naší zahrady,“ přemýšlí Snížek. „Maminko moje! Pomoc! Do čeho jsem se to namočil!“ naříká.

Druhého dne na trávníku uprostřed zahrady dělal Snížek ty nejtěžší kotrmelce. V těch je nejlepší, proto ho všichni kamarádi nenápadně, po očku pozorují. „Dávej pozor, Snížku, jestli se ti něco stane, tak se nebudeš moci zúčastnit závodů.“ „To je přesně to, co si přeju,“ myslí si Snížek. „Budu dělat, že jsem se zranil a to bude dobrá výmluva, proč nemůžu závodit.“ „Au, au! To to bolí! Zvrtnul jsem si nohu. Nebudu moci závodit. Taková škoda!“ naříkal Snížek.

Následující den proležel Snížek v posteli. Byl obklopen svými kamarády, kteří ovšem netušili, že simuluje. Chtěli ho překvapit, a proto mu koupili konzervu sardinek, kterou má tak rád.

„Chudáčku Snížku,“ lituje ho Míca, „představ si, že dnes všichni společně půjdeme chytat ryby do rybníčku. Škoda, že nemůžeš jít taky.“ Snížek na ni nešťastně kouká. Je zelený závistí a naštvaný sám na sebe.

Další den ho navštívil Mourek. „Škoda, Snížku, že nemůžeš závodit v zahradních hrách. Poběží za tebe Čertík. Taky je velká škoda, že nemůžeš jít na ten velký večírek, který po zahradních hrách pořádáme.“ „Nemusíš se bát, tvou porci jídla sním za tebe,“ říká mu stále hladová Číča. „Škoda, že nemůžeš závodit ani v těžkých přemetech, ve kterých jsi tak dobrý,“ přizvukuje Skvrnka.

Čertík si spokojeně olizuje vousky a říká si: „Věřím, že jsem se mu pomstil dostatečně.“ Konečně všichni odešli a Snížek se tak může vyplakat do polštáře: „Dobře mi tak, zasloužím si to.“

Kdo je opravdovým vítězem závodu?

Prospěla lež Snížkovi? Jak se na konci příběhu Snížek cítil?

Jak se mohl Snížek zachovat, aby se mohl účastnit všech těch příjemných aktivit (chytání ryb)

Jak se mohl zachovat Čertík, když zjistil, jak to doopravdy bylo?

Aktivita – Lov čtyřlístků:

Představte si, že jste se ocitli u koček na zahradě. V jednom z rohů této zahrady vždycky vyrůstá jeden čtyřlístek, jen se nikdy neví, v kterém rohu čtyřlístek právě vyroste. Nejdříve se budete procházet po zahradě (uprostřed místnosti) a po zaznění signálu (písknutí, cinknutí apod.) se rozutečete do libovolného rohu zahrady (místnosti).

Z každého ze čtyř rohů je vyslán jeden zástupce, losuje u pedagoga kartičku. Vždy nemusí být obsazeny všechny čtyři rohy. Pokud si vylosuje kartičku se symbolem čtyřlístku, všichni žáci

v daném rohu si na svůj prázdný papír namalují jeden čtyřlístek. Toto se opakuje cca pětkrát. Vyhrává to dítě, které má na svém papírku namalováno pět čtyřlístků.

V průběhu lovení čtyřlístků však pedagog změní pravidla, místo kartičky se čtyřlístkem dá prázdnou kartičku. V tomto kole tedy nikdo nemůže vyhrát čtyřlístek, čímž je znemožněno vyhrát hlavní výhru. Je dobré hrát do té doby, kdy má některé z dětí čtyři čtyřlístky a poté dát kolo s prázdnou kartičkou, pro umocnění pocitu nespravedlnosti. Lze to provést tak, že se pedagog po 4. kole žáků zeptá, zda se někomu již podařilo sebrat čtyři čtyřlístky.

Otázky:

Jaké to bylo, lovit čtyřlístky? Na čem konkrétně záviselo získání čtyřlístku?

Vymysleli jste si pro sebe nějakou taktiku pro získání co největšího počtu čtyřlístků?

Bylo pro vás snadné soutěžit podle pravidel?

Napadlo někoho, že byste hráli nefér, například byste si přimalovali nějaký čtyřlístek navíc?

Jaké to bylo, když došlo v průběhu hry ke změně pravidel (na žádné nebyl symbol čtyřlístku)?

Jak jste se cítili, když díky změně pravidel i hodně přísně nastaveným pravidlům vlastně nikdo z vás nemohl vyhrát?

Jak myslíte, že se cítil lektor, který vás podvedl?

Práce s příběhem

Příběh se rozdělí na několik částí, podle toho, kde všude se stalo něco „špatného“. Žáci se rozdělí do skupinek, každá dostane úryvek - najít, co se tam stalo „špatného“ a zkusit vymyslet, jak by se to mohlo odehrát lépe. Na tuto novou variantu příběhu děti sehrájí scénku.

Shrnutí lekce

Dnes jsme si povídali o tom, jaké to je, když někdo jedná nečestně ve svůj prospěch a co všechno takové jednání může způsobit. I když provedeme něco špatného, vždycky se můžeme omluvit a zkusit své chování napravit. Když nám někdo provede něco nepříjemného, můžeme s ním o tom mluvit a společně vymyslet řešení, nemusíme se mstít. Pomsta způsobí další nepříjemné situace.

Hodnocení

Co vás v programu nejvíce oslovilo, co pro vás bylo důležité?

Kočičí zahrada – 6. Lekce PŘÁTELSTVÍ

Cíl: Žáci pojmenují podstatné znaky přátelství. Žáci sdílí pocity vyčlenění z kolektivu. Žáci hledají řešení, jak se do kolektivu vhodně začlenit – jak začlenit do kolektivu vyčleněné dítě.

Pomůcky: fixy na papír, karty se zvířátky (2 odlišné), děti penál, kočky Fousek, Číča, Míca

Na tabuli napsané pojmy: přátelství, vyčlenění z kolektivu

Přivítání - zopakování obsahu minulé lekce

Seznámení s obsahem lekce

Co je to přátelství? Co se vám líbí × nelíbí na vašich přátelích, kamarádech?

Stalo se vám někdy, že jste někde moc chtěli být s ostatními, ale z nějakého důvodu to nebylo možné? Jak vám bylo?

Co byste poradili někomu, s kým se nikdo nechce kamarádit?

Příběh číslo 6

Fousek, Číča a Míca šli společně rybařit na jezírko, které je na velké zahradě. „To je krása, že jsme všichni tři spolu," raduje se Míca. „Ty, Číčo, se mi líbíš, protože jsi rozhodná a věříš si. A ty, Fousku, protože jsi milý a laskavý." „Uvidíme, kdo chytí nejvíce ryb!" křičí Číča. Míca hned nahazuje, ale je nepozorná a nevšimne si, že se háček zamotal Číče do ocásku.

„Jsi tak lehkomyslná a k ničemu! Podívej, co jsi udělala! Nedá se s tebou ani rybařit. Pojď Fousku, jdeme si hrát jinam," zlobí se Číča.

Míca zůstala u rybníku sama. „Všechno pokazím, proč jsem tak nemožná, tak k ničemu? Já za to ale nemůžu," pláče. „Když tak nad tím přemýšlím, co kdybych zašla za Siamem a řekla mu o jeho magický lektvar? Ten přece, podle Siama, řeší všechny problémy. Teď si ale vzpomínám, že když se Pantoflíček lektvaru napil, nic se nestalo. Dosáhl jen toho, že dostal nakládačku. Nejlíp asi udělám, když se vrátím domů," přemýšlí Míca.

Odpoledne se Míca potkala s Číčou a Fouskem na malém dvorku. „Ahoj Číčo, omlouvám se ti za dnešní ráno. Jestli si se mnou budete hrát, dám vám své barevné kuličky." Číča se ale nechce o kuličky dělit s Fouskem, odvede proto Mícu stranou a říká: „Ahoj Fousku, už si s tebou nemůžeme hrát, musíme se jít postarat o mé malé sestřičky. Pojď, Míco, jdeme." Fousek se v tu chvíli cítil velice špatně. „To jsou ale sobecké kočky," přemýšlí.

Později odpoledne se všichni znovu potkali na malém dvorku. „Ahoj Fousku," říká Míca, „zlobíš se?" „Jestli se zlobím? Vykašlali jste se na mě a nechali jste mě tu samotného. Co je to za chování?"

„Vy jste mě taky nechali dnes ráno u rybníčku samotnou, a přesto jsem vám odpustila. Pojď, usmíříme se. Je to přece tak hezké, když si spolu můžeme hrát všichni dohromady," říká Míca. „Míciny kuličky stačí pro nás všechny. Nejdříve upravíme důlek v zemi a pak můžeme hrát," navrhuje Číča.

Jsou tyto tři kočky přátelé?

V příběhu je jejich přátelství ohroženo. Z jakého důvodu?

Jaké pocity zažívá Míca a Fousek, když si s nimi ostatní kočky nechtějí hrát?

Měli jste někdy podobný problém? Jak jste se zachovali?

Co napadlo Mícu, když zůstala u rybníka sama?

Proč si nakonec magický lektvar nevzala?

Jak se podařilo, že si pozdě odpoledne už všichni hráli opět společně?

Ke které z těchto tří koček byste se přidali a proč?

Aktivita – Hledání zvířátek:

Práce v celé skupině, práce ve dvojici.

Každý ze třídy si vylosuje jednu kartičku s obrázkem zvířete. Kartička nesmí nikomu ukazovat. Pouze pomocí zvuků daného zvířete hledají stejné zvíře, aby mohly dohromady utvořit dvojici. U této aktivity se nemluví, mohou být slyšet pouze zvuky zvířat.

Dvě kartičky však budou pouze jedenkrát, nebude možné se tedy spárovat. Dvě děti tak zůstanou samy, nebudou moci najít svou dvojici.

Otázky:

Jak jste se cítili jakožto ti, kteří si nenašli druhého člena dvojice?

Proč si myslíte, že nebyli dva vaši spolužáci v žádné dvojici?

Jak jste se cítili vy ostatní? Chtěl jste jim někdo pomoci?

Proč si myslíte, že jsme tuhle hru hráli?

Napadá vás, jestli se to, co jsme tu teď hráli, nějak podobá našemu příběhu? A jak?

Shrnutí lekce

Dnes jsme si povídali o tom, jaké to je, když se s námi nikdo nechce kamarádit. Mluvili jsme o tom, co je pro nás v přátelství důležité a jak bychom nechtěli, aby se k nám naši přátelé chovali, jak je důležité otevřeně s přáteli mluvit, co bychom potřebovali, chtěli, co se nám líbí, ale i nelíbí. Pokud o tom s nimi nebudeme mluvit, může se stát, že je to vlastně vůbec nenapadne.

Kočičí zahrada – 7. Lekce ŠPATNÝ VTIP

Cíl: Žáci si uvědomí, že názory lidí jsou rovnocenné. Žáci nese následky za své rozhodnutí. Žák porozumí, že si kamaráda nezíská tím, že udělá, co po něm ostatní chtějí.

Pomůcky: fixy na papír, prázdné papírky, klobouk, děti penál, kočky Čertík, Fousek, Zrzka, Číča, Drápek, Starouš, Mourek

Na tabuli napsané pojmy: Tlak skupiny, obhájení názoru

Přivítání - zopakování obsahu minulé lekce

Seznámení s obsahem lekce

Stalo se vám někdy, že vás někdo k něčemu přemlouval? Jaké to pro vás bylo?

Podle čeho se rozhodujete, když si máte vybrat mezi několika možnostmi?

Zažili jste někdy, že vás někdo přesvědčil k něčemu, co jste nejdřív vůbec nechtěli udělat?

Co se potom stalo? Jak vám potom bylo?

Příběh číslo 7

Čertík, Fousek, Zrzka, Číča a Drápek se sešli na zdi, která odděluje malý dvorek od velké zahrady. Starouš spal na zahradě ve stínu dubu. Čertík nemá Starouše moc rád, protože všem pořád jen nadává. „Uděláme si ze Starouše legraci," navrhuje.

„Pojďte, postříkáme ho hadicí!" volá Drápek. Fousek s tím ale nesouhlasí. „Váš žert je krutý. Chudák Starouš!"

„Já s tím také nesouhlasím," vstává rozzlobená Zrzka. „Stydím se za vás a odcházím."

Čertík se začal Fouskovi posmívat. „Ty jeden strašpytle! Tady máš hadici. Dělej! Postříkej ho, jen trochu. Tak jako tak, nikdy nezjistí, kdo to udělal."

„Tak dobře," řekl Fousek. Vzal hadici a stříkl na Starouše. Když chtěl utéct, ve spěchu zakopl a spadl na zem.

Mokrý a rozzlobený Starouš mu dal pořádný výprask a nechal ho na zemi naříkat. „Nechci tě tu celý týden ani vidět. Rozuměl jsi mi?!" Fousek vyskočil na zeď, aby si olízal rány. Zrzka zatím s celou partou radostně pobíhala po zahradě a všichni dělali kotrmelce. Mourek vyskočil na zeď za Fouskem a sedl si vedle něj. Fousek naříkal. „Jsem to ale osel! Poslechl jsem ty dva zlobivce, Drápka s Čertíkem a dostal jsem místo nich výprask. Zrzka, která s jejich nápadem nesouhlasila a nenechala se od nich přesvědčit tak jako já, odešla, a přitom nepřišla o jejich přátelství. Podívej se na ně, všichni si společně hrají, jako by se vůbec nic nestalo!" stěžuje si Fousek.

„No, vidíš to," řekl Mourek, „pochopil jsi, kde jsi udělal chybu?"

„Myslím, že ano. Dovolil jsem jim, aby mě přesvědčili udělat něco, s čím jsem nesouhlasil."

Proč se Čertík Fouskovi posmíval?

Proč si myslíte, že se Fousek nechal přemluvit k tomu, aby postříkal Starouše vodou?

Jak se zachovaly ostatní kočky, když Fousek postříkal Starouše?

Co myslíte, že by se stalo, kdyby Fousek odmítl Starouše postříkat?

Aktivita:

Každé dítě se zkusí zamyslet, kdy koho k něčemu přemlouvali, k nějaké „lumpárně“. Jednu situaci poté krátce napíše na prázdný lísteček a hodí do klobouku (krabičky).

Vyberte z dětí 4–6 dobrovolníků.

2–3 dobrovolníci budou „přemlouvači“ a ostatní 2–3 dobrovolníci budou „přemlouvaní“. „Přemlouvači“ si za dveřmi vytáhnou lísteček s konkrétní situací, ke které budou „přemlouvané“ přemlouvat.

Po návratu zpět do třídy dojde k sehrání scénky, kdy se jeden „přemlouvač“ bude snažit jednoho z „přemlouvaných“ přemluvit. (Tyto dvojice mohou být předem stanoveny losem.) Ostatní ve třídě budou mít za úkol pozorně sledovat, co se děje.

Otázky:

Jaké to bylo, někoho přemlouvat k „lumpárně“?

Co pomohlo k tomu, že ses ne- / nechal přemluvit?

Co jste viděli vy ostatní? Co lidi vede k tomu, že se nechají přemluvit k nějaké lumpárně, legrácce? Co naopak lidem může pomoci, aby se přemluvit nenechali a stáli si za svým názorem? Proč si myslíte, že lidé někoho přemlouvají k nějaké lumpárně?

Líbí se vám vtipy, legrácky?

Kdy si myslíte, že není dobré dělat si legraci?

Shrnutí lekce

Dnes jsme si povídali o tom, jaké to je, když se někdo nechá přemluvit k něčemu, co se mu nelíbí, co nechce. Je dobré myslet na to, že každý má svůj vlastní názor, který nemusí být stejný jako názor ostatních, ale je stejně hodnotný.

Když se přizpůsobím ostatním a udělám to, co po mě chtějí, nezaručí mi to jejich přátelství. Pokud se člověk k něčemu rozhodne, je za své rozhodnutí zodpovědný sám a také nese následky. Legrace je moc fajn, když nikomu neubližuje, nikoho neponižuje.

Kočičí zahrada – 8. Lekce KDYŽ SI POMÁHÁME, JDE TO LÍP

Cíl: Žák požádá o pomoc, nevnímá to jako slabost. Žáci sdílí, koho mohou požádat o pomoc, v jakých situacích. Žáci respektují odlišnost v rychlosti vykonané práce. Žáci řeší problém konstruktivně.

Pomůcky: fixy na papír, umělé kameny, děti penál, kočky Skvrnka, Čertík, Siam, Mourek

Na tabuli napsané pojmy: spolupráce, řešení problémů

Přivítání - zopakování obsahu minulé lekce

Seznámení s obsahem lekce

Stalo se vám někdy, že jste dostali úkol, který jste nemohli vyřešit či se vám nechtělo řešit (lze uvádět konkrétní příklady)?

Co byste poradili někomu, kdo by se dostal do podobné situace?

Na koho byste se obrátili, kdybyste potřebovali pomoci?

Co byste udělali, kdybyste chtěli zapomenout na něco nepříjemného?

V kterých situacích se vyplatí spolupracovat?

V kterých situacích je lepší pracovat samostatně?

Zkuste vymyslet výhody a nevýhody spolupráce ve skupině.

Příběh číslo 8

Dnes je na malém dvorku velký rozruch. „Za pár dní dorazí z velké dálky náš vzácný host, moje příbuzná. Je až z Persie a jmenuje se Chalima," říká Mourek. „Proto vám teď svěřím velmi zodpovědnou práci. Je potřeba, abyste na počest jejího příjezdu uklidili a svátečně vyzdobili celou zahradu."

„Co přesně tedy máme udělat?" vyzvídá Skvrnka. „Kočky budou zkrášlovat cestičky v zahradě a kocouři upravovat štěrk v průjezdu. Ty, Čertíku, vytrháš plevel." „Samozřejmě," řekl Čertík, „jsem velmi rychlý při práci a budu hotov dříve, než se setmí." „Tak do toho! Všichni do práce."

Čertíka po chvilce rozbolí záda. „Teď, když nad tím tak přemýšlím, chvilku bych si mohl odpočinout ve stínu pod dubem." „Co to děláš, Čertíku? Ty už nepracuješ?" ptá se nervózně Snížek. „Koukej, sluníčko už začíná zapadat." „Buď v klidu, jsem dost rychlý a dokončím všechno ještě dřív než ty. Hleď si své práce a nestrkej do všeho nos."

Všichni svou práci dokončili a odešli, jen trávník zůstal plný listí a plevele. „Co si teď počnu?" naříká Čertík. „Už je tma a já svou práci nestihnu dokončit. Udělám špatný dojem na Mourka."

Zrovna jde okolo Siam. „Jé, ahoj, Čertíku, máš nějaký problém? Připadáš mi nějak smutný."

„Nestihl jsem dodělat svou práci. Co si o mně zítra pomyslí Mourek a ostatní? Co mám dělat?“

„Už na to nemysli,“ říká Siam. „Napij se trochu z mého magického lektvaru a zapomeneš na všechny své starosti.“ „Zapomenu?“ přemýšlí Čertík. „Ano, to je přesně to, co potřebuji. Zapomenout.“

Druhý den se Čertík probudil až pozdě odpoledne. Bolela ho hlava, nemohl se na nic soustředit a špatně se mu přemýšlelo. „Jéé, už si vzpomínám, musím dokončit úklid.“ Když přiběhl na trávník, zůstal překvapeně stát. Všechno je krásně čisté. Je jako opařený. Vtom vidí přicházet Fouska a Skvrnku. „Koukejte,“ křičí Čertík z plných plic. „Všechno to udělal Siamův magický lektvar! Je opravdu kouzelný.“

Fousek a Skvrnka málem praskli smíchy. „Ty jsi tak hloupý, Čertíku, jaký lektvar? My dva jsme to dokončili za tebe. Slyšeli jsme, že ses bál, že uděláš špatný dojem na Mourka, tak jsme ti chtěli pomoct.“

„Já jsem ale osel! Měl jsem požádat o pomoc vás a ne Siama. Moc vám, kamarádi, děkuji, nikdy vám to nezapomenu.“

Udělal Čertík dobře, když se napil magického lektvaru?

Proč se vlastně Čertík lektvaru napil?

Proč Fousek se Skvrnkou uklidili zahradu za Čertíka?

Proč si myslíte, že ostatní kočky stihly udělat svou práci včas?

Aktivita – Přechod bažiny:

Pracuje celá třída.

Představte si, že na zahradě hodně pršelo, celá zahrada se promáčela a stala se z ní velká bažina. Vy se ale musíte dostat na druhou stranu zahrady. Zkusíte tedy tu bažinu přejít. Pro přechod bažiny (místnosti) budou mít děti k dispozici „umělé kameny“. Počet kamenů závisí na velikosti dané třídy (počet kamenů = polovina dětí ve třídě). Pohyb pouze po kamenech.

V případě, že někdo z dětí stoupne vedle kamene, jeden kámen je odebrán. Před začátkem aktivity nechat dětem pár minut na domluvení strategie pro přechod bažiny.

Otázky:

Jak se vám podařilo bažinu přejít? × Co se stalo, že se vám nepodařilo bažinu přejít?

Co by se stalo, kdybyste si vzájemně nepomáhali?

Jakou jste vymysleli strategii?

Jak se vám dařilo společně se na strategii domluvit?

Je něco, co byste teď na své strategii změnili?

Je něco, co byste udělali jinak, kdybychom to zkusili ještě jednou?

Jak by se mohlo stát, že by jiná skupinka dětí bažinu nepřešla? × Jak by se mohlo stát, že by jiná skupinka dětí bažinu přešla?

Shrnutí lekce

Dnes jsme si povídali o tom, jak je dobré vzájemně spolupracovat a pomáhat si. Každý z nás umí dobře něco jiného a každý z nás je šikovný na jiné věci. Pokud si s něčím nevím rady nebo se mi něco nedaří, jsou kolem mě ostatní, na které se mohu obrátit o pomoc. Zároveň je dobré to zkusit, abych zjistil, jestli od ostatních pomoc potřebuji, nebo nepotřebuji.

Když chci zapomenout na něco nepříjemného, mohu zkusit dělat věci, které mě baví, nebo si o tom mohu s někým popovídat. Vždy je více možností, jak se dá nepříjemná situace vyřešit, záleží jen na nás, kterou si vybereme s ohledem na to, co dané řešení může přinést.

22.2 Příloha č. 2: Terénní deník – Úryvky

0. Lekce – Úvodní setkání

2. B

Nepošťuchujeme se, mluví jen jeden (Mi), nemluvíme sprostě, posloucháme pokyny, nepoužíváme fyzické násilí	Všechna pravidla děti formulují negativně, navíc zní velmi neosobně – neříkají je svými slovy (direktivně nastavená pravidla?)
Nebezpečí (E), zlí lidé, hádka (I), hadi (Vi), spánek, hra, smutek (E), lovení (Ve), narození koťat (M), nedostatek kyslíku, jídla, vody a kamarádů, pomoc (Ve), stesk (Va)	Témata lekcí, co všechno mohou kočky zažívat.
Diskuse o významu vzoru pro člověka. Nemohli se domluvit, zda je vzor dobrý nebo špatný. I: „když se rodiče hádají, tak já se takhle nechci hádat, špatný vzor…někdy ano.“	Vlastní zkušenost, ze které si vezmou, že se tak nechtějí chovat.
M.: „Ty to budeš držet, já obtáhnu, ty vystřihneš…“	Děti si samy rozdělují role ve dvojicích.
Patrik donesl Ondrovi svačinu z tašky, protože zatím kreslil kočku. „Já to zatím dokreslím a ty to obstřihneš.“	Skvělá spolupráce. Střídají se tak, aby se oba nasvačili.
V. s L. nejdříve udělaly hnědou kočku, ale na druhou stranu ke konci hodiny udělala kočku novou, na té se už L. nepodílela, svačila.	Domluvily se obě, že chtějí udělat kočku novou? Všimla jsem si nové kočky až po hodině – myslela jsem, že dělají další kočku.
M: „Líbilo se mi vše, ale ne to, že všechno bylo po E.“ (sklopené oči, neřekla to dříve) Daniel: „Že jsem tu kočku dělal skoro celou sám.“ (nepožádal Honzu o pomoc)	Reflexe. Je potřeba rozvíjet komunikaci, že je v pořádku říci si o pomoc, že se nám něco nelíbí.

2. A

„Buďte zticha, ať je můžeme odposlouchávat.“	Marie tišila třídu. Třídní si vzala Martina na chodbu a mluvila s ním o jeho chování na dvoře o přestávce.
Po hodině Marie roztrhala kočku, kterou s Am. Malovaly. Am, Marie, třídní učitelka a metodička mluvily společně o situaci. Po skončení rozhovoru třídní volá Marii k sobě, aby jí vrátila hračku, ta se nezastaví. Třídní ji doběhne, že si hračku nechá, když ji neposlouchá – „Nehnu se, dokud mi ji nevrátíte. Dobře, tak řeknu, že kradete.“	

3. Lekce – Pantoflíček se bojí tmy **2. B**

Zažili jste někdy pocit strachu? V jakých situacích to bylo a jak se to projevovalo? vysoký kůň, horská dráha, spací tábor, tma, strašidelný hrad, tobogán, noční můra	A. reagoval na tmu, které se bojí jeho spolužačka: posmíval – úšklebky i polohlasitý komentář
Projevy strachu: potí se, křeč, husí kůže, chybí síla, kouše si nehty a rty, bolí hlava a břicho, leká se, cvaká zuby, třese se	
lékař, horská dráha, nadpřirozené bytosti, zvířata, násilí, tma, známky, škola, lidé, nebezpečné věci, rozvod rodičů, noční můra, smrt, výška, dopravní prostředek, noc	Tvorba seznamu z vypsaných strachů (společný třídní seznam)
Ve: bytosti, **rozvod**, škola, noční můra, **smrt** **Filip** – stanovil si vlastní nebezpečí: oheň, upír, tma, nekonečný dům Lucka: nebezp. věci, **rozvod**, lidé, zvířata, **smrt**	Problém držet se škály „velký strach – malý strach“, sama bych napsala 5 strachů od největšího. Velké množství dětí má strach z rozvodu rodičů. Metodička navrhuje: mají strachy společné, mohou si o nich s kamarády promluvit.

V průběhu diskuse se přihlásila E a sdělila nám, že Es prodává ve škole hračky a Ve si je chce koupit. (nějaké postavičky) Es chtěla za jednu postavičku 1 Kč.	Metodička ji upozornila, že prodávat věci se ve škole nesmí. Es uklízela pokojíček a chtěla, aby hračky ještě sloužily, metodička ji doporučila, aby hračky raději darovala.

2. A

Definice strachu: D.: čeho se bojíme. Metodička: emoce, pocit, napětí, stres, reakce organismu z neznámého	poměrně náročná definice pro danou věkovou skupinu
„Jé smrt!“ – výkřik, když získala nejvíce hlasů, upozornění, že to není soutěž, ale který strach se opakuje, mnoho dětí se bojí smrti, tmy a nebezpečných věcí	Metodička čárkuje jednotlivé strachy, jak je žáci prezentují. Nejvíce čárek získala smrt. - rozpor se zadáním: 5 největších strachů X škála strachů od největšího po nejmenší
Jak překonáme strach? Něco překvapí, namaluju to, nemyslet na to, zpěvem, pustím si oblíbenou pohádku	

5. Lekce – Závod **2. A**

Co je to fair-play? Dobrá hra, nepodvádíme., fér, čestně, čestně ve skupinkách, ve fotbale nedělat fauly a nevymlouvat se	Metodička to ještě doplnila, že se jedná o pravidla, podle nichž hrajeme
Na čem závisí výhra? D: Na tom, jak jsme dobrý? Metodička: v pětiminutovce? Počítání (tedy na schopnostech) a v losování? – na štěstí	
Metodička: „…tys mi škrábla do sešitu, tak já ti taky škrábnu.“	Děti souhlasí, že tohle dělají.
Hra čtyřlístky: Naty: Dane běž (Marie se hrne losovat), ty (na Marii) jsi vždycky (vystrčí Dana, Marie	Marie jde losovat i druhé kolo, není to rozhodnutí skupiny, ale prosazení jednotlivce.

ho předběhne)…je úplně blbá O: Můžu, prosím (nakonec vyběhne), pak půjde Vojta, pak ty. K: …ne, jde Terka, ta si to řekla dřív.	Pepa má jako jediný 4 čtyřlístky, děti ho oceňují. „Tyjo, Pepo!“
Napadlo někoho si čtyřlístky domalovat? O: Ne K, V, N: Napadlo, ale neudělala jsem to.	Přiznal se pak tajně metodičce, že si ho tam přimaloval, ale že by ho nepočítal.

6. Lekce – Přátelství **3. A**

Co je to přátelství? „Můžu někomu věřit, svěřit, když mám problém, je mi smutno“	
Co se vám líbí/ nelíbí na přátelích? „Jsou hodní“	Problém specifikovat, co to znamená, když je někdo hodný („neubližuje, pomáhá, radí“)
Stalo se vám někdy, že jste někde moc chtěli být s ostatními, ale z nějakého důvodu to nebylo možné? Jak vám bylo?	Děti nerozuměly otázce, metodička musela otázku specifikovat, potom teprve uváděly příklady.
Co byste poradili někomu, s kým se nikdo nechce kamarádit? „ať si jde hrát s někým jiným, ať počká, ať si toho nevšímá“	Diskuse s metodičkou a třídní učitelkou – otázka je pro děti velmi těžká, neumí najít takovou odpověď, aby odmítané dítě „vyšlo“ ze situace vítězně – zůstane tam „hořkost“, že bylo odmítnuto.
Ke které z těchto tří koček byste se přidali? Ester jediná u Číči: „protože jsem to taky zažila, že mě někdo odstrčil, jako to udělala Číča.“ Skupina Fouska: „nikomu nic neudělal“ Skupina Míci: „Fousek s Číčou ji zavrhli, když byla nešikovná“	neproběhla identifikace s kočkou, ale vybrala si ji, protože situaci, do které Číča dostala ostatní, sama zažila

Jak jste se cítili? (P. a A - nespárovaní): „nijak, protože víme, že je to nějaká hra“ *A kdyby to hra nebyla?* „divně, nepříjemně, udělala PU chybu při rozdávání kartiček?“	
Jak jste se cítili vy ostatní? Chtěli jste jim někdo pomoci? Linda chtěla vzít do své dvojice. Ostatní byli rádi, že mají dvojici a ulevilo se jim, že nemusí dál hledat kamaráda.	Pocit, úleva, že se jich to netýká.
Proč myslíte, že jsme tuhle hru hráli? „Abychom poznali, jaké to může být, když někdo nechce s někým kamarádit“	
Jak můžeme pomoci my ostatní, když uvidíme, že někdo někoho odmítne? „vezmeme do hry, řekneme jim, ať to nedělají“	
Rozdávání nálepek „Je někdo, kdo by si zasloužil větší odměnu?“ A. navrhla „nespárované“ žáky ze hry.	Vcítění do spolužáků, ocenila jejich odvahu a to, jak se se situací vyrovnali.

7. Lekce – Špatný vtip

3. A

Stalo se vám někdy, že vás někdo k něčemu přemlouval? „maminka ať vstávám, dělám úkoly“	Tento první příklad byl vzorem odpovědí, ostatní příklady byly stejně laděné.
„…k něčemu, co jste nechtěli udělat? K nějaké lumpárně?“„ať nechám opsat úkol, ať poslouchám tajně rodiče, ať půjčím mobil“	Úprava předchozí otázky s dovětkem
Jak vám potom bylo?	

když to dopadlo dobře – „neřešili, v pohodě“, když se to nepovedlo – „naštvaně na přemlouvače, na sebe, smutně, bylo to líto“	
Aktivita Při samotném přehrávání scének byl problém, že děti často hrály v hloučku a nebylo je slyšet, metodička na konci představení opakovala nejdůležitější pasáže.	hodně dětí nevědělo co napsat, v klobouku se objevilo mnoho nepopsaných papírů
P. v roli přemlouvaného odolával a při nabízení, že když to udělá, dostane pytlík chipsů, tak si je vzal, odešel a neudělal - ostatní to velmi zaujalo a obdivně to komentovali „seš hustej“	i když obě třídy evidentně příliš často scénky nehrají, tak děti byly velmi nápadité jak při přemlouvání, tak při odmítání nebo přijímání Marie: od přemlouvání, přes slibování odměny až po nejtěžší – vyhrožování
Kdy myslíte, že není dobré dělat si legraci? „když je někdo postižený nebo nemocný, když za něco nemůže“ L:„když to někomu ubližuje, ta sranda se mu nelíbí	Důležité hledisko „ubližuje někomu, sranda se mu nelíbí“
Proč se lidé nechávají / nenechávají přemluvit k lumpárně? „protože si nevěří X věří, mají jiné kamarády, takže se nemusí bát odmítnout, velké sebevědomí, nestojí jim to za problémy“	Žáci měli vyspělé názory, ale také sdíleli, že v praxi je to těžké (vybavit si argumenty, nechají se přemluvit a pak jsou na sebe naštvaní, častou jsou ale více naštvaní na přemlouvače než na sebe = nezodpovědnost)
Proč lidé přemlouvají k nějaké lumpárně? O.:„protože se sami bojí to udělat, chtějí něčeho dosáhnout, ale neušpinit si ruce	
D.: líbilo se mi, že jsem si uvědomil, že není důležité, kdo něco vymyslí, ale kdo to udělá. Budu na to myslet a nenechám se k ničemu přemluvit, co bych sám nechtěl.	Ostatní s D. souhlasili.

8. Lekce – Když si pomáháme, jde nám to líp **3. A**

Stalo se vám někdy, že jste dostali úkol, který jste nemohli vyřešit, či se vám nechtělo řešit? domácí práce, domácí úkoly, školní práci	Metodička se snažila zaměřit téma i mimo školu
V kterých situacích se vyplatí spolupracovat?	Děti nevěděly odpověď
Kdy je lepší pracovat samostatně? písemky, testy, školní samostatné práce, kdy se nesmí opisovat	
Domlouvání strategie se úplně neosvědčilo, děti se vrhly na kameny a rozebraly si je, aniž by věděly, co s nimi budou dělat. Obě skupiny se do aktivity vrhly po hlavě, bez rozmyšlení a skončily stejně – ti, kdo měli kameny, tak stavěli cestu a najednou zjistili, že už kameny nemají a nemohou pokračovat	
První skupina: včas se zastavila a vrátila se zpět, ostatní z týmu jim zatím poradili, jak mohou postupovat a ukázalo se to jako správná strategie (jít po částech, kdy poslední sbírá kameny a posílá je dopředu – až se dostane tato část týmu na druhou stranu, tak jeden se se všemi kameny vrátí pro zbytek P. po neúspěšném pokusu, navrhl řešení. Ostatní toto řešení nejdřív neakceptovali, v závěrečné reflexi ale na dotaz, kdo skupinu posunul ke správnému řešení, P označili	Skupina analyzovala problém a objevila řešení, které vyzkoušeli, a osvědčilo se.

22.3 Příloha č. 3: „Jak Jablenka vzala děti do borůvkové země“ (PŘIKRYLOVÁ Facebook [online])

VYTVÁŘENÍ PRÁVNÍHO VĚDOMÍ

Výchovné cíle

Pochopení důležitosti existence určitých norem, předpisů a zákonů pro možnost spokojeného života každého člena společnosti. Objevování různých situací, kdy je potřeba mít tyto normy.

Jak Jablenka vzala děti do borůvkové země

Kluk Viktor měl kamarádku panenku Jablenku, která se vždy čas od času objevila a vyprávěla mu plno zajímavých věcí. Když byl Viktor v létě na školce v přírodě, Jablenka jemu i jeho kamarádům chodila vyprávět a děti vždy dávaly pozor, aby ji nepropásly. A opravdu, jednou po obědě se Jablenka zase ukázala a hned dětem řekla, že je vezme na výlet do zvláštní země, která se rozkládá na kraji lesa. Děti se divily, jak může být nějaká země na malém kousku lesa, ale najednou se všechny zmenšily a byly opravdu v úplně jiné zemi.

Byla to země borůvková a žili tam skřítci, kteří vypadali úplně jako borůvky, ale také trochu vypadali jako lidé. A v jejich zemi bylo skoro všechno jako u lidí.

Skřítci měli města a vesnice, domy a domky, auta, tramvaje, kola, školy a nemocnice a obchody a zahrádky a továrny, no všechno jako v našem světě.

Dětem se to moc líbilo, ale Jablenka je upozornila, že v té zemi mají velké problémy.

“Jen se děti dobře dívejte, co se tady všechno děje. Je tu strašný zmatek a nepořádek. A vidíte, jak jsou skřítci smutní, někteří se bojí tak, že ani z domu nevycházejí.”

A opravdu. Když se děti dívaly pozorně, hned všechno viděly. Tak na příklad...

Po cestách a silnicích jezdila auta a autobusy i kola a každou chvilku se někde stala dopravní nehoda. Na kraji každého města byly veliké hromady rozbitých aut a dalších dopravních prostředků. Když se někdo zranil, tak vůbec nebylo jisté, jestli pro něj přijede sanitka a zda bude v nemocnici lékař, aby ho ošetřil.

V obchodech se často stávalo, že si skřítci nabrali plno věcí a vůbec nezaplatili.

Když si někdo pěstoval na zahrádce třeba zeleninu, tak určitě přišel jiný skřítek a zeleninu mu sebral.

A jak to vypadalo ve školách! Někteří malí skřítci tam vůbec nechodili a pak neuměli ani číst ani psát a počítat, natož pak něco jiného.

Když někdo napsal dopis, tak ten dopis většinou nedorazil tam, kam měl, a ten co měl dopis dostat se nedozvěděl spoustu důležitých věcí.

Byli bychom v pohádce celý týden, kdybychom měli vyjmenovat všechno, co bylo špatně.

“Tak vidíte, děti, jak to v takové na pohled hezké borůvkové zemi vypadá. Já si myslím, že skřítkům musíme nějak pomoci. A proto jsem vás sem vzala, protože vy určitě na něco chytrého přijdete.” řekla Jablenka a čekala co děti na to.Děti se rozhodly, že se ještě trochu porozhlédnou po okolí a chtěly přejít silnici.

Marek hned upozornil: “ Musíme jít na přechod nebo někam, kde jsou semafory. Tady jezdí tak hrozně, že by nás něco určitě zajelo.” Ale co to? Děti nikde žádné přechody ani semafory neviděly. A pak si uvědomily, že nikde nejsou ani žádné značky, ani zebry, ani semafory. A už jim pomalu začalo svítat!

Viktor vykřikl: “ Ale to je ono! Tady nemají vůbec žádná pravidla silničního provozu.”

Robert se přidal: “ A to určitě nemají ani jiné předpisy. Třeba, že se nesmí krást, a že děti musí chodit do školy.”

“Ale to nejsou předpisy, tomu se přece říká záklony”, tvrdila Julie.

“ Ty jsi ale hloupá, to jsou zákony”, opravila ji chytrá Markéta a Viktor se hned přidal: “No, jo zákony a předpisy, to je to, co musíme skřítkům v borůvkové zemi vymyslet. A pak tu bude pořádek.”

Když se děti vrátily do penzionu, vyprávěly s Jablenkou paní učitelkám všechno, co viděly v té zvláštní borůvkové zemi. A potom celý večer kluci a holky vymýšleli, jaké zákony a předpisy poradí skřítkům.

A to teď můžete udělat i vy. Jablenka vás možná také vezme do borůvkové země a uděláte tam pořádek.

22.4 Příloha č. 4: „*O hasicím přístroji*“ (SVĚRÁK Z., 2010)

Pes Brok a kočka Micka se přes den naoko neměli rádi. Brok na Micku štěkal a ona na něj prskala, aby si lidé neřekli, že je to divný pes a divná kočka, ale v noci, když vesnice spala, si přátelsky povídali. „Když tak přemýšlím o světě,“ řekla jedné noci Micka, „ tak mi vychází, že by se bez nás hospodářství neobešlo. Co já už jsem pochytala myši! Dělám si o tom záznamy do tramu.“

„Já také často přemýšlím o světě. A říkám si, nebýt mě, už by byla stodola prázdna. Vzpomínáš na zloděje Funglíka, jak si přijel pro snopy s celým žebříňákem, když byl náš hospodář na taneční zábavě?“

„Jak bych nevzpomínala!“ zavrněla Micka. „Ale na to jsi už jistě zapomněla, že jsem se tenkrát hroznou silou utrhl ze řetězu a skočil mu po nohavici.“

„Oba jsme, Broku, nezbytni,“ řekla Micka, „nebýt nás, nevím, nevím, jak by ten svět vypadal. Ale kdo je docela zbytečný a jenom tu zabírá místo, to je tenhle hasicí přistroj.“

„To je pravda. Visí tady už léta, a nepamatuju, že by byl někdy k něčemu užitečný,“ řekl Brok. „Na prsou má kreslený seriál o tom, jak dovede hasit, ale kdo ví, jestli v něm vůbec něco je. Třeba je už dávno vyschlý,“ přizvukovala Micka. To už hasicí přístroj nemohl vydržet. „Kamarádi,“ řekl, „nejsem vyschlý. Jsem stale připraven k boji s ohněm. Buďte rádi, že mě mate. Když jsem na stráži, nemusíte se bát požáru.“

Ale Brok s Mickou nevěřili. Smluvili se, že budou hasicímu přístroji říkat Budižkničemu, a každou noc ho takhle zlobili.

Plynuly dny a měsíce, Micce se narodila koťata, Brok dostal novou boudu, a nešťastny hasicí přístroj jen tiše rezavěl.

Jednoho dne, bylo to po žních, šel po dvoře hospodářův synek Honzík. Při každém kroku mu něco v kapse tiše zaštěrchalo. Byly to zápalky neboli sirky. Honzík věděl, že si s nimi nesmi hrát, a proto se ukryl do stodoly. Tam si na mlatě připravil malou hromádku slamy – a škrt!

Hned napoprvé mu sirka zazářila jasným plaménkem. Honzík ho přiblížil k hromádce a radoval se, jaký mu roste pěkný ohýnek.

V té chvíli Brok zavětřil. Ucítil kouř. Že byl ale na řetězu, nemohl se podívat, co se to ve stodole děje. A tak zaštěkal na Micku. Než se kočka přiloudala z kuchyně, valil se ze vrat stodoly chuchvalec dýmu.

Honzík dupal po mlatě, jak mohl, ale plamínky mu pod nohama uskakovaly a hladově polykaly další a další stébla. Dostaly dokonce chuť i na pořádně snopy.

„Vždyť tam jsou moje koťátka!“ zvolala Micka a hnala se do stodoly, aby je v zubech za kožíšek vynosila ven. Jenomže uvnitř už bylo tolik kouře, že Micka – a ta vidí dobře i ve tmě – neviděla na krok. Brok se z plných plic rozštěkal.

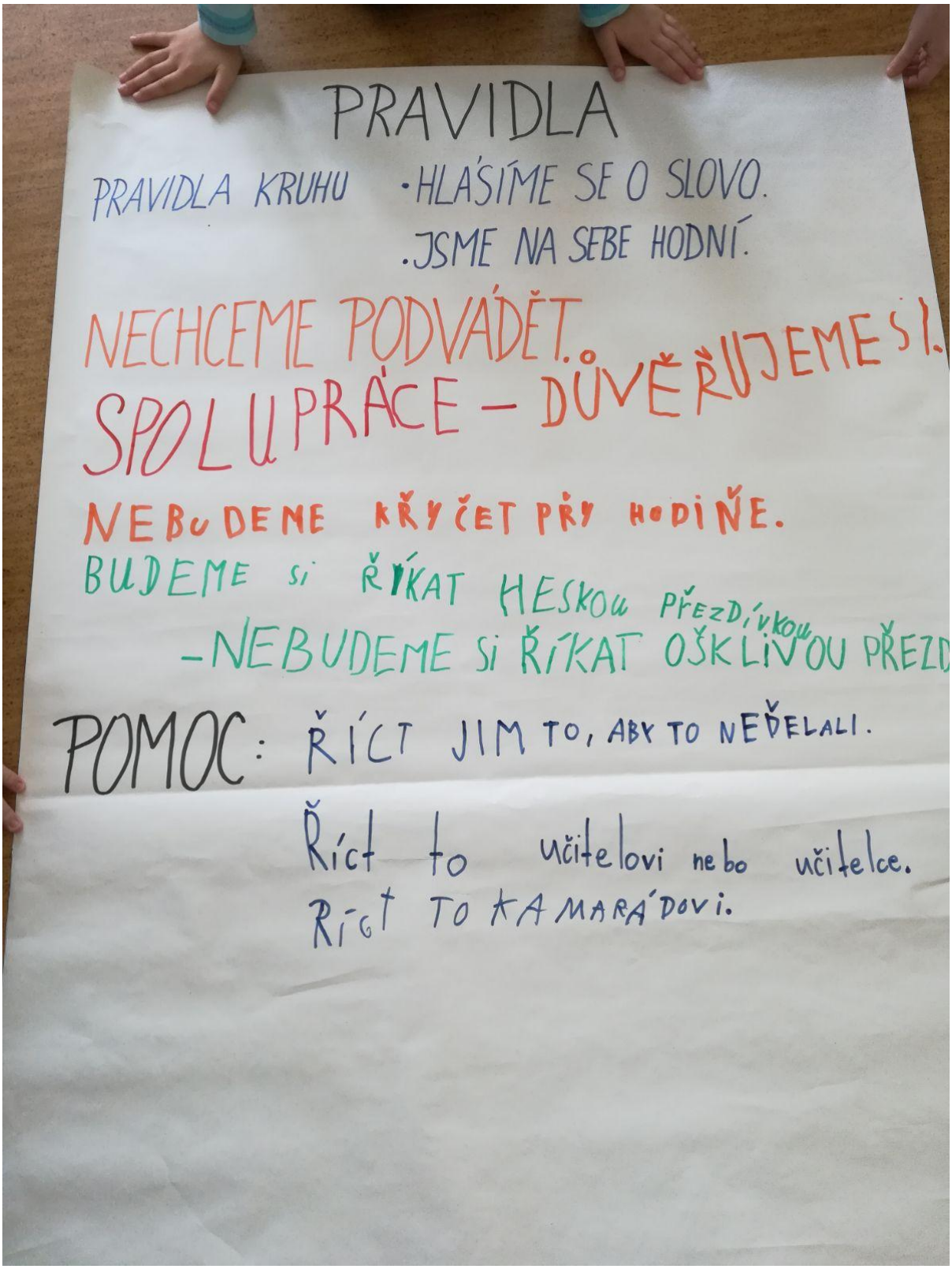
„Táto, jdi se podívat, co ten pes blázni,“ řekla Honzíkova maminka.

Hospodář vyhlédl na dvůr a v první chvíli myslel, že má zly sen. Pak vykřikl HOŘI!! A ještě nikdy ho nikdo neviděl tak rychle utíkat. Skočil po hasicím přístroji, šlápl při tom Brokovi na packu, ve dveřích stodoly se srazil s Honzíkem, stačil mu v té rychlosti vlepit pohlavek, až to plesklo, a pak uhodil hasicím přístrojem o zem, to se musí, aby začal hasit.

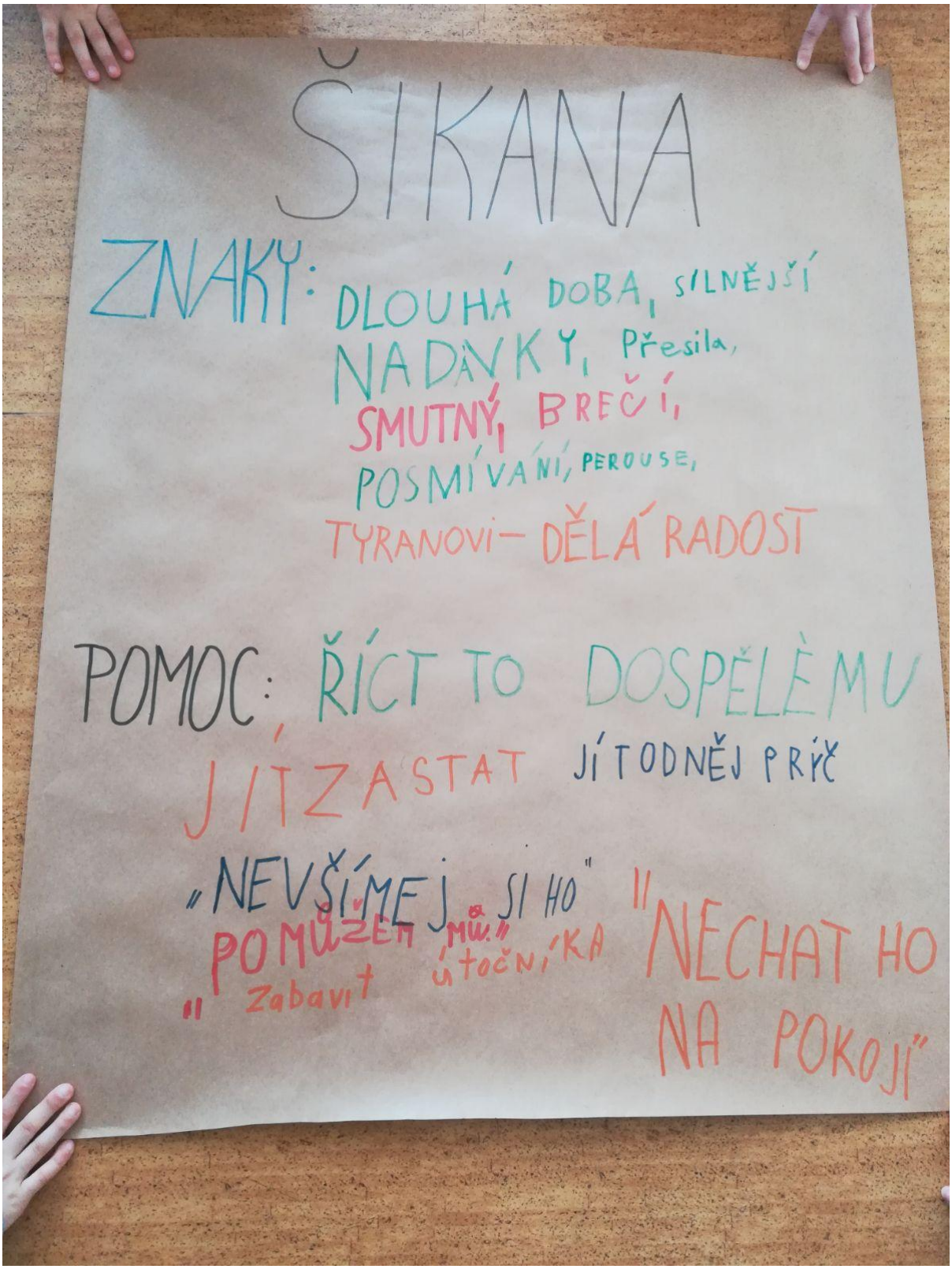
„Pussťte mě na to jsssem ssspecialista!“ zasyčel a pak statečně a vši silou kosil plameny hlava nehlava. Za chvíli bylo po ohni.

22.5 Příloha č. 5: Obrázky „Šikana a škádlení“

22.6 Příloha č. 6: Pravidla (Preventivní program proti šikaně)



22.7 Příloha č. 7: Plakát šikana (Preventivní program proti šikaně)



22.8 Příloha č. 8: Srdce (Preventivní program proti šikaně)

22.9 Příloha č. 9: Erb (Preventivní program proti šikaně)